

# Educación y Trabajo Social: de la Iglesia a la comunidad empresarial



Larissa Dahmer Pereira

**uff**  
Universidade  
Federal  
Fluminense

**PROPPi**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

  
NAVEGANDO

**Educación y Trabajo Social:  
de la Iglesia a la comunidad empresarial**

Larissa Dahmer Pereira

**Educación y Trabajo Social:  
de la Iglesia a la comunidad empresarial**  
1ª edição eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2024



Libro financiado con recursos FOPESQ 2022/PROPPi/UFF y distribuido gratuitamente.

**PROPPi**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO



**www.editoranavegando.com**  
**editoranavegando@gmail.com**  
Uberlândia – MG,  
Brasil

Dirección Editorial: Navegando Publicações  
Diseño gráfico y maquetación: Lurdes Lucena  
Arte de portada: Luisa Dahmer  
Traducción: Victor Mory

Copyright © by autor, 2024.

L325 – PEREIRA, L. D. Educación y Trabajo Social: de la Iglesia a la comunidad empresarial.  
Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-071-0

DOI -10.29388/978-65-6070-071-0

1. Educación 2. Comunidad empresarial 3. Iglesia. 4. Trabajo Social I. Larissa Dahmer Pereira.  
Navegando Publicações. Título.

CDD – 360

Índice para catálogo sistemático

Trabajo Social 360



Navegando Publicações  
www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Áustria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Sílvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

***Dedicatoria***

*Al profesor Carlos Nelson Coutinho, amigo y consejero.  
Con un agradecimiento especial por todo el cariño y amistad.*

# SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| PREFACIO A LA 1ª EDICIÓN .....   | 8   |
| PREFACIO A LA 2ª EDICIÓN - UN LIBRO PARA LA HISTORIA DEL TRABAJO SOCIAL EN BRASIL.....   | 11  |
| Valdemar Sguissardi  |     |
| PRESENTACIÓN.....  | 16  |
| CAPÍTULO 1. Capitalismo, lucha de clases y educación: del derecho social al “servicio” .....   | 23  |
| 1.1 Capitalismo, derechos sociales y derecho a la educación.....   | 31  |
| 1.2 La expansión de los sistemas educativos en el siglo XX.....  | 37  |
| 1.3 La crisis del capital en la post década de 1970, la reacción burguesa y la transmutación de los derechos sociales en “servicios” .....                       | 48  |
| 1.4 La educación superior como negocio a partir de la década de 1970.....  | 56  |
| CAPÍTULO 2. Educación Superior en Brasil y el Trabajo Social .....   | 64  |
| 2.1 La Era Vargas (1930-1945): la transición a un país urbano-industrial, el sistema educativo nacional (y dual) y el surgimiento del Trabajo Social.....        | 65  |
| 2.2 La política educativa en el gobierno Vargas y el contexto de creación de cursos de Trabajo Social entre los años 1930 y 1945 .....                           | 70  |
| 2.3 De 1946 a 1963: la educación como pasaporte al desarrollo y germen de renovación en Trabajo Social .....   | 80  |
| 2.4 La crisis del Trabajo Social “tradicional”, la creación de las Escuelas de Trabajo Social en el período 1946-1963 y el inicio del proceso de renovación..... | 89  |
| CAPÍTULO 3. Modernización conservadora, educación superior y Trabajo Social.....   | 97  |
| 3.1 La política social brasileña como vía rentable para la acumulación capitalista en el período posterior a 1964.....   | 97  |
| 3.2 La política educativa en el período posterior a 1964: contribución a la formación de nuevos intelectuales e incentivos a la educación como negocio .....     | 102 |
| 3.3 Dictadura militar-empresarial y Trabajo Social: pedido de la tecnoburocracia y la ampliación de los cursos de Trabajo Social.....                            | 113 |
| 3.4 El proceso de renovación del Trabajo Social y la ruptura con el conservadurismo: ¿frutos de la “modernización conservadora”?.....                            | 118 |
| CAPÍTULO 4. Mercantilización de la educación superior brasileña y la “explosión” privatizadora de los cursos de Trabajo Social en la década de 1990.....         | 124 |
| 4.1 El desmantelamiento neoliberal de la educación superior pública brasileña y el apogeo del mercado educativo .....  | 124 |
| 4.2 La formación profesional en Trabajo Social en la década de 1990: ¿consolidación de la ruptura con el conservadurismo?.....                                   | 151 |
| 4.3 Los cursos de Trabajo Social en el mapa brasileño: un panorama de su proceso de expansión y mercantilización en los años 1990-2002 .....                     | 168 |
| REFERENCIAS.....   | 180 |
| SOBRE LA AUTORA.....   | 196 |
| APÉNDICE - Orígenes de cursos de Trabajo Social, sujetos creadores, cambios institucionales y vínculo actual: años 1936 a 2002 .....                             | 197 |



## PREFACIO A LA 1ª EDICIÓN

Los partidarios precipitados y los opositores desinformados encuentran fácil utilizar el método marxista en el análisis de un fenómeno social: según ellos, sería suficiente reducir tal fenómeno a sus determinaciones económicas y revelar su supuesta naturaleza de clase. Ahora, si eso fuera cierto, el marxismo tendría la idea: ¡absurdo! – que lo social sería una noche en la que todas las vacas son grises. Fenómenos tan diversos como la música de Beethoven, la filosofía de Hegel, las políticas sociales, la educación en Brasil, etc. encontrarían su plena explicación cuando decimos que son productos de la formación económica capitalista y forman parte del universo de la ideología burguesa. Nada es más ajeno al marxismo que esta indiferenciación abstracta. El objetivo central del método de Marx, por el contrario, es precisamente lo que Lenin llamó "análisis concreto de situaciones concretas".

Es evidente, por tanto, que las exigencias de científicidad que exige el uso correcto del método de Marx son mucho más complejas. Ciertamente, desde un punto de vista marxista, los fenómenos sociales singulares o particulares sólo pueden ser efectivamente comprendidos en el contexto de la totalidad social e histórica de la que forman parte, lo que implica, como momento previo, la necesidad de relacionarlos con la sociedad-económica en la que se insertan y con la lucha de clases que en ella se desarrolla. Este momento, sin embargo, aunque necesario, está lejos de ser suficiente. Debe enfatizarse que la totalidad en cuestión es una totalidad concreta, es decir, lo que Marx definió una vez como una "síntesis de múltiples determinaciones". Por tanto, la tarea de quien se proponga utilizar correctamente el método marxista es descubrir las meditaciones y determinaciones que vinculan el fenómeno singular o particular que se quiere conceptualizar con la totalidad social universal de la que forma parte.

Hablé de marxismo porque es esta corriente de pensamiento a la que está explícitamente afiliada Larissa Dahmer Pereira. Y no lo hace en vano: en el hermoso libro que el lector tiene ahora entre sus manos, cumple brillantemente los requisitos básicos del método de Marx. El fenómeno social específico que pretende elevar a concepto, o sea, la relación entre política educativa y Trabajo Social en Brasil, presenta inmediatamente dos aspectos: 1) en las instituciones responsables de la formación profesional de los trabajadores sociales brasileños, se observa el paso del confesionalismo (las primeras facultades de Trabajo Social en Brasil estaban casi todas vinculadas a la Iglesia Católica) a un predominio creciente de las facultades privadas, que tienen como objetivo principal la búsqueda del beneficio empresarial; 2) este cambio en la base material de la formación profesional corresponde, como causa y efecto, a una concepción diferente de la naturaleza misma del Trabajo Social, que ya no se considera una expresión de la acción caritativa, sino que ahora se ve como un "servicio" más sometidos a las leyes del mercado.

Dije antes: el fenómeno presenta estos dos aspectos a la vez. Larissa podría haberse limitado a describirlos, con lo que ya habría hecho un importante aporte preliminar al estudio de su objeto de análisis. Pero, como no es positivista, va más allá de esta inmediatez: busca mostrarnos su fundamento, o más precisamente, las múltiples mediaciones a través de las cuales este objeto de análisis se inserta en la totalidad social de la que es un sujeto determinado y determinante.

Así, en el primer capítulo, el autor nos expone cómo esos dos aspectos están determinados por las transformaciones sufridas por el capitalismo a partir de la década de 1970 y, en consecuencia, por la nueva morfología de la lucha de clases que de ellas resulta. Con el cambio en la corrección de fuerzas entre el trabajo y el capital a favor de este último, los derechos sociales consagrados en el Estado de Bienestar – expresión de victorias parciales de la economía política del trabajo, como decía Marx refiriéndose a la fijación jurídica del trabajo día – fueron cada vez más deconstruidos, convirtiéndose en “servicios” sujetos a la lógica del mercado. Es un proceso que involucra no sólo a la Educación, objeto prioritario del análisis de Larissa, sino también a la Salud, la Seguridad Social, etc.

Pero la autora de este libro no considera suficiente fijar esta primera determinación mediadora, de carácter más universal. Luego reconstruye, en los capítulos segundo y tercero, la evolución de la política educativa brasileña – desde la “era Vargas” hasta nuestros días de neoliberalismo bochornoso, pasando por los años plomizos de la dictadura militar – y busca mostrar las consecuencias de esta evolución (¿o involución?) en el caso específico de la formación profesional de los trabajadores sociales. Es aquí donde hace uso de importantes categorías elaboradas por Gramsci (“revolución pasiva”, “Estado ampliado”, “hegemonía”, etc.), que ciertamente enriquecen su uso del método marxista.

Finalmente, en el cuarto capítulo, a partir de este conjunto de mediaciones, Larissa nos muestra – apelando también a datos empíricos – el modo peculiar en que tales mediaciones determinan su objeto específico de análisis.

Como marxista, Larissa no sólo pretende interpretar el fenómeno que aborda, sino también quiere contribuir a su transformación: así, en sus conclusiones deja claro que, entre el confesionalismo del pasado y el empresarialismo del presente, hay ciertamente un *tertium datur*, es decir, la secularización efectiva de la enseñanza del Trabajo Social a través del fortalecimiento de la universidad pública y gratuita, con lo cual se podrá dar a la intervención profesional un sentido igualmente público, crítico y transformador, que trascienda tanto la acción caritativa de élites “bien intencionadas” como la mera prestación de “servicios” mercantilizados.

El libro *debut* de Larissa Dahmer Pereira – quien demuestra ser una investigadora madura, plenamente consciente de los métodos que emplea y de los objetivos que persigue – no sólo interesa a los trabajadores sociales y educadores, que sin duda constituyen su audiencia más directamente involucrada. Al reconstruir la totalidad concreta en la que se ubican los fenómenos analizados, esta obra es también

de interés para todos aquellos que quieran comprender mejor, en la riqueza de sus determinaciones, la realidad de nuestro país y de nuestro tiempo.

Carlos Nelson Coutinho  
Río de Janeiro, febrero de 2008.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nota del autor: en la presente edición, mantenemos el prólogo del profesor Carlos Nelson Coutinho, considerando su contribución fundamental, en varios sentidos, para la construcción de esta obra. Queremos agradecer a Andréa Teixeira, compañera del profesor Carlos Nelson, que nos autorizó a publicar el prefacio en esta edición.

## **PREFACIO A LA 2ª EDICIÓN**

### **UN LIBRO PARA LA HISTORIA DEL TRABAJO SOCIAL EN BRASIL**

Fue un raro placer leer este libro, ahora con su rico apéndice, para algunas consideraciones a modo de prefacio para esta nueva edición. Un placer intelectual aún mayor después de leer el prólogo de Carlos Nelson Coutinho para su primera edición en 2008, cuando este maestro enfatiza la importancia teórico-metodológica de una tesis transformada en un libro que va mucho más allá de la descripción y análisis de un hecho social para buscar e interpretar la esencia del fenómeno, con base en el materialismo histórico, que es objeto de un cuidadoso estudio en contenido y forma.

No se podría hablar del lugar que ocupa un estudio de este calibre en la historia de los cursos de Trabajo Social en Brasil sin unas palabras sobre su autor. Nadie realiza una investigación como esta, que constituye la base de este libro, sin un profundo compromiso con las luchas cotidianas de esta profesión, comenzando por la militancia en los enfrentamientos que se han producido en las últimas décadas en defensa de la educación superior pública en Río de Janeiro, especialmente en la Universidad Federal del Rio de Janeiro. También se destaca en este trabajo el privilegio de tener como profesores y asesores a reconocidos maestros y tutores en el campo del materialismo histórico en nuestro país, como José Paulo Netto y Carlos Nelson Coutinho.

Lo que me ha llamado la atención, como lector, es que tanto los fundamentos teórico-metodológicos de este estudio como los excelentes análisis de la rica evidencia empírica recabada a lo largo de la pertinente investigación, tuvieron como referencias, además de los maestros antes mencionados, a varios de los mejores historiadores e intérpretes de la trayectoria del campo del Trabajo Social en Brasil. Algunos como tutores (de maestría y doctorado) y otros, como miembros del tribunal que analizó y avaló este estudio puesto a disposición de todos los profesionales en este campo y a otros interesados en esta temática y temas afines.

La relevancia teórica de esta tesis se evidencia de inmediato para dar sentido a la historia de la creación de cientos de cursos de Trabajo Social a lo largo de unas ocho décadas, desde la década de 1930 hasta principios de la década de 2000. Este estudio, basado en hipótesis muy bien fundamentadas, intenta iluminar y orientar la comprensión de toda la trayectoria de este campo de formación y acción social. Demuestra el papel central de la interpretación histórica de los cursos de Trabajo Social para una historia consistente de esta profesión y campo específico de las políticas públicas.

En su prólogo sucinto y preciso, Coutinho destaca que esta tesis, ahora libro, va mucho más allá del punto de vista descriptivo-analítico para que, con un uso

cuidadoso y pertinente de las categorías analíticas del materialismo histórico, contextualizar, establecer relaciones fundamentales, interpretar un fenómeno que se produce y se prolonga en el tiempo como producto de múltiples determinaciones, contradicciones, mediaciones, en el ámbito de la totalidad histórica. Nada se naturaliza; todo está historiado.

La decisión de agregar al libro, originalmente editado, lo que aquí se denomina Apéndice, en esta nueva edición, es de innegable valor para todos los estudiosos de este campo y sus actuales y futuros investigadores. La socialización de los resultados detallados de una investigación, muy original y además pionera en su campo de conocimiento - que puede servir de ejemplo para otras áreas del conocimiento, ya sea en las ciencias sociales y humanas o en otras áreas del conocimiento - necesita ser vista como una adición de alto valor a los estudios que continuarán la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas por un determinado proyecto científico. La historia de la ciencia en todos sus innumerables campos no puede constituirse sin este esfuerzo investigativo. En la obra póstuma *La ideología alemana* (2007), Marx y Engels afirman y reafirman la primacía de la ciencia de la historia entre las ciencias. La historia del Trabajo Social, en este caso, de sus cursos de formación, universitarios o no, es un aporte fundamental para el enriquecimiento teórico y práctico de este campo profesional en el país.

Entre los diversos aportes teórico-conceptuales de este libro, se pueden destacar - junto con otros que se mencionarán más adelante - las consideraciones y reflexiones sobre el Estado, en el capitalismo liberal, y sobre su papel crucial en relación con las políticas públicas en el ámbito en el que se inserta el Trabajo Social. Para ello, la autora se apoya tanto en la concepción marxista original como en las actualizaciones de Antonio Gramsci.

Esto puede decirse en relación a los oportunos análisis sobre el papel de los intelectuales, ya sean “tradicionales” u “orgánicos”, es decir, vinculados a las clases fundamentales que componen la sociedad. Basándose en Gramsci, la autora escribe: “El intelectual es el que organiza y educa, es decir, tiene la función de líder” (Pereira, 2023, p. 40). Esta afirmación recuerda lo que escriben Bianchetti, Valle y Pereira en el libro *El fin de los intelectuales académicos? – Inducciones de CAPES<sup>2</sup> y desafíos a las asociaciones científicas* (2015, p. 96): “Si el investigador tiene problemas, el intelectual tiene causas [...]. Y el intelectual deja de existir cuando ya no tiene causa o la causa que abraza/absorbe no es suficientemente provocadora para que se comprometa, yendo más allá del cumplimiento de tareas institucionalizadas y preprogramadas”.

Todavía en Gramsci, la autora buscará excelentes ideas sobre el papel de la escuela como formadora de intelectuales: “Para Gramsci, los sistemas educativos nacionales juegan un papel de especial relevancia para la difusión de la ideología

---

<sup>2</sup> Coordinación de Fundación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) es una agencia brasileña de financiación de investigaciones de posgrado, vinculada al gobierno federal. Consultar <https://www.gov.br/capespt-br>

hegemónica en el proceso de formación de intelectuales orgánicos y en el grado de desarrollo de un país” (Pereira, 2023, p. 41).

La autora se esfuerza por profundizar la relación entre la educación pública y el Trabajo Social, estableciendo oportunas correlaciones entre las funciones de la escuela pública en cada fase/ciclo de desarrollo de las políticas públicas, a lo largo del período objeto de la investigación, y la formación y práctica del Trabajo Social. A modo de ejemplo, afirma que, con el advenimiento del neoliberalismo, en el pos-Estado de Bienestar, la educación superior “[...] empezó a tener una nueva función hacia el conocimiento instrumental para la esfera productiva, con el avance de la investigación aplicada y la investigación tecnológica” (Pereira, 2023, p. 42) y que ello tendrá graves consecuencias para la estructura formativa y la orientación teórico-práctica del Trabajo Social.

Al mismo tiempo y, además, constata la tendencia creciente y universal de transmutar los derechos sociales – incluyendo la educación y el Trabajo Social – en meros servicios. Sus poseedores no serían más que mercancías - fuerza de trabajo - explotables por los poseedores de los medios de producción y acumuladores de capital.

Entre los aportes teórico-conceptuales que nos ofrece este libro está también el del concepto de fondo público, en particular cuando hace pertinente mención – y discute con gran actualidad – la teoría del antivalor, tan bien trabajada por Francisco de Oliveira en su libro *Los derechos del antivalor – La economía política de la hegemonía imperfecta* (1998).

La lectura de este libro también hace que el lector domine, y de manera muy oportuna, la comprensión de las diferentes crisis del capital - en permanente búsqueda de nuevas estrategias para mantener la tasa de lucro - y de las respuestas burguesas a tales crisis, destacándolas si el neoliberalismo, en sus diferentes fases, se agudiza cada vez más. Como señala la autora, con base en Wacquant (*apud* Pereira, 2023), con el neoliberalismo, contrariamente a lo que falsamente se difunde, no hubo disminución del Estado para las élites hegemónicas, sino más bien mayor represión a los trabajadores y reducción sustancial de sus derechos.

En este sentido, este libro, además de hacer una muy buena síntesis de los elementos básicos del materialismo histórico para poder leer e interpretar las crisis del capital y las alternativas creadas por él para superarlas, elabora un excelente panorama de la trayectoria del neoliberalismo, desde su nacimiento en los primeros años del siglo XXI.

Entre otros méritos de esta historia de los cursos de Trabajo Social y su relación con las políticas educativas, con miras a delimitar el tema central de su tesis, se encuentra la presentación, aunque resumida, de la evolución del sistema educativo, especialmente en el nivel de educación superior especialmente desde los tiempos de la dictadura militar-empresarial hasta los primeros años del siglo XXI. En este

contexto, no faltan referencias precisas y oportunas a organismos multilaterales, tanto en el campo económico (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Organización Mundial del Comercio) como en el educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO - y Banco Mundial), que muchas veces han estado involucrados en las políticas públicas de nuestro país, de cuyos errores y contradicciones, se puede decir, han sido corresponsables.

Quizás lo que más destaca en este estudio del proceso de formación (cursos) en Trabajo Social es la clara demostración de su principal hipótesis de trabajo: el tránsito de la estructuración de cursos de formación desde el ámbito eclesiástico, aliado al Estado, al mundo empresarial. Con los referentes teórico-metodológicos que le sirvieron de base, a la autora le fue posible construir y consolidar tal demostración a través de una exposición muy detallada - con una periodización bien definida - de los pasos y fases históricas de la formación de estos profesionales en el país.

Este pasaje – del ámbito de lo eclesiástico (Iglesia Católica), en alianza o no con el Estado, al ámbito empresarial – revela en este estudio, cuánto este fenómeno puede estar relacionado con el proceso de mercadeo y mercantilización de la educación superior en el país, tanto en los años de la dictadura militar-empresarial, como en la década de 1990.

Finalmente, hay que afirmar que este libro tiene las cualidades que se esperan de una obra que, de manera competente, se asocia con lo mejor que se ha hecho y publicado en el campo de la historia del proceso de formación de profesionales en esta profesión en Brasil: el Trabajo Social. Cabe reiterar que un libro como éste puede, con sus innegables méritos, adquirir el estatus de referente de lo que se puede hacer en relación con la trayectoria histórica de otros campos de las políticas públicas que, eventualmente, no cuentan con obras de esta naturaleza, con tan destacada calidad.

Piracicaba, 1º de março de 2023.

Valdemar Sguissardi  
Prof. Dr. Titular (jubilado) de UFSCar  
<https://vsguissardi.com.br>

## Referencias

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social** – Da Igreja ao empresariado. Uberlândia, MG: Navegando, 2023.



## PRESENTACIÓN

La investigación presentada al lector resulta de estudios realizados en el Programa de Posgrado en Trabajo Social de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal do Rio de Janeiro,<sup>3</sup> pero no se limita a eso: representa la conclusión de un ciclo de estudios y fuertes experiencias en esa institución, a lo largo de 12 años, en cursos de pregrado, maestría y doctorado en Trabajo Social.

En el mismo año que entramos en la universidad pública, en 1995, se iniciaba el primer gobierno de Fernando Henrique Cardoso, que arrasaría con la educación superior pública, gratuita y de calidad y, en un plano más amplio, desmantelaría el patrimonio público brasileño, bajo el auspicio de la matriz neoliberal y del “pensamiento único”. El ataque sistemático a la universidad pública brasileña, realizado durante los ocho años de ese gobierno, significó, al mismo tiempo, la expansión “explosiva” sector privado-comercial de la educación superior, liderado por el Estado brasileño.

Si la dictadura militar reprimió el pensamiento crítico en la universidad pública, los gobiernos civiles neoliberales posteriores a la década de 1990 – principalmente, los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso – buscaron llevar a cabo la misión primordial de vaciar el pensamiento crítico que había germinado a lo largo de la década de 1980 en la sociedad brasileña y regresado al ámbito académico. Era necesario realizar una verdadera asepsia intelectual, en los ojos neoliberales, y fortalecer, en la universidad pública, la lógica mercantil, en la que la existencia y producción del conocimiento debe orientarse a reforzar el poder de producción y reproducción del capital, en todas las esferas de la vida social. Así, las ciencias humanas asumen la función de formar intelectuales que difundan una ideología colaboracionista, desde la perspectiva y necesidades del capital. En las ciencias exactas, el mercado dicta lo que se debe producir como fuente de constante revolución de las fuerzas productivas, alimento crucial para el ciclo de producción y reproducción del capital.

En el período en que realizamos la Graduación en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, presenciamos la expansión de las instituciones de educación superior privadas, así como, presenciamos el fortalecimiento de la lógica comercial, de “sálvese quien pueda”, en la universidad pública.

Sin embargo, el período también fue de resistencia y rebeldía, al menos de lo que todavía quedaba de ellas. Participamos junto a muchos compañeros del movimiento estudiantil, resistimos la “era Vilhena”, cuando la Universidad Federal del Rio de Janeiro pasó por un claro proceso de intervención federal que lesionó su autonomía. Ocupamos la rectoría y nos sacaron de allí. Participamos en marchas y

---

<sup>3</sup> La tesis doctoral en la que se tradujo esta investigación fue defendida en julio de 2007 (Pereira, 2007b). La versión que ahora presentamos en este libro es una edición revisada y actualizada de la mencionada tesis doctoral.

diversas movilizaciones en defensa de la educación pública y las universidades. En Trabajo Social, nos “sumergimos” en el movimiento estudiantil del “área”, participamos del proceso de revisión curricular de 1996, coordinado por la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social<sup>4</sup> y tuvimos la oportunidad de aprender acerca de buena parte de la realidad de otros cursos de Trabajo Social y otras regiones del país participando en diversos encuentros estudiantiles.

Todo este proceso fue vivido con gran intensidad, tanto a nivel más general en la Universidad Federal del Río de Janeiro como en la Escuela de Trabajo Social, que nos proporcionó un ambiente, construido por profesores, estudiantes y funcionarios, intelectual y emocionalmente motivador para la articulación entre estudio, investigación de calidad y debate político. Con razón, cuando aún estábamos terminando el Trabajo de Conclusión de Curso, en noviembre de 1999, bajo la dirección de la profesora Sara Granemann, optamos por postularnos a una vacante en la clase de Maestría en Trabajo Social en el Programa de Postgrado en Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Así, en 2000, iniciamos la Maestría en Trabajo Social, bajo la dirección del profesor José Paulo Netto. Las clases del Máster confirmaron nuestra enorme voluntad de ejercer la docencia, profundamente articulada con la investigación. Consideramos que nuestra contribución a la existencia de una sociedad menos perversa – y su (posible) transformación radical, que implicaría ir más allá del funcionamiento de su ley general<sup>5</sup> – podría pasar por la formación cualificada de otros profesionales y la mayor relación de la universidad pública con las necesidades de la clase trabajadora (la mayoría de la población) y no con las de la burguesía.

En marzo de 2002, iniciamos la docencia en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro, como docente suplente, además de la práctica profesional en emergencia psiquiátrica en la ciudad de Río de Janeiro. Dichas actividades fueron decisivas para la opción por el Doctorado en Trabajo Social, en el Programa de Postgrado en Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que iniciamos en marzo de 2003.

Durante los primeros dos años de nuestro doctorado nos sumergimos, bajo la valiente y amena guía del profesor Carlos Nelson Coutinho, en los estudios de *La Capital [O Capital]*, de Karl Marx, y *Cuadernos de Prisión [Cadernos do Cárcere]*, de Antonio Gramsci, que sentaron las bases de importancia fundamental para nuestra formación intelectual.

Seguimos participando en el movimiento estudiantil de posgrado, no tan intensamente como en el período de pregrado. Para quienes aún no están vinculados a la universidad y/o al “mundo del trabajo”, el Doctorado puede convertirse en un momento de extremo aislamiento. Nos obligamos a estudiar en profundidad, lo que

---

<sup>4</sup> En 1998, Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social cambió su nombre por el de Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social. Conferir: <https://www.abepss.org.br/historia-7>

<sup>5</sup> Sobre la ley general de la acumulación capitalista, véase Marx (1988).

nos terminó en verdaderas “montañas” de libros. Para quienes tuvieron una experiencia de graduación extremadamente agitada, con conversaciones diarias, este proceso sin duda requirió sufrimiento personal.

Buscamos superar ese aislamiento social participando del proyecto de extensión de la profesora Maria Lúcia Souza da Silveira, que construyó un curso de formación dirigido al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST),<sup>6</sup> involucrando a estudiantes de grado, posgrado y profesores de la Universidad Federal de Río de Janeiro y de otras universidades públicas. Esta experiencia contribuyó de manera sumamente relevante a nuestra formación. Además del contenido teórico que aprendimos, el mayor aprendizaje estuvo relacionado con la dimensión didáctico-pedagógica: la profesora Maria Lúcia, con toda su sensibilidad, nos enseñó aspectos fundamentales en el ejercicio de orientar a esos estudiantes, militantes y trabajadores. El contacto con estos estudiantes nos dio la certeza de que el camino contrario a la mercantilización del conocimiento sólo puede lograrse si se articula a las aspiraciones de quienes viven de su propio trabajo.

La necesidad de narrar este viaje personal, entrelazado con la propia trayectoria institucional de la Universidad Federal de Río de Janeiro, es un requisito para introducir al lector en este libro. A través de nuestro camino en la universidad, elegimos, no por casualidad, el presente objeto de investigación: la política educativa para la educación superior brasileña y su impacto en la apertura de cursos de Trabajo Social en todo el país.

El proyecto de investigación inicial fue realizar un corte temporal, estudiando el proceso expansivo de los cursos de Trabajo Social en Brasil en el período posterior a 1995, relacionándolo con la política educativa en curso y entrando en el análisis de ese proceso en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva. Sin embargo, cuando iniciamos nuestros estudios con una investigación bibliográfica sobre el tema, encontramos la ausencia de una producción en el área de Trabajo Social que presentara en detalle<sup>7</sup> un panorama nacional del surgimiento, desarrollo y expansión de los cursos de Trabajo Social y lo articulase con un análisis sobre la política educativa emprendida desde la década de 1930. De esta manera, decidimos ampliar nuestra investigación, delimitando el período estudiado entre los años 1930 y 2002.<sup>8</sup>

La hipótesis central que orientó la investigación fue que la apertura de los cursos de Trabajo Social, desde la década de 1930 hasta 2002, acompañó el movimiento más amplio de la política educativa brasileña, articulada con las relaciones entre las clases sociales y el Estado y la propia posición de Brasil en la división internacional del trabajo, como país de capitalismo dependiente.

---

<sup>6</sup> Sobre el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), consulta: <https://mst.org.br/quem-somos/>

<sup>7</sup> Si bien plantea interrogantes importantes, el estudio de Pinto (1986) no brinda mayores detalles sobre el origen y desarrollo de los cursos de Trabajo Social.

<sup>8</sup> En 2008, iniciamos la investigación relacionada con el período del primer gobierno de Lula (2003-2006) y el seguimiento del segundo gobierno (2007-2010). Véase Pereira (2007a).

El objetivo general de la investigación se centró en captar cómo la política educativa más amplia influyó en el surgimiento, desarrollo y expansión de los cursos de Trabajo Social en el país durante el período estudiado. Para ello, tuvimos que remontarnos a la década de 1930, tanto para aprehender de manera más sustancial la política educativa de ese período como para relacionarla con el surgimiento de los cursos de Trabajo Social y su posterior desarrollo. En cada período histórico, relacionamos la política educativa en curso con el surgimiento de cada curso de Trabajo Social, captando su principal sujeto creador (Estado, Iglesia Católica y/o comunidad empresarial).

Los procedimientos metodológicos utilizados consistieron en una extensa revisión bibliográfica en el área de la política educativa, además del rescate de la historia del surgimiento de cada curso de Trabajo Social creado entre 1930 y 2002, cuyo universo de investigación sumó 123 escuelas. Nos basamos en fuentes orales y escritas (primarias y secundarias), buscando capturar al principal creador de dichos cursos, relacionando cada historia única con el contexto más amplio de la sociedad brasileña, las relaciones entre las clases sociales y el Estado y la política educativa, especialmente para la educación superior.

El capítulo “Capitalismo, lucha de clases y educación: del derecho social al 'servicio'” presenta un panorama global del proceso de avance y retroceso de los derechos en su triple dimensión y, en particular, de los derechos sociales, traducidos en políticas sociales, relacionándolos aquellos con las transformaciones ocurridas en la esfera productiva del orden burgués. Buscamos abordar la especificidad de la educación como política social en el modo de producción capitalista, que se desarrolló en el siglo XX como un derecho social articulado a las luchas de clases y a las demandas productivas de un nivel educativo superior para la formación de un nuevo tipo de hombre, adaptable al patrón de producción y consumo en masa en tiempos de la Guerra Fría.

También en este capítulo consideramos las transformaciones sociales que ocurrieron en la posguerra, como resultado de la crisis del patrón de acumulación capitalista erigido en la posguerra. Este proceso provocó fuertes impactos a nivel mundial y – en lo que se refiere al estudio aquí realizado – en la concepción del derecho a la educación y los sistemas educativos como derechos sociales, materializados en políticas públicas sociales. A partir de entonces se produjo una transmutación de la educación como derecho a la educación como “servicio”. La educación superior se ha convertido en un nicho extremadamente lucrativo, especialmente en los países de capitalismo dependiente.

El siguiente capítulo aborda la particularidad socio-histórica brasileña, específicamente rescata la política educativa en la década de 1930 y articula el desarrollo de la educación superior en Brasil con el surgimiento de los primeros cursos de Trabajo Social. Este capítulo abarca dos períodos de la realidad brasileña en los que surgieron y se desarrollaron tanto el Trabajo Social como los primeros cursos

de Trabajo Social: el período ubicado entre 1930 y 1945 y el comprendido entre 1946 y 1963.

Pasamos al capítulo “Modernización conservadora, educación superior y Trabajo Social”, que aborda el proceso expansivo de las instituciones privadas articulado con el surgimiento de la dictadura militar-empresarial, en el período posterior a 1964. A partir de este período, el país se insertó definitivamente, de manera periférica y subalterna, en el proceso de internacionalización del capital en su etapa monopólica, que atribuyó un papel particular a la expansión del sector privado de la educación superior. El capítulo cubre el período 1964-1989, desde el surgimiento y declive del gobierno militar y la transición al gobierno civil, hasta las primeras elecciones directas en el país. También articulamos este debate con el crecimiento de las unidades de formación de trabajadores sociales – en pleno apogeo del régimen militar – cuya formación profesional experimentó un importante proceso de cambio, acorde con la modernización conservadora implementada por la autocracia burguesa. Con el agotamiento del régimen, la profesión y la formación en Trabajo Social pasaron por un proceso de (auto)cuestionamiento, abriéndose una fase de ruptura con el histórico conservadurismo profesional.

La década de 1990 y el inicio del siglo XXI (1990 a 2002) son abordados en el último capítulo, a partir del análisis de las profundas transformaciones operadas en la sociedad brasileña durante los gobiernos de Collor, Itamar y, principalmente, Fernando Henrique Cardoso. Dichas transformaciones tuvieron un impacto significativo en la política educativa, particularmente en la educación superior brasileña y en la expansión de los cursos de Trabajo Social en el país.

El lector también encontrará un anexo con una descripción resumida del surgimiento de los 123 cursos de Trabajo Social estudiados, en el que identificamos - en su momento - al creador de cada curso, ya sea que haya surgido de forma aislada o ya integrado a otras facultades y/o estructura universitaria, los cambios que sufrió y si aún existía cuando se defendió la Tesis Doctoral (Pereira, 2007b). En él, explicamos el proceso de investigación realizado para el conocimiento de las singulares historias del surgimiento de cada curso de Trabajo Social en el país creado en el período 1930-2002. Este apéndice es el resultado de parte de la investigación presentada en este libro. Optamos por no incluirlo en el cuerpo del libro para no agotar la lectura, pero consideramos fundamental difundirlo, ya que es una importante fuente de consulta para otros investigadores en Trabajo Social, incluso para su perfeccionamiento.<sup>9</sup>

Pero, ¿por qué reeditar este libro, después de casi 15 años de su publicación?<sup>10</sup> Aparte del hecho de que el libro, publicado en formato impreso, se ha agotado y no

---

<sup>9</sup> Mantuvimos la investigación original realizada en la época, sobre los sujetos que crearon los cursos de Trabajo Social, sin actualizaciones. Por lo tanto, al comprobar la existencia de dichos cursos hoy en día, muchos se habrán extinguido y/o unificado en otras instituciones. Nuestro objetivo no fue actualizar el estado de los cursos, sino mantener la investigación original, demostrando la relación entre la política educativa y los sujetos creadores de los cursos de Trabajo Social (Estado, comunidad empresarial y/o Iglesias).

<sup>10</sup> La Tesis Doctoral fue defendida en 2007 (Pereira, 2007b) y el libro resultante fue publicado en 2008, por la Editora Xamã, en formato impreso (Pereira, 2008). Cabe señalar que en el libro publicado en 2008 no insertamos

ha sido reimpresso, creemos que la investigación desarrollada y publicada en este libro aún puede contribuir a la investigación en el área de Educación y Trabajo Social ya que recopila información sobre el surgimiento de cursos de Trabajo Social que pueden contribuir al avance de nuevas investigaciones en el área. Además, la interfaz entre la política educativa - con foco en la educación superior - y el Trabajo Social constituye también un importante esfuerzo analítico para articular las dos áreas, profundizando la investigación sobre la educación superior y relacionándola con el surgimiento y desarrollo de cursos de Trabajo Social, buscando eludir un análisis endógeno del surgimiento de los cursos de Trabajo Social en Brasil.

Aunque la investigación presentada terminó en 2002, último año del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, su publicación – en formato de libro – tiene como objetivo demostrar que el proceso de mercantilización – profundizado después de la década de 2000, con la financiación de la educación superior brasileña – tiene sus gérmenes en la dictadura militar-empresarial, pero especialmente en la década de 1990, cuando se implementó una nueva arquitectura institucional del Estado brasileño, con sesgo gerencial, y que también impactó el proceso de creación de nuevos cursos de Trabajo Social.

La publicación, ahora en formato digital y abierto, con el apoyo del Programa de Apoyo a la Investigación de la Universidad Federal Fluminense (FOPESQ/UFF) 2022,<sup>11</sup> también tiene como objetivo difundir investigaciones de forma gratuita y brindar oportunidades para el desarrollo de nuevas investigaciones que, después de 15 años de la publicación de mi Tesis de Doctorado, se ha vuelto más denso, pero aún amerita mayor investigación sobre la relación entre la política de educación superior, la creación de cursos de Trabajo Social y, a su vez, los impactos de dichos procesos en la formación en Trabajo Social.

Finalmente, aunque no tienen ninguna responsabilidad por los límites y vacíos de este libro,<sup>12</sup> me gustaría agradecer profundamente a todos los que, de diversas maneras, contribuyeron a hacer posible su producción, especialmente al profesorado y al personal que generosamente enviaron diversa información sobre las historias de la aparición de cursos de Trabajo Social, ya sea por correo, o por

---

el apéndice, lo que hacemos en la presente 2ª edición, revisada y ampliada, considerando su importancia para la historia del Trabajo Social en Brasil.

<sup>11</sup> La propuesta para la publicación de este libro fue presentada y seleccionada por el Programa FOPESQ UFF/2022, que apoyó su traducción y publicación al español, en versión E-Book. Fundación Carlos Chagas Filho de Apoyo a la Investigación en el Estado de Río de Janeiro (FAPERJ) apoyó la publicación de la versión E-Book en portugués (disponible:

[https://www.editoranavegando.com/\\_files/ugd/35e7c6\\_9e6c0b4682f04170855baf6dbef91ab.pdf](https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_9e6c0b4682f04170855baf6dbef91ab.pdf)). Me gustaría agradecer a ambos programas por su apoyo, para que este material pueda ser difundido a un mayor número de investigadores en países de habla portuguesa e hispana.

<sup>12</sup> No hemos actualizado la investigación sobre el surgimiento de los cursos de Trabajo Social. Esta es una tarea, si es necesario, de otros investigadores interesados en mejorar la investigación histórica en el área del Trabajo Social. Por lo tanto, dado que la investigación sobre el surgimiento de los cursos de Trabajo Social se llevó a cabo hasta 2007, probablemente surgieron nuevos hallazgos en este período de 15 años. Sin embargo, entendemos que sigue siendo válido mantener la presente investigación presentada como fuente, dado el cuidadoso trabajo de investigación realizado y las fuentes planteadas. Dicha información se encuentra en el apéndice de este libro.

llamadas telefónicas y comunicaciones electrónicas, además de las entrevistas realizadas en persona.

A mi tutor de tesis, Carlos Nelson Coutinho, quien nos dejó hace 10 años, por todo su apoyo y cariño. Te dedico este libro con añoranza por nuestras conversaciones.

Al tribunal examinador – Marilda Yamamoto, Kátia Lima, Lúcia Neves, Sara Granemann –, que me brindaron una lectura atenta y crítica de la Tesis Doctoral. Un agradecimiento especial a la profesora Lúcia Neves, que, como mi co-tutora de tesis, contribuyó mucho al debate sobre la educación superior y la contribución de Gramsci en el campo de la Educación: agradecida por haberme recibido en su casa, con su alegría y sus cafés.

A los estudiantes de grado y posgrado, que me enseñaron y enseñan a diario a ser docente y educadora. Agradecida, también, por los cariñosos intercambios, especialmente los intercambiados, con alumnos y profesores, en el Centro de Investigación y Extensión en Trabajo, Educación y Trabajo Social (TEIA), vinculado al Programa de Posgrado en Trabajo Social y Desarrollo Regional de la Universidad Federal Fluminense.

Finalmente, gracias a mi familia, especialmente a mis padres – Tânia y Celso -, a mi hermana, amiga y querida compañera de la Universidad Federal Fluminense – Tatiana, y a mi familia nuclear, mi puerto seguro de amor: Guilherme, “Gui”, compañero y profundo amor, y los amores que alegran mi vida todos los días: Bernardo y Dora.

## CAPÍTULO 1

### Capitalismo, lucha de clases y educación: del derecho social al “servicio”

Al ingresar al siglo XXI y realizar un panorama sobre la educación superior a nivel mundial, encontramos características como: la expansión del número de estudiantes; la mayor participación del sector privado en la creación de instituciones de educación superior; una amplia diversificación institucional, con varias modalidades de enseñanza (cursos de corta duración, Educación a Distancia, universidades corporativas, entre otros); la retracción de la participación estatal en la educación superior; mayor diálogo internacional; y, por último, un aumento de la vinculación entre los sectores empresariales y la investigación, no necesariamente realizada dentro de las universidades. Dichas tendencias pueden ser observadas a simple vista, sin mayores dificultades, por cualquier “curioso” por la educación superior.

A primera vista, por “sentido común”,<sup>13</sup> las explicaciones se encuentran en la globalización, la competencia feroz y las nuevas exigencias del mercado laboral, lo que exigiría una mayor calificación de los trabajadores y un aumento de la demanda por el ingreso en las instituciones de nivel superior, ya que estaríamos en la era de la “sociedad del conocimiento”. Al mismo tiempo, el discurso actual afirma constantemente la incapacidad financiera y administrativa del Estado para responder a esta presión educativa y, por tanto, se justifica la apertura y la expansión de la educación superior al sector privado. Principalmente en países denominados por el discurso actual como “pobres” y/o en vías de desarrollo – donde el déficit educativo es visiblemente mayor y existen necesidades previas, como alfabetizar y educar a la población en un nivel básico –, el sector privado está considerado bienvenido para suplir una demanda no cubierta por el Estado. Así, se defiende la ampliación del acceso a un mayor número de estudiantes, democratizando la educación superior y formando ciudadanos calificados y empleables y, al mismo tiempo, diversificando las formas de enseñanza estableciendo diferentes tipos de instituciones de educación superior y cursos, adaptables a cualquier tipo de necesidades de los estudiantes y del mercado.

Las respuestas dadas anteriormente a los fenómenos relacionados con la educación superior pueden encontrarse fácilmente en los medios de comunicación,

---

<sup>13</sup> Para Gramsci, todos los hombres son filósofos, es decir, reproducen una determinada concepción del mundo. Esto, sin embargo, puede estar impregnado de sentido común, una “[...] concepción desagregada, incoherente, intrascendente, según la posición social y cultural de las multitudes de cuya filosofía se trata” (Gramsci, 1999, p. 98). Sin embargo, existe en el sentido común “un núcleo sano”, que puede llamarse sentido común y merece ser desarrollado y transformado en algo unitario y coherente. En la visión gramsciana revolucionaria, este pensamiento debe crear una nueva cultura que se apodere de las masas y resulte en acciones efectivas. En esa dirección, la educación (más allá de la educación formal) es un instrumento primordial para la construcción de la lucha contrahegemónica contra el orden burgués.



en documentos oficiales de organismos internacionales<sup>14</sup> (Banco Mundial, 1995; Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999a, 1999b), en los discursos de los políticos, gestores/gobernantes, docentes, entre otros intelectuales,<sup>15</sup> formuladores y/o divulgadores de la concepción hegemónica del mundo. Los pilares ideológicos<sup>16</sup> de esta concepción son el individualismo, la eternización de la organización corporativa capitalista, la naturalización de las relaciones sociales basadas en la división de clases, el mercado como máxima instancia de sociabilidad.<sup>17</sup> Al ser hegemónica, tal concepción del mundo constituye el sentido común - fragmentado y desordenado - y explica los fenómenos sociales a partir de esos supuestos, lo que lleva a afirmar que la globalización es un movimiento inexorable, y es urgente adaptarse a ella; que la educación es un medio para que cada uno, según su mérito personal, triunfe en la competencia natural y cotidiana de la sociedad del conocimiento; que el mercado es el lugar más apropiado y eficiente para el avance de la educación superior; y el desempleo se justifica por la “desocupación”, es decir, por la descalificación educativa de los individuos.

Aquí, partimos de una matriz teórico-metodológica radicalmente opuesta a la propuesta anteriormente. El punto de partida de nuestro análisis se basa en los siguientes supuestos metodológicos de la teoría social marxista:

- i) En la historicidad: a partir de Marx, el sentido de la historia se pensó diferente al de los filósofos anteriores, como la filosofía clásica alemana. En lugar de una razón constituida, Marx pensó la historia desde una razón constituyente, es decir, insertó lo subjetivo en la objetividad, respetando la necesidad y asimilando la libertad (Konder, 2003). En este sentido, concibió el modo de producción burgués como un proceso histórico: así como se elevó sobre los escombros del orden feudal, puede ser superado por otra forma de organización social. Pero, es importante recalcar, aquí no hay determinismo histórico: por el contrario, existe la posibilidad de superación, que dependerá de las condiciones objetivas - agotamiento del ciclo de acumulación y consecuentes crisis - y condiciones subjetivas,<sup>18</sup> hombres y mujeres organizados como clase social, capaces de encaminar el proceso de transformación social hacia otra forma de organización empresarial.

---

<sup>14</sup> Para una aproximación crítica, consultar Fonseca (1995), Leher (1998), Sguissardi (2000), Lima (2002) y Soares (2003).

<sup>15</sup> Usamos el concepto de intelectual en el sentido gramsciano, quien tiene el rol de líder y es fundamental para el mantenimiento de la hegemonía (Gramsci, 2004).

<sup>16</sup> En Gramsci, la ideología no es una apariencia, sino que es objetiva y activa, formando parte del bloque histórico. El momento predominante es el ámbito económico, pero es a través de la ideología - y de la acción política - que hombres y mujeres resuelven sus conflictos (Konder, 2002).

<sup>17</sup> Sobre los ideólogos burgueses, véanse Hobbes (1979), Mello (1995), Ribeiro (1995) y Châtelet (1997). En un salto histórico, Hayek y Friedman, en el período posterior a 1945, retomaron las ideas de sus maestros - el neoliberalismo fundador -, que se extenderían por el mundo (Anderson, 1998). Consultar también Mello (2004).

<sup>18</sup> Consultar obra de Silveira (1998), quien realiza una síntesis fundamentada sobre la cuestión de la subjetividad en el campo marxista.

- ii) Como un todo: la sociedad burguesa se analiza como un todo, es decir, no como un conjunto de partes que funcionalmente forman un todo, como el análisis de la matriz positivista. Esta matriz transpone el modelo analítico de las ciencias naturales y concibe los hechos sociales como “cosas”, realidades objetivas e indiscutibles, que pueden ser separadas del “todo”, analizadas y corregidas en sus debilidades. Como señala Ianni (1989), esta matriz tiene como principio explicativo la causalidad funcional, a diferencia de la matriz marxista, cuyo motor explicativo es la contradicción. La perspectiva adoptada aquí es la de la contradicción, que concibe la organización corporativa como dinámica y contradictoria, compuesta de relaciones que se implican y explican estructuralmente. El análisis de la organización de la economía es considerado el punto de irradiación para el análisis de la estructura de clases, del Estado y de las formas jurídico-políticas (Netto, 1990).
- iii) En la dialéctica: creada por los griegos, la dialéctica es una forma de pensar y no permite su encuadre como “método” o “doctrina”. Konder (2003, p. 7) señala sus características esenciales: lo nuevo, la contradicción y el infinito.

Vemos, por ejemplo, que [la dialéctica] depende esencialmente de la capacidad del sujeto para aprehender lo nuevo y lo contradictorio. O, dicho de otro modo: depende del reconocimiento por parte del sujeto de la “formación ininterrumpida de la novedad cualitativa” (Lukács, p. 260) y de su capacidad para orientarse en el marco de las contradicciones que enfrenta y que inevitablemente lo involucran. Como siempre surge lo nuevo y las contradicciones rebasan constantemente los límites de su comprensión, el sujeto, en la dialéctica, no puede dejar de tener en el infinito una referencia fundamental: el infinito es la categoría que le permite comprender lo real como efectivamente inagotable, irreductible al conocimiento.

En esta perspectiva, por lo tanto, se reiteran los análisis marxistas fundamentales sobre el modo de producción capitalista: éste, después de casi cinco siglos de existencia, sigue fundado en la propiedad privada de los medios de producción y tiene como fin último el proceso de acumulación a través de la extracción de la plusvalía en el ámbito productivo. Tal proceso resulta en el mecanismo contradictorio e inherente de la creciente socialización de la producción,

del trabajo - para la mayoría de la población, la clase obrera - y en la apropiación privada de sus frutos por parte de una minoría de personas, la clase capitalista.<sup>19</sup>

Al realizar la crítica radical a los economistas vulgares, Marx demostró que éstos permanecían en el análisis fenoménico, de la apariencia, en la esfera de la circulación. Por no tener el punto de vista de la totalidad, naturalizaron la sociedad burguesa, y por no tomar para sí el método dialéctico, no captaron las contradicciones fundamentales presentes en esa sociedad: una aparente equivalencia en la esfera de la circulación y, en la producción, una relación basada en la explotación de las clases (Teixeira, 1995).

Desde el punto de vista de la totalidad, la historicidad y la dialéctica, Marx supo ir más allá de la esfera de la circulación y se encontró con una sociedad dividida en clases sociales, en la que existe una enorme gama de sujetos – constituyentes de la clase obrera – “libres como pájaros” en un doble sentido: privados de los medios para producir su propia existencia y libres – ya no siervos ni esclavos – para vender su fuerza de trabajo a un determinado capitalista (Marx, 1988).

El análisis marxista contribuye al desvelamiento del modo de producción capitalista, entendido como producción y reproducción de bienes y relaciones sociales, atravesado por la lógica mercantil. Aquí está la excepción de que las esferas de producción y reproducción se constituyen como una totalidad:

El resultado al que llegamos no es que la producción, la distribución, el consumo sean idénticos, sino que todos son elementos de una totalidad, diferencias dentro de una unidad. La producción se expande a sí misma, en la determinación antitética de la producción, y se despliega a otros momentos. El proceso comienza de nuevo desde allí. [...] Una determinada [forma] de producción determina, por tanto, determinadas [formas] de consumo, de distribución, de intercambio, así como determinadas relaciones de estos diferentes factores entre sí (Marx, 1987, p. 15).

Marx (1988, p. 45) comienza su investigación del capital con el estudio de las mercancías: “La riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista aparece como una 'inmensa colección de mercancías', y la mercancía individual como su forma elemental. Nuestra investigación comienza, por tanto, con el análisis de la mercancía”. Porque, en esta sociedad, la mercancía (lógica mercantil) atraviesa todas las relaciones sociales. Por lo tanto, a los ojos de productores y consumidores, las cosas aparecen como mercancías en sí mismas, desapareciendo el proceso a través del cual fueron producidas, evaporando así las relaciones sociales. Marx sale de la esfera de la circulación y, en la esfera de la producción, revela que las relaciones sociales están marcadas por la relación desigual entre clases sociales, basada en la propiedad privada de los medios de producción por parte de una clase,

---

<sup>19</sup> Usaremos las categorizaciones “clase capitalista” y “clase trabajadora”, concibiendo la división fundamental entre clases sociales en el orden burgués. Sobre la fragmentación, heterogeneización y complejización de la clase trabajadora, véase Antunes (1997, 1998).

ocurriendo la centralización de la riqueza socialmente producida en manos de la clase propietaria de los medios de producción.

Es a partir del desvelamiento del “fetichismo de la mercancía”, es decir, cuando se revelan las relaciones sociales - de explotación - contenidas en la mercancía, que se hace posible conocer la forma específica de funcionamiento de este modo de producción y también señalar a las posibilidades de su superación.

El modo de producción capitalista, atravesado por la lógica de la acumulación, sólo puede desarrollarse mediante la extracción creciente de la plusvalía de la clase trabajadora y la realización de esa plusvalía en la esfera de la reproducción, es decir, en la distribución y consumo de bienes. Sin embargo, la competencia intercapitalista y la lógica de la acumulación exigen la constante revolución de las fuerzas productivas, lo que disminuye cada vez más la relación entre trabajo vivo y trabajo muerto. Esta dinámica aparece como un serio obstáculo al proceso de acumulación, ya que sólo del trabajo vivo el capital es capaz de extraer la plusvalía, trabajo excedente. Este proceso hace de la caída de la tasa de lucro una ley tendencial de la sociedad burguesa, exigiendo cada vez más la búsqueda de innovaciones productivas – que incluyan la ciencia y la tecnología como fuerzas productivas – para enfrentar la competencia entre la pluralidad de los capitales. Así, el trabajo muerto se vuelve paulatinamente preponderante en relación al trabajo vivo, generando un gigantesco excedente de seres humanos, disponible para el proceso productivo, pero que contiene la funcionalidad de presionar siempre a la baja los salarios y, por lo tanto, aumentar la productividad de la tasa de plusvalía extraída.

La constante revolución de las fuerzas productivas busca formas de extraer la máxima plusvalía, lo que conduce a los procesos de concentración y centralización del capital, formando monopolios. Así, es una tendencia - observada por Marx (1988) y confirmada a lo largo de la historia del orden burgués - el estallido periódico de las crisis, resultante de las dificultades de valoración del capital.

Por lo tanto, la lógica de este modo de producción crea sus propios “verdugos”, porque para que se produzca la plusvalía – y, por tanto, la tasa de lucro – , es necesario vender la mercancía. Como la lógica es de explotación de una clase sobre otra, asociada a la constante revolución de las fuerzas productivas, la “inmensa colección de bienes” se vuelve gigantesca, sin posibilidad de flujo y, por tanto, de realización de la plusvalía extraída en el ámbito de la producción.

De acuerdo con la lógica presentada, el capital - en la búsqueda incesante de su supervivencia y bajo la forma de grandes monopolios - juega constantemente en una feroz lucha por los mercados, crea necesidades y avanza por territorios y esferas aún no atravesadas por la lógica mercantil, como la de los derechos sociales.

Vale la pena enfatizar que la lógica de producción y reproducción de esta organización corporativa está constituida por relaciones sociales, es decir, por sujetos sociales, hombres y mujeres, distribuidos y (des)organizados en clases sociales. Todo

el proceso de producción y reproducción de este orden social está marcado por la acción de dichos sujetos, con intereses antagónicos: si la clase capitalista busca incesantemente formas de detener las crisis cíclicas del proceso de acumulación, la clase obrera -literalmente sin nada que perder- resiste al proceso de explotación continua por parte del capital, ya sea a través de luchas contra la incesante explotación de su trabajo, ya sea a través de luchas con un claro horizonte anticapitalista. Las relaciones sociales están dialécticamente determinadas por el desarrollo de las fuerzas productivas, en una determinada etapa del modo de producción capitalista, y también por la conciencia que hombres y mujeres toman de su situación y acciones que pueden llevar la realidad a (posibles) transformaciones. Así, la acción de los sujetos no se realiza únicamente en función de su intención, ni las contradicciones del sistema capitalista conducen a transformaciones automáticas, pues es necesario considerar con lucidez que

[...] en la producción social de la vida misma, los hombres contraen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada etapa de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la que corresponden determinadas formas sociales de conciencia. En una determinada etapa de su desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que su expresión legal, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se habían mantenido hasta entonces. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en sus grilletes. Luego viene un tiempo de revolución social. Con la transformación de la base económica, toda la enorme superestructura cambia más o menos rápidamente. Al considerar dichas transformaciones, siempre es necesario distinguir entre la transformación material de las condiciones económicas de producción, que pueden ser objeto de una rigurosa verificación por parte de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en suma, las formas ideológicas por las cuales los hombres toman conciencia de este conflicto y lo conducen hasta el final (Marx, 1987, p. 29-30).

Por lo tanto, el orden burgués crea nuevos sujetos sociales, que pueden tanto presionar las contradicciones del sistema para su propio fin como contribuir a su perpetuación. Marx (1988) muestra, desde sus inicios, cómo este orden produce nuevas subjetividades adecuadas a la nueva forma de organización de la producción. Las leyes isabelinas contra la vagancia - que incluían azotar y cortar las orejas a las personas insistentes que no estuvieran dispuestas a trabajar - se convirtieron en un

poderoso instrumento para la “domesticación” de cuerpos y mentes para el nuevo orden que estaba surgiendo. Fue un proceso centenario, basado en una brutal coacción sobre los campesinos - expulsados de las tierras antes comunales - y el futuro proletariado, que empezó a vivir en los centros fabriles.

Así, la gente del campo, expropiada por la fuerza de su base y expulsada de ella y transformada en vagabunda, fue enmarcada por leyes grotescas y terroristas en una disciplina necesaria al sistema de trabajo asalariado, por medio del látigo, la hierra candente y la tortura [...] No basta que las condiciones de trabajo aparezcan en un polo como capital y en el otro polo como personas que no tienen nada que vender excepto su fuerza de trabajo. Tampoco es suficiente obligarlos a venderse voluntariamente. En la evolución de la producción capitalista se desarrolla una clase de trabajadores que, por educación, tradición, costumbre, reconoce las exigencias de ese modo de producción como leyes naturales (Marx, 1988, p. 267).

Aquí es fundamental la indicación de Marx en lo que se refiere a la importancia crucial de la base ideológica – y la educación, la tradición y las costumbres son instrumentos primordiales –, a las condiciones subjetivas, para el desarrollo de un nuevo modo de producción y a una nueva organización social. La hegemonía de una clase sobre la otra requiere fundamentalmente de una educación para construir consensos, dado que una sociedad no puede sostenerse todo el tiempo sobre la base de la coerción. Es necesario “convencer”, conquistar las subjetividades de la clase dominada, para mantener la hegemonía: por lo tanto, se reitera la afirmación de que el orden burgués involucra la producción de bienes materiales y simbólicos, sustentada en formas jurídico-políticas de organización social. La más importante de ellas es la construcción de Estados nacionales, que soportarán las más variadas formas - coercitivas y consensuales - de mantenimiento de la dominación.

Para comprender el fenómeno estatal en el orden capitalista, es fundamental activar su clave explicativa en la sociedad civil, en la concepción marxista: la economía política, es decir, en cómo se estructuran las relaciones económicas, compuestas por relaciones sociales de producción y fuerzas productivas. Las fuerzas productivas son todas las capacidades productivas (conocimientos, ciencias y técnicas) que hombres y mujeres desarrollan en su relación de dominio sobre la naturaleza, a través del trabajo. Están en constante desarrollo, lo que reduce el tiempo de trabajo para la reproducción humana. Por otra parte, las relaciones sociales de producción se constituyen como el conjunto de relaciones que hombres y mujeres establecen entre sí en el proceso de dominación de la naturaleza, lo que edificó la división del trabajo, la división sexual del trabajo, la división de la sociedad en clases, la propiedad privada de los medios de producción, la división internacional del trabajo y, finalmente, la construcción de los Estados nacionales. Por tanto, se confirma que la base para entender el Estado es la economía política.

Las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción constituyen el modo de producción, es decir, la infraestructura de la sociedad. La superestructura está constituida por el conjunto de normas, visiones del mundo y la ideología. Hay una prioridad ontológica, y no cronológica, de la infraestructura en relación con la superestructura: la articulación dialéctica entre infraestructura y superestructura puede ser englobada en su totalidad por el concepto de formación económico-social.<sup>20</sup>

A partir de la crítica de la economía política, Marx y Engels superaron radicalmente la concepción hegeliana del Estado como representante universal de los intereses sociales. En *La Ideología Alemana* (Marx; Engels, 1998), estos autores afirman que la igualdad jurídica burguesa oculta la existencia de clases sociales. La coerción es predominantemente económica y ya no política, como en las sociedades anteriores. La sociedad civil – el mundo de las relaciones económicas –, dividida en clases antagónicas, explica el Estado, instancia que garantiza la (ilusoria) unificación de esta sociedad dividida en clases. Ilusorio, porque el aparato estatal realiza la “unificación” social en nombre del “bien común”, el “interés de la nación”, a partir de los intereses de la clase dominante y sus distintas fracciones. Este es, por tanto, un Estado de clase – de la clase capitalista –, que es autónomo para garantizar la unidad social y utiliza la represión brutal contra la clase dominada en momentos de tensión social y/o amenaza el orden social.

Un texto clásico fundamental sobre la lucha de clases y la posición del Estado es *El Manifiesto Comunista* (Marx; Engels, 1996), en el que los autores desarrollan una teoría de la lucha de clases, una teoría de la revolución socialista y una definición del Estado. En este texto, la lucha de clases aparece como una guerra civil. Los autores presentan el significado de la fuerza de trabajo: la reproducción implica una parte biológica y una parte histórico-moral. El precio de los salarios es el precio de la fuerza de trabajo, que es la única mercancía que produce plusvalía. Por lo tanto, la jornada laboral y el salario son las formas de disminuir y/o aumentar las tasas de lucro y plusvalía. Así, no hay posibilidad de negociación entre trabajadores – vendedores de su fuerza de trabajo e interesados en reducir la jornada laboral y aumentar los salarios – y capitalistas – poseedores de los medios de producción y explotadores de la plusvalía producida por los trabajadores, con intereses antagónicos a estos. Por tanto, la lucha de clases, en ese manuscrito, es una guerra civil constante.

Para tal concepción de la lucha de clases, la definición del Estado como comité ejecutivo de la burguesía es coherente: frente a un Estado cerrado a cualquier reivindicación y a la prohibición de la organización obrera, subsiste la posibilidad de una violenta, explosiva revolución. Marx y Engels (1996) presentan en sus formulaciones la teoría de un Estado restringido – “el comité ejecutivo de la burguesía” –, en consonancia con el movimiento real de coerción brutal del Estado

---

<sup>20</sup> Aquí, Coutinho (2000a) señala que el núcleo de la contradicción está en la infraestructura, pero la posibilidad de resolverla está en la superestructura, en la política como praxis humana.

sobre la clase obrera. Aunque tiene un significado universal, Coutinho (2000a) destaca la importancia de comprender el contexto en el que Marx y Engels escribieron *El Manifiesto Comunista*, en 1847/1848, antes de los acontecimientos de 1848 y en una Inglaterra de puro liberalismo, con la prohibición de sindicatos, la inexistencia de partidos políticos y el sufragio “universal” sólo para hombres, adultos y propietarios. Es decir, no existían formas de consenso social, sino esencialmente coerción estatal, lo que conduciría a revueltas sociales.

Sin embargo, Coutinho (2000a) afirma que, ya en 1863, Marx captó un cambio esencial en el fenómeno estatal: en un discurso en la Asociación Internacional de Trabajadores, celebró el establecimiento de la jornada laboral como la primera victoria de la economía política de trabajo sobre la economía política de capital. En esto, Marx legitimó la idea de reforma, hacia el triunfo de la economía política de la clase obrera. Así, durante este período, reflejó el cambio de comportamiento del Estado frente al proceso de socialización de la política: el Estado necesita legitimarse para mantener la (ilusoria) unidad de la sociedad de clases, lo que exige algunas concesiones. Los autores, por tanto, fieles al método dialéctico y respetando los principios de totalidad e historicidad, fueron los primeros en revisar la teoría política que desarrollaron en *El Manifiesto Comunista* y en *La Ideología Alemana*. Así, el Estado es inicialmente descrito como burgués en primera instancia; en formulaciones posteriores, el Estado pertenece a la burguesía en última instancia.

A mediados del siglo XIX, en un período de gran agitación social y de transición del capitalismo competitivo al capitalismo monopolista, Marx y Engels capturaron elementos clave para comprender la dinámica del modo de producción capitalista en su totalidad. Ese período también se caracterizó por un Estado coercitivo, extremadamente violento, y numerosas luchas sociales por mejores condiciones de trabajo y de vida.

Recién después de la muerte de Marx, en 1883, y de Engels, en 1895, y luego de un largo proceso de socialización de la política asociado al desarrollo del capitalismo en su etapa monopolista, comenzaron a surgir los principios de lo que ahora conocemos como derechos sociales, entre ellos, el derecho a la educación.

## **1.1 Capitalismo, derechos sociales y derecho a la educación**

Los derechos sociales permiten a los ciudadanos una mínima participación en la riqueza material y espiritual creada por la comunidad, resultado de las luchas de la clase obrera durante el siglo XIX, pero también de las necesidades económicas y ético-políticas del capital, para mantener el orden social. Estos se desarrollaron a lo largo del siglo XX - ya en la época del capitalismo en su fase monopolista - y se tradujeron en leyes y políticas sociales, variando en distintos grados, según la



formación socioeconómica de cada país, su inserción productiva en la división del mercado laboral internacional y la intensificación de la lucha de clases en su interior.

Así, el siglo XX puede caracterizarse como el siglo de los derechos sociales, de consolidación de la ciudadanía<sup>21</sup> de carácter social, con el desarrollo de derechos relacionados con las áreas de educación, salud, vivienda, asistencia, seguridad social, entre otros. Entre 1883, con el sistema de seguridad social alemán de Bismarck, y la Primera Guerra Mundial (1914), varios países industrializados comenzaron a desarrollar políticas compensatorias de los riesgos derivados del trabajo industrial. Sin embargo, el principio moral de que la asistencia estimula la ociosidad y la pereza y desalienta el trabajo, y sólo debe garantizarse a los pobres incapaces (niños, ancianos, discapacitados), siguió guiando la organización de las principales políticas sociales en los países capitalistas desde el final del siglo XIX, consolidada tras la Segunda Guerra Mundial con la clara intención de proteger el capital y no el trabajo (Boschetti, 2001).

En la Primera Guerra Mundial, el Estado actuó con fuerza en el ámbito de la producción (incentivando la industria de guerra) y de la regulación social (a través de la distribución de bienes y servicios sociales). La gran crisis de 1929 reveló la tendencia inherente al modo de producción capitalista hacia la caída de la tasa de lucro. Esto provocó graves repercusiones en la vida social, como el desempleo masivo y el empobrecimiento de la clase trabajadora, e indicó a la clase dominante la necesidad de abandonar la teoría liberal de un Estado no intervencionista.

A partir de la década de 1930, la burguesía adoptó las tesis anticíclicas keynesianas, que propugnaban la defensa de un Estado interviniente, generando una demanda efectiva de producción y consumo, evitando así las crisis cíclicas capitalistas. En la concepción keynesiana, el Estado debería actuar como empresario gestionando crisis periódicas, impulsando la producción y el consumo, con la creación de servicios sociales que funcionarían como salarios indirectos y liberarían parte de los salarios para el consumo:

[...] Como Marx, Keynes rechazó el teorema neoclásico según el cual el sistema capitalista tendía espontáneamente, por el funcionamiento de las leyes del mercado, hacia el equilibrio y hacia un crecimiento más o menos seguro. Sin embargo, a diferencia de Marx, Keynes rechazó la idea de que el ciclo económico (o el ciclo industrial) era un resultado inevitable de las leyes de movimiento del modo de producción capitalista. Keynes pensó que una política gubernamental anticíclica correcta, particularmente (pero no solo) en áreas tales como impuestos, oferta monetaria, expansión y contracción del crédito, tasas de interés ("dinero barato"), obras públicas y especialmente déficits presupuestarios ("finanzas del economía a través de déficits presupuestarios") y superávits presupuestarios, podría garantizar el pleno empleo, o

---

<sup>21</sup> Aprehendemos el concepto de ciudadanía como un producto histórico, asociado a las luchas de clases. Para el debate sobre ciudadanía, ver Marshall (1967), Coutinho (2000a) y Abreu (2000).

casi, y una tasa significativa de crecimiento económico durante largos períodos, tal vez para siempre (Mandel, 1988, p. 207).

La teoría keynesiana – que refutaba las ideas liberales ortodoxas, basada en la Ley de Say (la oferta crea automáticamente la demanda) – se experimentó inicialmente en el *New Deal* de Roosevelt, en Estados Unidos de América, tras de la crisis de 1929; después de la Segunda Guerra Mundial, se generalizó en Inglaterra, Holanda, Francia, Japón y en casi todos los países capitalistas vinculados, en ese momento, a la Organización para la Cooperación Económica Europea.

En 1942, el Plan Beveridge, desarrollado en Inglaterra, buscaba implementar las proposiciones keynesianas construyendo los principios constitutivos del *Welfare State* y rompiendo con la concepción estrecha de la seguridad social (que tuvo a Bismarck, en el modelo alemán, como primer ejemplo), hasta entonces existente. A partir del Plan Beveridge, los mínimos sociales comenzaron a tener una connotación más amplia: además de las políticas de mantenimiento de ingresos, se asociaron a servicios sociales universales (como educación y salud), protección laboral (pleno empleo) y acceso y usufructo de bienes y servicios. La financiación procedía de los impuestos y la gestión era pública, estatal. Los principios fundamentales se basaron en la unificación institucional y la estandarización de beneficios (Boschetti, 2001).

Behring (1998) afirma que las políticas sociales se desarrollaron significativamente a partir del final del período depresivo del capital (1914-1939) y se consolidaron en el período expansivo (1945 a la década de 1970), conocido como la “fase dorada” del capitalismo, período de constitución y consolidación del *Welfare State* en los países centrales. La autora destaca el “efecto anticrisis” de la política social, inscrito en el proyecto keynesiano de contención de las crisis cíclicas del modo de producción capitalista y asociado a otros mecanismos anticíclicos, como la política fiscal, la política de control de salarios y precios, la planificación de la economía y la oferta de crédito y la contención de los tipos de interés.

Por lo tanto, la política social - trabajando con salarios indirectos a través de bienes y servicios sociales - constituyó uno de los mecanismos anticrisis para la reproducción de la fuerza de trabajo y también para el financiamiento del capital para el proceso de acumulación capitalista, a través de exenciones tributarias y de subsidios a capital para que se desarrolle, como, por ejemplo, la inversión en infraestructura urbana para la instalación de fábricas.

Netto (1996a) destaca sobre el hecho de que el Estado ha intervenido históricamente en el proceso económico capitalista, pero, en el capitalismo en su etapa de monopolio, su carácter intervencionista cambia funcional y estructuralmente, ya que las funciones políticas del Estado se entrelazan orgánicamente con sus funciones económicas. Entre sus diversas funciones - como administrar sectores básicos no rentables, tomar el control de empresas capitalistas en crisis, entregar complejos construidos con fondos públicos a monopolios, invertir en

infraestructura, gastar en inversiones en investigación - está la preservación y el control de la fuerza de trabajo.

También es necesario, al analizar el desarrollo del sistema de protección social de Europa Occidental, tener en cuenta el proceso de disputa hegemónica global entre el “mundo capitalista” y el “mundo socialista” y la presión que sufrieron los países capitalistas en su interior, provenientes de divisiones de la clase obrera, que exigían mejores condiciones de vida y de trabajo. La “salida” se encontró a través del proyecto fordista-keynesiano, cuya base programática de ciudadanía era la socialización del consumo y no de los medios de producción, como en el programa socialista.<sup>22</sup> El Estado capitalista, basado en la teoría keynesiana, pretendía entonces garantizar la ciudadanía restringida al consumo, con medidas macroeconómicas para frenar tanto la insatisfacción política con el orden social como las de carácter económico, con freno a las crisis de sobreproducción y subconsumo, según la perspectiva keynesiana.

Harvey (1992) señala que tal patrón de producción, regulación social y consumo estaba restringido a las grandes empresas y grandes sindicatos de trabajadores (a una fuerza de trabajo adulta, blanca y masculina) de los países capitalistas centrales. El fordismo utilizó otras formas de producción para el proceso de acumulación capitalista en ese período, incluidas las mujeres y los inmigrantes, que constituían una mano de obra más barata. Así, el período comprendido entre la posguerra y la década de 1960 trajo beneficios a los trabajadores ubicados en los países de Europa Occidental y también a la potencia estadounidense que, en plena Guerra Fría, amplió sus zonas de influencia en Europa, Japón y en los Países del Tercer Mundo,<sup>23</sup> cuyos mercados fueron invadidos por el patrón productivo y cultural norteamericano y por la ideología desarrollista.<sup>24</sup>

Ciertos países, por tanto, implementaron la concepción hegemónica del derecho social a través de modelos de seguridad social, mientras que otros construyeron estándares basados en modelos de seguridad social.<sup>25</sup> Vianna (1998) señala una imprecisión conceptual respecto al tema del *Welfare State*, con distintas denominaciones: *Welfare State*, seguridad social y protección social aparecen como sinónimos, aunque traducen diferenciaciones según cada particularidad nacional; pero la autora afirma que existe, en general, una concepción europea de la protección social que informa diferentes perfiles del *Welfare State*.

---

<sup>22</sup> Para una lectura referente al “socialismo real”, véase Netto (1995).

<sup>23</sup> Tomamos como referencia el centro capitalista dominante para discutir el desarrollo de los derechos sociales. Sin embargo, es crucial recordar que tal desarrollo tuvo lugar de manera muy específica en la periferia del mundo capitalista y que un tercio de la población mundial vivía bajo la égida del régimen soviético.

<sup>24</sup> La ideología desarrollista ignoraba la existencia de clases y la división internacional del trabajo y relativizaba la miseria de esos países, que podía ser superada con sus esfuerzos, adquiriendo la educación una enorme importancia. Véase Cardoso (1977).

<sup>25</sup> Sobre las diferencias entre los regímenes del Estado del Bienestar, véase Esping-Andersen (1991) y Castel (1998).

Vianna (1998) presenta una interesante relación entre la constitución del *Welfare State*, ubicada en los países capitalistas de Europa Occidental, y el neocorporativismo. El neocorporativismo se basa, en general, en relaciones concertadas por parte de sujetos sociales fundamentales con fuertes identidades partidarias. La constitución de fuertes sistemas de protección social en Europa se basó en relaciones neocorporativas –acuerdos entre clases (o, si se quiere, el “compromiso socialdemócrata”) – que permitieron construir modelos de *Welfare State* más inclusivos, con sistemas redistributivos y universalistas, sin alterar lógicamente el orden capitalista.

La misma autora señala que el uso del concepto de neocorporativismo es apropiado para el análisis de los sistemas de protección social europeos, ya que los aspectos que caracterizan al neocorporativismo están vinculados a elementos fundamentales que delimitan la trayectoria del capitalismo en Europa Occidental. El sistema político europeo de la segunda posguerra tiene algunas características que favorecen el neocorporativismo, un modelo basado en el intercambio entre los sectores público y privado y la organicidad de la estructura de representación. Ellas son: (i) el Estado tiene un papel crucial en la formulación de políticas y en la institucionalización de los grupos de interés; (ii) el régimen parlamentario predominante es una instancia de representación, en la que lo público y lo privado pueden reconocerse como socios en un mismo espacio, evitando la competencia entre intereses individuales y la fragmentación en torno a la representación; (iii) los partidos políticos fuertes actúan como agentes para legitimar el intercambio. Además, la organicidad del sistema de representación de intereses es una característica histórica de la democracia europea. La valoración del Estado como espacio público permitió una acción concertada en torno a intereses universalistas.

En Estados Unidos de América, por el contrario, país de fuerte tradición individualista, no hubo las condiciones para el desarrollo de un modelo de base neocorporativo, ya que este país presenta las siguientes características llamativas: (i) la falta de unidad de grupos de interés, con un sindicalismo profundamente dividido; (ii) incapacidad para vocalizar organizaciones de interés y falta de afiliación; (iii) el federalismo, asociado a la separación de poderes, la fragmentación del proceso de toma de decisiones y la ausencia de una estructura partidaria disciplinada, crea una multiplicidad de canales de acceso a las decisiones. Así, en lugar del neocorporativismo tenemos la presencia del lobbying, actividad que incluso está regulada en Estados Unidos de América (Vianna, 1998). Incluso según esta autora, el lobbying se traduce en la idea de afirmar la ciudadanía a través de la acción de los individuos y/o grupos sociales por intereses particularistas, sin pretensiones universalizantes y sin ninguna visión clasista de la sociedad. El lobbying estadounidense está asociado a una expansión de la ciudadanía - cuya expansión se dio a partir de la década de 1960 - relacionada con las luchas por los derechos civiles y se traduce en la oportunidad de vocalizar demandas particularistas. Los lobbies organizan los intereses de forma competitiva y despreocupada y reflejan la idea de

que todos tienen las mismas oportunidades de participar en un mercado que selecciona a los más aptos según criterios de competencia. Estados Unidos de América, con la fuerte presencia del lobbying, configuró, por tanto, un sistema de protección social caracterizado por un perfil residual del *Welfare State*.

Los países europeos (básicamente los escandinavos) construyeron sus sistemas de protección social sobre la base de relaciones político-sociales neocorporativas, con la asociación entre protección social y pleno empleo. Sin embargo, es importante resaltar que buena parte del mundo quedó excluida de sus beneficios, principalmente del régimen socialdemócrata, restringido a un número reducido de países, como nos recuerda Harvey (1992).

En cuanto a la educación, es necesario señalar que ésta - independientemente de los sistemas educativos modernos, tal como los conocemos hoy - se constituyó en un poderoso instrumento de la ideología hegemónica, a lo largo de la historia de la humanidad, de "domesticación" de los individuos para el *statu quo*. En el siglo XVII, fase de transición entre el Humanismo y la Reforma del siglo XVI y la Ilustración y el despotismo ilustrado, “[...] el movimiento de intervención de los poderes públicos en la educación, iniciado en el siglo XVI, se amplía y desarrolla [...], y ahora le da mayor participación al Estado. Es lo que sucede en los países protestantes, mientras que en los países católicos sigue siendo decisiva la educación de las órdenes religiosas y, en particular, de los jesuitas” (Luzuriaga, 1979, p. 126).

En el siglo XVIII – “Siglo de las Luces” – se iniciaría el desarrollo de la educación universal, gratuita y obligatoria, en su nivel primario, quedando subordinada a los fines del Estado (Luzuriaga, 1979). A finales de ese siglo, con el estallido de la Revolución Francesa (1789), la educación pasó de estatal a nacional: es decir, de la educación del súbdito subordinado al interés del Estado, la educación empezó a ser un derecho esencial del ciudadano.<sup>26</sup>

El texto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1793, n.p., art. 5º) establece que “[...] todos los ciudadanos son igualmente admisibles al empleo público. Los pueblos libres no conocen otros motivos en sus elecciones que las virtudes y los talentos”. Esta proposición, por tanto, otorga un enorme valor a la educación, afirmada como posibilidad de ascenso social a partir del talento individual, constituyéndose como necesidad de todos y responsabilidad de la sociedad: “XXII - La educación es necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todas sus fuerzas el progreso de la inteligencia pública y poner la educación al alcance de todos los ciudadanos” (Francia, 1793, n.p.).

Según Neves (1991), la educación pública, universal, gratuita y laica – reconocida como uno de los primeros derechos sociales presentes en las

---

<sup>26</sup> Podemos percibir este movimiento, basado en la teoría política clásica, desde una perspectiva hobbesiana – en la que el ciudadano es el sujeto y “contrata” al Estado para garantizar la vida y la propiedad, pero, a cambio, renuncia a su libertad – por la lockeana, en el que el ciudadano también realiza un contrato, pero el Estado, ahora, debe servirle. Véase Chevallier (1982), Mello (1995), Ribeiro (1995) y Châtelet *et al.* (1997).

Constituciones resultantes de la Revolución Francesa– tuvo el papel inicial de mantener cohesionada y con una visión del mundo burguesa a una sociedad en transición, con el debido apoyo del aparato estatal. A partir de la Revolución Francesa, por tanto, la educación empezó a tener el estatus de un derecho social, no reducido a una obligación del súbdito:

A fines del siglo XVIII, la educación europea experimentó un cambio radical con la Revolución Francesa. La transformación política que en ella se introduce hace que la educación estatal, la educación del súbdito, propia de la monarquía absoluta y del despotismo ilustrado, se convierta en educación nacional, en la educación del ciudadano, que debe participar en el gobierno del país. Aquella era la educación para la obediencia; y esta para la libertad. Aquella tenía un carácter intelectual e instrumental; ésta era de carácter cívico y patriótico. Aquella era dada como un deber impuesto; esta era exigida como un derecho, como uno de los derechos del hombre y del ciudadano (Luzuriaga, 1979, p. 155).

El Estado, por lo tanto, en esa proposición inicial, debe ofrecer educación al ciudadano, con la función de crear una conciencia nacional esencialmente burguesa. Sin embargo, el acceso al derecho a la educación en sus diferentes niveles sólo se masificaría en el siglo XX, cuando surgió la necesidad de crear un nuevo tipo de hombre, adecuado al patrón de producción y consumo fordista en la etapa monopolista del capital, concomitante con el creciente proceso de socialización de la política.

## **1.2 La expansión de los sistemas educativos en el siglo XX**

En el marco de la expansión de la ciudadanía – que avanza de los derechos civiles a los derechos políticos y sociales –, los derechos sociales experimentaron un proceso de expansión importante, principalmente en los denominados “Treinta Años Gloriosos” del capitalismo (Hobsbawm, 1995).

El derecho a la educación se concretó a través de la difusión de los sistemas educativos estatales y su masificación, lo que efectivamente ocurrió recién en el siglo XX. Aquí, nos proponemos realizar un breve análisis de este proceso, buscando comprender el papel de la educación en el orden burgués en el período en cuestión.

Acudimos a Neves (1991), quien desarrolla un análisis de la relación entre el desarrollo de los sistemas educativos y la evolución del capitalismo y encuentra que:

- i) El desarrollo de los sistemas educativos es resultado de la introducción de la ciencia y su difusión tecnológica en la producción global y las relaciones sociales.

La autora destaca que con la introducción de la maquinaria se creó un nuevo tipo de trabajador: la gran industria consolidó el trabajo abstracto y formó un nuevo tipo de hombre centrado en el proceso productivo de base científica, sin interesarse ya por el intelectual contemplativo. La lógica científica se extendió a la vida cotidiana de la población: el trabajo-arte fue reemplazado por el trabajo-ciencia y la escuela empezó a tener una nueva función, principalmente en el período avanzado del capitalismo monopolista.

- ii) El desarrollo de los sistemas educativos depende del grado de inserción científica en la producción y del nivel de alcance del empleo de la forma relativa de extracción de plusvalía.

Los sistemas educativos desarrollados en la segunda mitad del siglo XIX y a partir de la Primera Guerra Mundial crecieron rápidamente, en consonancia con los profundos cambios ocurridos en el proceso productivo capitalista. La naciente industrialización exigió poco a la escuela como instrumento de difusión del conocimiento científico. Con el proceso de racionalización del trabajo, principalmente con el surgimiento del pacto fordista-keynesiano en la segunda posguerra, el conocimiento científico se convirtió en un instrumento de trabajo necesario para un mayor número de trabajadores. Neves (1991) advierte, sin embargo, que el conocimiento que adquiere el trabajador en este proceso se limita a un conocimiento fragmentado, parcial y asistemático.

- iii) El ritmo de crecimiento de los sistemas educativos resulta de dos determinaciones: la necesidad de valorización del capital y la correlación de fuerzas - la lucha de clases - en cada formación social concreta.

En ese sentido, el capital se apropia del sistema educativo como instrumento de valorización, siendo la escuela funcional para la reproducción del capital. Neves (1991) considera, sin embargo, un reduccionismo al analizar el sistema educativo sólo desde la perspectiva de la valorización del capital, ya que la escuela transmite ideologías dominantes y contradictorias y reproduce relaciones sociales, siendo también un espacio de lucha de clases. La autora observa que el proceso de socialización de la política y el grado de autonomía de los segmentos populares de la sociedad civil determinan en qué medida la escuela se presta a la difusión de la ideología dominante. El mismo acceso a los diferentes grados y ramas de la educación puede funcionar como un sistema de filtrado social, reproduciendo la relación dicotómica entre trabajo manual y trabajo intelectual, trabajo simple y trabajo complejo. Capital y trabajo, por tanto, tienen concepciones diferentes sobre la función social de la escuela y la dirección que se le da a la educación escolar, variando entre la politécnica y la polivalencia,<sup>27</sup> y compiten por dichos proyectos en el ámbito del Estado.

---

<sup>27</sup> “La posibilidad presupone la formación del homo economicus – un hombre formado, entrenado y educado para desarrollar rasgos funcionales para el mercado. La politécnica presupone, a su vez, la formación de un hombre integral, es decir, un hombre que capte los ejes científico-tecnológicos básicos comunes a la producción

- iv) El desarrollo de los sistemas educativos en el capitalismo reciente es una exigencia real de las masas populares.

Neves (1991) señala que la introducción de la maquinaria en el proceso productivo se traduce dialécticamente como un elemento de liberación y esclavización del género humano. Es decir, la propia máquina libera al ser humano del trabajo pesado y agotador. Lo que esclaviza es la relación social que se materializa para el uso de la máquina: es decir, mientras la máquina sea utilizada con fines de acumulación, dentro de la lógica capitalista, el hombre - el trabajador asalariado - estará "esclavizado" en una relación de subordinación real a la maquinaria y al capitalista. El producto de su trabajo pertenecerá a quien posee los medios de producción y el conocimiento del proceso de producción por parte del trabajador será siempre fragmentado, parcializado e instrumentalizado para que permanezca sujeto a la relación de explotación capitalista. Por tanto, la autora advierte que la apropiación del conocimiento socialmente producido es un motivo fundamental de la lucha de clases, siendo el dominio del conocimiento científico un instrumento para la emancipación del trabajo del dominio del capital: “[...] los conflictos sociales del capitalismo industrial no se originan en el rechazo de las innovaciones científico-tecnológicas por parte de la clase obrera: tienen su génesis en el uso capitalista de estas innovaciones” (Neves, 1991, p. 36). Así, el desarrollo de los sistemas educativos de posguerra puede entenderse genéricamente como una respuesta a la necesidad de valorización del capital, con una clara relación entre la expansión de las escuelas públicas y la evolución del modo de producción capitalista.

Frigotto (1993) afirma que la escuela no tiene un vínculo directo con la producción, pero tampoco puede ser considerada sólo como una instancia de producción de ideologías. El autor se refiere críticamente a los teóricos marxistas – como Rossi, Galván y Freitag – que relacionan el proceso educativo escolar con el sistema productivo. Estos autores afirman la existencia de un vínculo directo entre la esfera productiva y el sistema escolar, ya que la educación potencia el trabajo, generando mayor productividad y mayor extracción de plusvalía. Para Frigotto (1993), no existe una dominación total de las relaciones capitalistas sobre el hombre y las relaciones escolares no se reproducen linealmente de forma capitalista. Hay, por lo tanto, contradicciones internas dentro del sistema escolar, que reflejan el proceso más amplio de las luchas de clases. Aún según este autor, los citados teóricos no pueden aprender el método dialéctico, ya que no toman en cuenta las contradicciones inherentes al movimiento de la sociedad.<sup>28</sup>

---

industrial y que, al mismo tiempo, se convierta en líder, participante activo de las transformaciones sociales. [...] Capital y trabajo exigen, por tanto, del Estado, el desarrollo de los sistemas educativos, tratando cada uno de hacer de su proyecto de escuela el proyecto hegemónico” (Neves, 1991, p. 66).

<sup>28</sup> Existe también una segunda tendencia, criticada por Frigotto (1993), que afirma la escuela como una instancia desvinculada del proceso productivo. Así lo representa Salm, quien critica a los autores marxistas, desmitifica el vínculo directo entre producción y calificación y afirma que la función de la escuela se circunscribe al plano político-ideológico.



Con el desarrollo técnico en todo el orden burgués, se produjo una progresiva separación entre trabajador e instrumento, trabajador y saber, trabajador y ciencia, y, por tanto, una creciente descalificación del trabajador y una complejización de la división social del trabajo, con la expansión del sector terciario (trabajo improductivo)<sup>29</sup> y funciones de supervisión, administración y planificación.

Frigotto (1993) señala que la descalificación operada se trata de una descalificación dirigida a la escuela a la que asiste la clase trabajadora, y que la burguesía mantiene sus escuelas de “excelencia”, en diferentes niveles, dirigidas a una minoría de la población, cuyas funciones futuras serán las de los empresarios de la burguesía, es decir, de los intelectuales orgánicos. En esa dirección, la escuela, con diferentes ramas y niveles de conocimiento - entre ellos, la educación superior - prepara intelectuales de diferentes niveles, que actúan como trabajadores improductivos y maximizan las condiciones para la producción de plusvalía. La escuela cumple los siguientes roles señalados por el autor en el capitalismo en su fase de monopolio: (a) forma asalariados que administran, controlan, supervisan y planifican en nombre del capital; (b) capacita al personal profesional para trabajar en las instituciones represivas del Estado (poder judicial, policía, etc.); (c) retrasa el ingreso de las personas al mercado laboral; (d) contribuye al proceso de valorización del capital, ya que los gastos improductivos en educación – como empresas privadas de educación, programas de almuerzos escolares, paquetes tecnológicos educativos – tienen una función productiva en el proceso general de producción capitalista.

Así, en el contexto de constante revolución de las fuerzas productivas – donde el conocimiento se convierte también en fuerza productiva y debe ser permanentemente actualizado – la escuela tiene como rol central el suministro de un saber general que se articula a un saber específico (formación) desarrollado en el interior de la fábrica del proceso productivo: la educación tiene, por tanto, un vínculo indirecto y mediato con la esfera productiva. El acceso a la escuela, en este sentido, no es un obstáculo para los intereses de la burguesía; por el contrario, tiene su funcionalidad económica, política e ideológica: la universalización del acceso legitima una aparente democratización del orden burgués. Lo que la burguesía niega es la calidad de las escuelas dirigidas a la clase trabajadora y el control de la organización escolar por parte de esta clase, según Frigotto (1993, p. 162):

La universalización del acceso a la escuela y el aumento promedio de la escolaridad es un hecho que no parece constituir un obstáculo para el capitalismo monopolista. Por el contrario, un nivel mínimo de escolaridad generalizada y su propia extensión [...] constituyen mecanismos funcionales para la actual etapa de desarrollo capitalista. La escolarización elemental que permita un nivel mínimo de cálculo, lectura y escritura, y el desarrollo de ciertas características socioculturales, políticas e ideológicas se

---

<sup>29</sup> Frigotto (1993) observa la importancia de aprehender el trabajo productivo e improductivo como complementariedad necesaria de una misma totalidad en la mirada del trabajador colectivo.

vuelve necesaria para la funcionalidad de las empresas y organizaciones productivas en general, así como para el establecimiento de una mentalidad consumista. La extensión de la escolarización - extensión descalificada -, en cambio, constituirá un mecanismo de gestión del propio Estado intervencionista, que busca viabilizar el mantenimiento y el desarrollo de las relaciones sociales de la producción capitalista.

Si el análisis de Frigotto (1993) apunta a una clara funcionalidad de la educación al orden burgués, el mismo autor observa el carácter contradictorio de la escuela - en sus diversos y diferentes niveles y ramas - como espacio de disputa de proyectos societarios de las clases fundamentales. Afirma que la escuela, cuando se pone al servicio de los intereses de la clase obrera, es un instrumento fundamental en el proceso de las luchas de clases y retoma los análisis de Gramsci que otorgan al aparato escolar un papel importante.

Realizaremos una brevísima incursión en el pensamiento de Gramsci, que nos permitirá comprender la función que este pensador otorga a la escuela.

Antonio Gramsci, confinado en prisión en las décadas de 1920 y 1930, fue contemporáneo de dichas transformaciones y de la revolución más impactante que desafió y amenazó al orden burgués, la revolución bolchevique de 1917. Al mismo tiempo, fue testigo del ascenso del nazi-fascismo en Europa occidental y el surgimiento de la futura potencia estadounidense (Gramsci, 1991). Armado con esas experiencias, nos legó importantes reflexiones para comprender las relaciones sociales en el contexto de principios de siglo.

Al escribir su principal obra, *Cuadernos de la Prisión*,<sup>30</sup> Gramsci desarrolla la pregunta que lo encaminará a la construcción de una particular teoría del Estado: si existieron las condiciones objetivas, ¿por qué la revolución triunfó en Rusia (en Oriente) y fracasó en Europa (en el oeste)?

Con esta pregunta, Gramsci enriquece, a partir del concepto de “sociedad civil”, la clásica teoría marxista del Estado. Para Gramsci – en un sentido diferente al de Hegel, Marx y Engels –, el Estado es la síntesis de la sociedad civil y la sociedad política. Marx y Engels entienden la sociedad civil como el ámbito de las relaciones materiales de producción, y el Estado para ellos es sólo la sociedad política, que sería el ámbito coercitivo del Estado. Gramsci toma de Hegel la idea de que las asociaciones son parte del Estado y afirma la sociedad civil como la autoorganización de las asociaciones y una nueva esfera social. Por lo tanto, en el sentido de Gramsci, la sociedad civil se encuentra en la superestructura (Coutinho, 2000b).

Gramsci no cambió el paradigma marxista: entendió la importancia de la estructura, pero complejizó la superestructura, a partir de la lectura de un Estado ampliado, contemporáneo a su vida. Si Marx, Engels y Lenin – los “clásicos” -

---

<sup>30</sup> Para un análisis del pensamiento gramsciano, véase Coutinho (1992).

señalaron la represión como la principal forma en que el Estado afirma su naturaleza de clase, lo hicieron en el contexto de una época en que el Estado utilizaba principalmente sus aparatos represivos. Gramsci supo percibir la sociedad civil como un nuevo ámbito social, precisamente porque en su época ya se había producido una mayor complejidad de la sociedad civil, es decir, una mayor socialización de la política.

La sociedad civil es, en Gramsci, un momento del Estado. Por tanto, el Estado, en un sentido amplio, se compone de nuevas determinaciones: la sociedad política -formada por el conjunto de mecanismos represivos del Estado, como el ejecutivo y las burocracias policiales-militares - y la sociedad civil, formada por el conjunto de organizaciones responsable de la elaboración y difusión de ideologías, como el sistema escolar, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones profesionales, la organización material de la cultura, etc. El Estado está formado por la sociedad civil y la sociedad política, pero es necesario diferenciar el papel que cada una juega en la organización social:

Ambos sirven para conservar o promover una determinada base económica, de acuerdo con los intereses de una clase social fundamental. Pero la forma de dirigir esta promoción o conservación varía en ambos casos: dentro y a través de la sociedad civil, las clases buscan ejercer su hegemonía, es decir, buscan ganar aliados para sus posiciones a través del liderazgo político y el consenso; a través de la sociedad política, por el contrario, las clases ejercen siempre una dictadura o, más precisamente, una dominación a través de la coerción. Así [...] la sociedad política (o el Estado como coerción) es el momento del fenómeno estatal que recibió atención prioritaria de los clásicos, mientras que las nuevas determinaciones descubiertas por Gramsci se concentran en lo que él llama "sociedad civil". Y la novedad introducida por Gramsci no concierne tanto a la cuestión de la hegemonía, ya abordada por Lenin, sino al hecho de que la hegemonía ahora recibe su propia base material, un espacio de manifestación autónomo y específico (Coutinho, 1992, p. 77).

Gramsci enriquece así la teoría marxista del Estado, según el análisis de Coutinho (1992): sigue siendo de clase, pero la forma en que ejerce su dominación es variada. Para Gramsci, la revolución en Occidente fracasó porque el paradigma de la revolución en Oriente sería inaplicable a Occidente. Así, elabora otro paradigma de revolución. A partir de esta elaboración, Gramsci propone una nueva teoría de la revolución. En Oriente, donde la sociedad civil está menos desarrollada, la revolución debe basarse en una guerra de movimiento, de maniobra, con un ataque frontal al Estado. En Occidente, hay una sociedad civil en torno al Estado. Es necesario conquistar el poder de la sociedad civil, ya que el Estado es sólo uno de los aparatos de dominación de una clase. El objetivo es tomar el "corazón" del poder con la

guerra de posiciones y conquistar la sociedad civil a través del aparato “privado” de hegemonía, para conquistar el Estado.

Los aparatos “privados” de hegemonía ganan comillas, porque tienen una dimensión pública, se constituyen como parte del Estado. La hegemonía es, en este sentido, la formación de consenso. Una clase tiene supremacía sobre la otra cuando es dominante - tiene poder coercitivo - y líder - tiene el consenso de la sociedad civil. La guerra de posiciones, a través de los aparatos “privados” de hegemonía (y aquí el sistema escolar es fundamental), tiene un papel dominante en Occidente. Es importante señalar que la guerra de posición no anula la coerción, ya que la historia del orden burgués atestigua que, en el apogeo de la inestabilidad del poder, la burguesía no se intimida de hacer uso de los aparatos coercitivos estatales con largas y brutales dictaduras, eximiéndose de la construcción de consensos.

Dada la diferencia entre Occidente y Oriente y las diferentes formas de alcanzar el poder, la conquista de los aparatos “privados” de hegemonía adquiere una importancia fundamental, particularmente en Occidente. Para Coutinho (2000b), los dispositivos “privados” de hegemonía pueden diferenciarse entre tradicionales y orgánicos: los tradicionales son aquellos heredados por el capitalismo de otras formaciones sociales y, dentro de ellos, hay una lucha ideológica (por ejemplo, en la iglesia y en la universidad); los aparatos orgánicos son los articulados con una de las clases fundamentales, contemporánea al modo de la producción capitalista.

El papel del intelectual, a través de los dispositivos “privados” de hegemonía, es fundamental en la guerra de posiciones, en el proceso de conquista del “núcleo” de la sociedad civil. Para Gramsci (2004), el intelectual no se limita a la actividad intelectual, ya que todos los seres humanos son intelectuales y tienen capacidad para realizar actividades intelectuales. El intelectual es quien organiza y educa, es decir, tiene la función de líder.

Los intelectuales están ligados a los aparatos “privados” de hegemonía: el intelectual orgánico es el que está orgánicamente ligado a la clase (sea burguesa u obrera), mientras que el intelectual tradicional (los eclesiásticos son un ejemplo) es “heredado” por los nuevos grupos del antiguo orden social y no está necesariamente ligado a una clase fundamental:

Todo grupo social "esencial", sin embargo, al emerger en la historia de la estructura económica anterior, se encontró [...] con categorías intelectuales preexistentes. [...] La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos [...]. Dado que estas diversas categorías de intelectuales tradicionales sienten su continuidad histórica ininterrumpida y su “calificación” como “espíritu de grupo”, se ubican como autónomos e independientes del grupo social dominante (Gramsci, 2004, p. 16-17).

Entre los diversos aparatos “privados” de hegemonía, los intelectuales están vinculados al partido político y todos los miembros del partido político deben ser

considerados intelectuales, ya que tienen una función directiva y organizativa, de construcción de rumbo y consenso en la sociedad civil – de conquista de hegemonía – en el proceso de guerra de posiciones.

No se une al partido un comerciante para comerciar, ni un industrial para producir más y a menor costo, ni un campesino para aprender nuevos métodos de cultivo de la tierra [...]. Para estos efectos, dentro de ciertos límites, existe la unión profesional, en la que la actividad económico-corporativa del comerciante, del industrial, del campesino encuentra su lugar más adecuado (Gramsci, 2004, p. 25).

El pensador italiano también observa que la relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata (como es el caso de los grupos sociales fundamentales), sino que se establece una relación que está mediada en diversos grados en toda la sociedad, por el conjunto de superestructuras, del que los intelectuales son los “empleados”.

Todo grupo que busca el poder - que está constituido por la combinación de dominación y dirección, coerción y consenso - lucha por la conquista ideológica de los intelectuales tradicionales. Gramsci (2004) observa que cuanto más rápido sea el proceso de asimilación de los intelectuales tradicionales, más podrá el grupo en cuestión elaborar simultáneamente sus propios intelectuales orgánicos, y señala a la escuela como un aparato “privado” de hegemonía fundamental para la formación de los nuevos intelectuales, orgánicos a la clase en ascensión.

La sociedad moderna analizada por Gramsci a principios del siglo XX se complejizó de tal manera que los intelectuales pasaron por un proceso de formación masiva, en los más diversos "grados": desde los creadores de las diversas ciencias, la filosofía, el arte, hasta los administradores y promotores de la riqueza intelectual ya existente: “En el mundo moderno, la categoría de los intelectuales, así entendida, se ha expandido enormemente. Masas imponentes fueron creadas por el sistema socialdemócrata-burocrático, no todas justificadas por las necesidades sociales de producción, pero justificadas por las necesidades políticas del grupo fundamental dominante” (Gramsci, 2004, p. 22).

Para Gramsci, los sistemas educativos nacionales juegan un papel particularmente relevante en la difusión de la ideología hegemónica en el proceso de formación de intelectuales orgánicos y en el grado de desarrollo de un país.

La escuela es el instrumento para desarrollar intelectuales de diferentes niveles. La complejidad de la función intelectual en los diversos Estados puede medirse objetivamente por el número de escuelas especializadas y su jerarquía: cuanto más extensa es la “área” escolar y más numerosos los “grados” “verticales” de la escuela, más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado (Gramsci, 2004, p. 19).

Así, en el contexto de un Estado ampliado y de socialización de la política, la política educativa siguió el movimiento general de las políticas sociales, asociado a transformaciones en el ámbito productivo y en las relaciones entre el Estado y las clases fundamentales, durante el período de la “Treinta Años Gloriosos” del capitalismo, con la expansión del patrón regulatorio fordista-keynesiano en los países capitalistas centrales. Por tanto, a partir de la posguerra se produjo un aumento significativo del acceso a la educación pública, concebida como un derecho social en el marco de las sociedades del bienestar y asociada a las necesidades formativas de un nuevo tipo de trabajador, adecuado a las demandas planteadas por las innovaciones tecnológicas en el ámbito productivo.

En cuanto a la educación superior, empezó a tener una nueva función hacia el conocimiento instrumental para la esfera productiva, con el avance de la investigación aplicada y la investigación tecnológica.<sup>31</sup> En un período de intensa competencia intercapitalista y confrontación geopolítica entre poderes, las empresas invirtieron en sus propios centros de investigación aplicada, concibiendo la investigación con una dimensión privada, en universidades corporativas. La educación superior fue articulada por la empresa desde una doble perspectiva: (i) la producción de conocimiento y recursos humanos para la apropiación privada y (ii) la configuración del objeto de investigación y la forma de acceder a él como propiedad privada de la empresa.

Hobsbawm (1995), al analizar históricamente el “breve siglo XX” (1914-1991), se refiere al período de 1945 a 1990 como la “Edad de Oro”, de una profunda revolución social, con una expansión espectacular de la educación y, principalmente, de la educación superior. El período posterior a 1945 anunció la muerte del campesinado, con intensos procesos de urbanización e industrialización y, con ello, apuntó al necesario crecimiento de las ocupaciones que requerían educación media y superior, con transformaciones en el ámbito productivo y la expansión del sector terciario. Así, el autor explica el fabuloso crecimiento de estudiantes en el nivel superior – en particular la presencia de mujeres – relacionándolo con la presión de los consumidores en los países capitalistas, que demandaban más administradores, docentes, especialistas técnicos que en el período anterior, que no ocurrió en los países socialistas.

El mismo autor señala la importancia del papel del acceso a la educación superior en la posguerra: significó la posibilidad de obtener mejores ingresos y alcanzar un estatus social superior al alcanzado por sus padres. El período “glorioso” del capitalismo - ubicado principalmente en los países capitalistas centrales - también hizo posible que una serie de familias modestas pagaran para que sus hijos estudiaran a tiempo completo. La década de 1970 vio duplicar el número de las instituciones de educación superior en todo el mundo, mientras que las instituciones no estaban

---

<sup>31</sup> Según Luzuriaga (1979), el nacimiento de las universidades se produjo en el siglo XII, en plena Edad Media, y no existía una relación directa entre éstas y las necesidades productivas.

preparadas física, organizativa e intelectualmente para recibir esta masa de estudiantes. Por tanto, el descontento de estos jóvenes, para quienes la educación superior ya no era un privilegio, reflejaba los cambios en una sociedad ya en profunda transformación, y el final de la década de 1960 - con el emblemático Mayo de 1968 - expresaba los descontentos generados a lo largo del curso de esa década. “[...] sentían que todo podía ser diferente y mejor, aunque no sabían exactamente cómo. Los mayores, acostumbrados a tiempos de penuria y desempleo, o al menos a recordarlos, no esperaban movilizaciones radicales en un momento en que, posiblemente, el incentivo económico para ellos en los países desarrollados era menor que nunca” (Hobsbawm, 1995, p. 296).

En los países capitalistas dependientes, sin embargo, las políticas educativas durante el período “dorado” del capitalismo se refieren al contexto de la Guerra Fría y la relación entre el papel de la educación y las doctrinas de seguridad nacional. Organismos internacionales<sup>32</sup> propugnaban para estos países, particularmente de América Latina y el Caribe, la ideología desarrollista entre fines de la Segunda Guerra Mundial y la década de 1970. Existía, por parte de dichos organismos, la concepción de que el desarrollo era un proceso gradual y de que los países “subdesarrollados” pasarían progresivamente a una etapa desarrollada. La ideología del desarrollo - creada en su momento para la “gestión” de las tensiones sociales, en plena Guerra Fría, y dirigida a los países capitalistas dependientes - tomaba como premisa el desarrollo dentro del orden, como garantía en un contexto de descolonización acelerada en las décadas de 1950 y 1960.

La educación era, por tanto, un instrumento considerado esencial para realizar una supuesta transición del subdesarrollo al desarrollo,<sup>33</sup> sin cuestionar, obviamente, el orden burgués y la propia relación de dependencia/jerarquización presente en el sistema capitalista mundial. A la educación en los países capitalistas dependientes se le reservó un papel fundamental en la propagación de la ideología anticomunista, como amortiguador de tensiones, además de la formación de una mano de obra sencilla y eminentemente barata para el capital, principalmente en el extranjero.

Leher (1998) analiza en detalle cómo la ideología desarrollista penetró en los países capitalistas dependientes en la post-Segunda Guerra Mundial, bajo el liderazgo de Estados Unidos de América y a través de su gran intelectual orgánico, el Banco Mundial, oscilando entre, y muchas veces combinando, intervenciones armadas y propagandas ideológicas de Estados Unidos de América sobre los países de la periferia capitalista. El autor muestra que, en ese período, la ultraderecha en Estados Unidos de América entendió que era necesario masificar la propaganda ideológica a

---

<sup>32</sup> Para un análisis de las acciones del Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, véase Lima (2002).

<sup>33</sup> Ammann (1997) analiza cómo la ideología desarrollista se materializó a través de programas sociales, como el Desarrollo Comunitario. Véase también Wanderley (1993).

través de los medios de comunicación de masas (la radio y principalmente la televisión, que apareció en 1939 y se difundió por todo el mundo a partir de la década de 1950), además de defender la acción militar directa, bajo el argumento - basado en la idea del “impulso modernizador” - de que el desarrollo debe venir de fuera de los países “subdesarrollados”. Este argumento se reflejó en las misiones económicas realizadas en el período para “ayudar” a las autoridades de los países capitalistas dependientes a elaborar planes de desarrollo, además del apoyo explícito de Estados Unidos de América a los gobiernos dictatoriales de América Latina en la década de 1960 y 1970. Recordemos también la creación de la Agencia Internacional de Desarrollo por parte del Banco Mundial en 1960, enfocada en préstamos a países de capitalismo dependiente y en mora, con la misión de traerlos - en movimientos de descolonización - a la zona de influencia de los Estados Unidos de América.

Entre 1961 y 1971, la Alianza para el Progreso, la Voz de América, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y los organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura adoptaron como prioridad la propaganda ideológica, cuyos resultados fueron más rápidos que la política educativa. Por lo tanto, en este período posterior a la Segunda Guerra Mundial hasta la década de 1970, la educación ocupó un lugar secundario en las políticas de los organismos internacionales y los préstamos a los países capitalistas dependientes se centraron en proyectos de infraestructura (Leher, 1998).

Sin embargo, ya en la década de 1960, dentro de los países capitalistas dependientes, comenzó un movimiento para expandir la noción de desarrollo en el contexto más general del cuestionamiento del orden capitalista, más allá de los tecnicismos y la propaganda anticomunista defendida por Estados Unidos de América. En la administración McNamara (1968-1981) – en medio de la derrota en Vietnam y el recrudecimiento de la Guerra Fría, principalmente con los movimientos de descolonización y la crisis de la producción y reproducción capitalista a partir de la década de 1970 –, la educación se convirtió entonces en un objetivo prioritario de la Banco Mundial, ahora con la asociación de la educación para el “alivio” de la pobreza.

A partir de la década de 1970, el Banco Mundial comenzó a vaciar los organismos multilaterales - principalmente Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>34</sup> - y la educación se estructuró como un subsector, pasando a aparecer como una condicionalidad para los préstamos garantizados por el Banco Mundial a los países capitalistas dependientes (Leher, 1998).

---

<sup>34</sup> Proceso que culminó con la salida de Estados Unidos de América de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1984 (Leher, 1998).



En general, podemos decir que los sistemas educativos públicos, esencialmente en los países capitalistas centrales, se ampliaron significativamente en la posguerra hasta fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 y respondieron a las necesidades de valorización del capital, a través de la reproducción de una mano de obra cualificada hacia un nuevo tipo de proceso de trabajo, que requería un nuevo tipo de intelectual. Por otro lado, también fueron el resultado de las luchas históricas de la clase obrera por el acceso al conocimiento y la posibilidad abierta de un mayor control del proceso productivo.

En los países capitalistas centrales, la educación alcanzó el nivel de un derecho social, mientras que, en los países dependientes, los sistemas educativos se desarrollaron en el contexto de la ideología desarrollista, como un poderoso instrumento de propaganda anticomunista de masas. En esos países, el aparato educativo se estructuró en base a una lógica piramidal: su base estaba reservada a las masas, con acceso a un nivel fundamental de educación, ya que la explotación de la fuerza de trabajo seguía asociada a la extracción de plusvalía absoluta con uso intensivo de mano de obra. Las élites - en la cúspide de la pirámide - accedieron a bancas escolares de educación superior; sin embargo, no les estaba reservado el papel de producir conocimiento, sino sólo el de importar y reproducir innovaciones tecnológicas. La educación superior, por lo tanto, hasta la década de 1970, estuvo restringida al lugar de los enfrentamientos políticos, limitada a una pequeña porción de la población.

El contexto anterior comenzó a cambiar sustancialmente con el proceso global de crisis capitalista de la década de 1970, que generó la disputa por el fondo público<sup>35</sup> de los Estados de Bienestar en los países capitalistas centrales, la crisis en América Latina y el agotamiento de la ideología desarrollista y también por el avance de los preceptos neoliberales por todo el mundo. Desde entonces, la educación se ha reducido a un instrumento de “alivio de la pobreza” y se ha convertido en un bien valioso para las necesidades expansionistas del capital.

### **1.3 La crisis del capital en la post década de 1970, la reacción burguesa y la transmutación de los derechos sociales en “servicios”**

La década posterior a 1970 estuvo marcada por una profunda crisis, que perdura hasta la actualidad, posibilitando el surgimiento del proyecto neoliberal como parte de la reacción burguesa a la crisis de acumulación capitalista. Así, el período no

---

<sup>35</sup> El fondo público está centralizado y administrado por el Estado, que capta este enorme volumen de recursos, sustraído indirectamente por la tributación de los bienes de consumo de la clase obrera y los impuestos y contribuciones sociales, pagados por la comunidad empresarial y la clase trabajadora. Los impuestos que paga la comunidad empresarial forman parte de la plusvalía extraída de la clase obrera, por lo que la fuente del fondo público es el trabajo de la mayoría de la población.

significó el surgimiento de una nueva “era”, sino el estallido de una nueva crisis capitalista, con nuevas determinaciones.<sup>36</sup>

La crisis de acumulación de los años 30 se remedió con el proyecto fordista-keynesiano en los países capitalistas centrales y con la ideología desarrollista en los países del Sur, dotando a los países capitalistas de altas tasas de crecimiento. Este período llegó a su fin a fines de la década de 1960, con una nueva crisis de sobreproducción y subconsumo, saturación de los mercados europeo y japonés, devaluación de la moneda estadounidense, fuertes insatisfacciones y luchas a nivel mundial (como la de mayo de 1968, las luchas feministas, inmigrantes, el movimiento estudiantil asociado al movimiento obrero, por la liberación nacional en los países del Tercer Mundo y la crítica a la sociedad de consumo, entre otras).

Según Oliveira (1998), el período de constitución del *Welfare State*, posterior a la Segunda Guerra Mundial, constituyó el patrón de financiación pública de la economía capitalista. La función del fondo público era financiar la acumulación de capital y la reproducción de la fuerza de trabajo. Para el autor, el capitalismo siempre se ha basado en ayudas y subsidios públicos, pero la financiación pública contemporánea ha creado una esfera pública regulada. El fondo público no funciona como capital, sino que sustenta el proceso de valorización del capital y es producto del excedente social que adquiere nuevas formas, como el acceso de los trabajadores a políticas sociales ya un cierto nivel de protección social. Con la crisis posterior a 1970, la burguesía comenzó a disputar el fondo público como presupuesto sólo del capital, en un retroceso explícito respecto de los sistemas de protección social construidos a lo largo de los “Treinta Años Gloriosos” del capitalismo. Así, todas las esferas de la vida social – incluidas las políticas sociales, hasta entonces relativamente desmercantilizadas y traductoras de derechos sociales conquistados a través de arduas luchas desde fines del siglo XIX<sup>37</sup> – se convirtieron en blanco del proceso de valorización del capital, con un creciente proceso de mercantilización.<sup>38</sup>

En medio de la crisis, el capital buscó estrategias para mantener la tasa de lucro, a través del proceso de reestructuración productiva (que comprende el paso del

---

<sup>36</sup> Para la crítica a las falsas periodizaciones y la idea del aparente surgimiento de una nueva “era”, ver Leher (1998). Sobre la teoría del valor, ver Rubin (1987), Bottomore (1988) y Rosdolsky (2001).

<sup>37</sup> Es importante resaltar que el análisis aquí realizado presenta la tendencia generalizada. Cabe señalar que no hubo una mercantilización efectiva de los servicios sociales en todo el mundo. Sobre la realidad europea y americana, ver Vianna (1998); sobre América Latina, véase Soares (2001).

<sup>38</sup> En cuanto al concepto de mercantilización en la educación superior – pero que es válido para otros sectores del área social – lo tomamos prestado de Sguissardi (2019, p. 44-45): “[...] el surgimiento de las instituciones de educación superior privadas con fines lucrativos, que hacen de la educación una mercancía y su oferta un negocio efectivo, lo que también se deriva de este movimiento pro-mercado dentro de la esfera pública, de las llamadas políticas públicas en varios ámbitos y, en particular, del proceso de salir a bolsa y entrar en la Bolsa de Valores de los mayores y principales grupos empresariales que mantienen la educación superior privada, con sus evidentes consecuencias, impondría a los analistas el uso del término mercantilización para significar mejor tal proceso. [...] En el caso de la mercantilización, no son solo las reglas del mercado las que guían una parte importante de la vida institucional, sino que la educación misma se transforma en una mercancía y el objetivo de la ganancia por encima de todo, incluso a través de la apreciación de las acciones, en el caso de las sociedades anónimas abiertas y acciones en bolsa, que comandan, directa o indirectamente, la vida cotidiana de estas instituciones u organizaciones”.

patrón de producción fordista - producción y consumo en masa - al patrón toyotista, y/o, como Harvey (1992) explica, para un régimen de acumulación ahora “flexible”) y la redefinición de funciones del Estado (y, por tanto, del fondo público) en el ámbito de la reproducción social, lo que implicaría transformaciones relacionadas con la provisión y agencia de política social. El capitalismo tardío tiene, según Mandel (1982), características como la sobrecapitalización de todas las esferas de la vida social, la carrera tecnológica y el desempleo estructural.

Behring (1998) indica que, a partir de la década de 1970, el capital - en su incesante búsqueda de superganancias - pasó por un proceso de sobrecapitalización y necesitó, para su proceso de reproducción, mercantilizar todas las esferas de la vida social. Con esto, hubo una disputa permanente por el uso del fondo público, que llegó al fondo de la política social. La autora señalará el neoliberalismo, el proceso de globalización y la reestructuración productiva como la reacción burguesa a la crisis desatada a partir de ese período.

Anderson (1998) analiza una de las respuestas burguesas a la crisis de los años setenta – el proyecto neoliberal – y rescata sus orígenes. En la post-Segunda Guerra Mundial, varios intelectuales neoliberales (como Hayek y Friedman) ya criticaron el proyecto keynesiano y afirmaron que el Estado del Bienestar, presionado por los sindicatos, gastaba demasiado en el área social, generando déficit público, inflación y frenando la competencia intercapitalista. Los ideólogos neoliberales defendían la existencia de un “Estado mínimo”<sup>39</sup> - para la protección de la propiedad privada y de los individuos - en lo que respecta a las áreas social y económica, y de un Estado máximo para el capital, con la desregulación y liberalización de las economías. Sin embargo, en el apogeo del keynesianismo, el proyecto neoliberal no ganó grandes adeptos.

A partir de la década de 1970, con una nueva crisis del capital, el neoliberalismo ganó terreno y el Estado fue el sujeto principal que detonó los procesos de desregulación y liberalización de las economías, además de la privatización de los bienes públicos, que derivó en la realización del proceso de sobrecapitalización de esferas previamente desmercantilizadas.

Con esto, la regla era seguir políticas de desregulación de la economía, política fiscal (lo que significaba exención de impuestos para el capital), estabilidad monetaria y la existencia de una tasa “natural” de desempleo. Para los neoliberales, la desigualdad es un valor positivo y la intervención estatal para garantizar mejores niveles de igualdad genera la acomodación de los individuos: sólo la libertad de mercado hace que los individuos potencien sus cualidades. Por tanto, uno de los

---

<sup>39</sup> La idea neoliberal de un Estado supuestamente mínimo no es más que pura ideología, pues el proceso de reacción burguesa requería la máxima acción del Estado para abrir mercados al proceso de financiación de la economía, privatizar bienes públicos y brindar nuevos espacios de valorización al capital. Para la clase obrera, el Estado burgués se caracterizó por su maximización, a través de la criminalización de la pobreza, como lo muestra Wacquant (2001), y por su minimización, en cuanto a la provisión de derechos sociales. Se trata, por tanto, de un reordenamiento de las acciones estatales y no de una “disminución” del Estado.

objetivos de la ideología neoliberal es librar una batalla cultural contra la noción de derecho construida a lo largo de los siglos XIX y XX: la dualización de la sociedad no es un problema, el mercado es el lugar de competencia entre los individuos y el principio del mérito es uno de los argumentos que legitima el hecho de que unos “ganan” en el mercado y otros no.

Anderson (1998) llama la atención sobre el éxito político-ideológico y social del proyecto neoliberal, ya que logró producir sociedades más desiguales. Sin embargo, económicamente fracasó: en los países europeos no hubo una reducción drástica del gasto social y, mucho menos, la reanudación de las tasas de crecimiento de la etapa “gloriosa” del capitalismo. El autor también señala la huella reaccionaria que dejó el proyecto neoliberal: si el liberalismo luchó contra las poderosas fuerzas del viejo orden feudal y por la constitución de una nueva sociedad, caracterizándose, en su momento, como un proyecto revolucionario, el neoliberalismo defiende la restauración del viejo liberalismo del siglo XIX, ignorando las conquistas socialdemócratas desarrolladas a lo largo del siglo XX.

Asociado al proyecto neoliberal se desarrollaron procesos de reestructuración productiva y globalización del capital. Este último estableció como prerrogativa la reducción del papel del Estado-Nación a un mero “punto de apoyo” para los intereses del capital financiero y también para la instalación de empresas transnacionales, principalmente en países de capitalismo dependiente. Estos comenzaron a buscar condiciones para explotar la mano de obra sin barreras para realizar sus superganancias, lo que se tradujo en una reducción de los derechos sociales y laborales.

Al analizar el fenómeno de la globalización, Gómez (1997) afirma su carácter mistificador, pues existe toda una ideologización neoliberal sobre este proceso, que parte del supuesto de que la propia globalización traería el bienestar general, la cooperación entre los países y el fin del intervencionismo estatal. Sin embargo, la globalización del capital se movió en sentido contrario, con el (paradójico) protagonismo político del Estado para la libre circulación de capitales por el globo y su propio debilitamiento.

Braga (2001) desmitifica el proceso de globalización, caracterizándolo como neocolonialismo, una respuesta capital a su crisis. Y denuncia la perpetua relación de dominación entre los países capitalistas dependientes y los países capitalistas centrales, con la concentración del 80% de la renta mundial en las llamadas economías centrales, que representan el 15% de la población mundial, mientras que los capitalismo subalternados concentran el 58% de población del planeta.

Para Leher (1998), la globalización no debe ser tratada como un concepto sino como una ideología, cuya función es operar las contradicciones estructurales del capitalismo. Chesnais (1996, p. 48) afirma que hay una diferenciación fundamental que aprender en la fase actual del orden burgués: el imperialismo analizado por los militantes de la Segunda Internacional (Lenin, Rosa, Trotsky, Hilferding y Bukharin)

clamaba por “[...] una unidad en la economía mundial, por una integración cada vez más estrecha de todas sus partes, en un sistema de relaciones moldeado por el capital y dominado por los países capitalistas centrales”. Desde entonces hasta las décadas de 1960 y 1970, la ideología desarrollista, difundida por organismos internacionales en los países periféricos, prometía la integración paulatina de los entonces países “subdesarrollados” a los “desarrollados”. En la fase actual del sistema capitalista – desencadenada en la post década de 1970, con el proceso de financiamiento del capital, tratado por Chesnais (1996) como la “globalización del capital” –, la tendencia es opuesta al movimiento de integración mundial desencadenado por el imperialismo: anuncia la exclusión de países y, a veces, de regiones enteras al centro capitalista.

El término “global”, que apareció en la década de 1980, se refiere por lo tanto a la capacidad de las grandes empresas para desarrollar una [...] estrategia selectiva en función de sus propios intereses. Esta estrategia es global para ella, pero es integradora o excluyente para los demás actores [...]. La extensión indiscriminada e ideológica del término tiene como resultado ocultar que una de las características esenciales de la globalización es precisamente integrar, como componente central, un doble movimiento de polarización, poniendo fin a una tendencia secular, que entró en la dirección de la integración y la convergencia. La polarización es, ante todo, interna a cada país. En segundo lugar, existe una polarización internacional, profundizando brutalmente la distancia entre los países ubicados en el centro del oligopolio mundial y los países de la periferia (Chesnais, 1996, p. 37).

En este contexto, la ideología de la globalización predica como algo inexorable la adaptación de los países periféricos al “nuevo” contexto global. Correspondería a los países adaptarse, a la “cooperación global”, de lo contrario se quedarían en el “lugar” de las zonas de pobreza.

La post década de 1970 – con el inicio de una nueva larga onda depresiva (Mandel, 1982) como parte de los ciclos de depresión y expansión del modo de producción capitalista – indicó la aceleración del tiempo de rotación del capital en la producción y el consumo como un aspecto decisivo para revertir la caída de la tasa de lucro. En este sentido, el rígido patrón de acumulación fordista ya no era compatible con las necesidades de supercapitalización en las esferas de la vida social, mucho menos con las barreras aduaneras nacionales, que exigían la liberalización de los intercambios internacionales, con la libre circulación de capitales y el consiguiente proceso de la globalización del capital, bajo el predominio de su forma financiera.

Asociado al proyecto neoliberal y a la ideología de la globalización, el proceso de reestructuración productiva fue fundamental para acelerar la rotación de capital en el ámbito de la producción, con la transformación del patrón fordista de producción en un patrón de acumulación flexible (Harvey, 1992), generando impactos alarmantes

en las condiciones de vida de los trabajadores a nivel nacional e internacional, con la desregulación y flexibilización de las leyes laborales, además del desempleo estructural masivo.

Harvey (1992) muestra la profunda transformación en la gestión del trabajo, que de un estándar rígido pasó a un estándar mucho más sutil (y efectivo) relacionado con el control del trabajo. Se desarrolló un proceso de desvalorización del trabajo, a través de estrategias de tercerización y subcontratación - con reducción y/o extinción de derechos laborales -, concomitante con la existencia de un núcleo de trabajadores, calificados y con mayor seguridad en sus puestos de trabajo, pero en minoría y sujeto a objetivos de productividad y formas de producción y gestión del trabajo.

Con tal proceso de desvalorización, la fuerza organizativa de los trabajadores se debilitó. Matoso (1996) señala, como consecuencia, la existencia de una profunda inseguridad en el trabajo, disimulada en diferentes formatos: (a) en el mercado laboral, en cuanto a las posibilidades de inserción; (b) en el empleo, con la reducción de empleos estables y la proliferación del subempleo; (c) en renta, con renta variable, inestable y sin garantías; (d) en la contratación de trabajo, con la negociación y regulación del trabajo hacia formas más individualistas y promocionales; (e) en la representación del trabajo, con la organización de los trabajadores a la defensiva, el debilitamiento de las prácticas reivindicativas y la reducción de los niveles de sindicalización.

El proceso de reestructuración productiva - que reorganizó el proceso productivo y, al mismo tiempo, debilitó la organización de los trabajadores - está íntimamente ligado al proyecto neoliberal y al proceso de globalización financiera. Se produjeron profundas transformaciones en las formas de producción y en la gestión de la fuerza de trabajo, con la liberación, para el capital, de la realización de superganancias en todos los sectores de la vida social, configurándose como un movimiento hacia una verdadera restauración burguesa (Netto, 2001).

La reacción burguesa al contexto de crisis de la última etapa del capitalismo se basó en la globalización del capital, el proceso de reestructuración productiva y el proyecto neoliberal. Este último, como se mencionó anteriormente, defiende la premisa básica de un supuesto “Estado mínimo” y la propuesta de focalización y selección de políticas sociales para grupos específicos. En este contexto, la “cuestión social”<sup>40</sup> es tratada desde una doble articulación entre asistencia focalizada y represión, desencadenando un proceso radical de criminalización de la pobreza.

Los organismos internacionales - intelectuales orgánicos del proyecto burgués - tratan las nuevas expresiones de la “cuestión social”, principalmente en la periferia capitalista, de forma extremadamente conservadora, aislándolas de cuestiones de

---

<sup>40</sup> El fundamento de la “cuestión social” es la sociedad dividida en clases, cuya base de sustentación es la apropiación privada, por parte de una minoría de la población propietaria de los medios de producción, de la riqueza socialmente producida. Véase, al respecto, Castel (1998), Rosanvallon (1998), Belfiore-Wanderley et al. (2000), Iamamoto (2001), Netto (2001) y Pastorini (2004).

carácter estructural y dándoles un tratamiento superficial, con financiación y apoyo a programas y proyectos para “combatir la pobreza y la exclusión social”.<sup>41</sup> Por lo tanto, la post década de 1970 marcó el abandono, por parte de los organismos internacionales, del discurso desarrollista – la ideología nacional-desarrollista, propagada entre la segunda posguerra y la década de 1960 – a favor de la idea del “alivio de la pobreza” (Leher, 1998).

En América Latina, la reacción burguesa a la crisis de acumulación capitalista significó un verdadero desastre social para su población. Soares (2001) observa que las preocupaciones expresadas en documentos de varios organismos internacionales no iban más allá del plano discursivo, pues asociaban el financiamiento de programas y proyectos sociales con demandas de ajustes macroeconómicos, lo que resultó en un “desajuste social” sin precedentes en el continente latinoamericano: en 1990, 270 millones de latinoamericanos vivían en la pobreza, lo que equivale al 62% de la población total de América Latina. La autora afirma que, según las particularidades nacionales, los impactos relacionados con el proceso de ajuste neoliberal fueron diferenciados: en países con sistemas de protección social consolidados, como Inglaterra, hubo recortes lineales en el gasto social y un deterioro del servicio público; en países sin la constitución de un *Welfare State*, como España y México, las políticas de ajuste se llevaron a cabo por el lado económico, con apertura comercial, deslocalización de industrias y desempleo; en países con políticas sociales universales pero no consolidadas, como Brasil, en la periferia capitalista, las políticas sociales han sido desmanteladas, con el recrudecimiento de la pobreza ya estructural.

En el contexto de la victoria ideológica del neoliberalismo en todo el globo, la expansión de la ciudadanía moderna, realizada durante el siglo XX a través de numerosas luchas sociales, sufrió una profunda inflexión en su triple dimensión, a escala global:

- ❖ los derechos civiles se encuentran seriamente amenazados, principalmente desde el avance del proyecto neoliberal en la década de 1970 y la caída de la Unión Soviética a fines de la década de 1980. A partir de este período, Estados Unidos de América se convierte en la potencia hegemónica mundial sin ninguna oposición, lo que pone en alerta al mundo. Las guerras iniciadas en la década de 1990 – principalmente la emblemática Guerra del Golfo – inauguraron una nueva forma de hacer la guerra, mediante el uso de alta tecnología, con la masacre a larga distancia de miles de soldados y civiles. Se inauguró la “guerra televisada” – sólo para los poseedores de armas de guerra con tecnologías sofisticadas, es decir, para los estadounidenses, por supuesto –, insertándola en el espectáculo del *show business*. Bajo la ideología del terrorismo, la guerra se ha convertido en un poderoso instrumento anticrisis

---

<sup>41</sup> El término “lucha contra la pobreza y la exclusión social” elimina del horizonte la desigualdad estructural de la sociedad de clases. La perspectiva adoptada aquí es que los llamados “excluidos” alimentan la lógica de producción y reproducción del capital: un ejemplo es la propia población carcelaria, creciente en todo el mundo, que alimenta la gran industria penitenciaria y de seguridad.

de sobrecapitalización en el capitalismo tardío. El 11 de septiembre de 2001 favoreció ideológicamente la perpetuación de la guerra y la supresión de los derechos civiles – dentro de Estados Unidos de América y también a nivel mundial – de poblaciones que representan amenazas a los intereses de Estados Unidos.

- ❖ los derechos políticos, por su parte, sufrieron un vaciamiento, con una maquinaria electoral cuya principal atribución es debilitar los principios de la democracia participativa. Recién a fines de la década de 1990 encontramos los primeros movimientos internacionales de resistencia al proceso de globalización del capital y a los ideales neoliberales – con una reanudación en el proceso de sustantivación de la democracia y los derechos políticos –, con las manifestaciones de Seattle y Washington y la posterior organización del Primer Foro Social Mundial, en 2001, y los foros posteriores.
- ❖ los derechos sociales, como ya hemos señalado, fueron atacados en su núcleo, con los procesos de reorientación de las acciones del Estado hacia la focalización y selectividad de las políticas sociales, además de la reanudación del proyecto de diseminación de una nueva sociabilidad, de formación de un hombre nuevo y la propagación ideológica del término “Tercer Sector”. Los derechos sociales consagrados – como la salud, la asistencia, la seguridad social<sup>42</sup> y la educación– se convirtieron en una rama lucrativa de valorización del capital en crisis y se metamorfosearon en “servicios”, es decir, bienes adquiribles por quienes son capaces de triunfar en el juego del mercado. Como ya ha señalado Anderson (1998), el mundo se ha vuelto más injusto y más desigual después y con el consentimiento del proyecto neoliberal.

En este contexto, la ciudadanía - ampliada más allá de los derechos civiles anhelados por la burguesía, a través de los derechos políticos y sociales - sufrió una metamorfosis progresiva, pues la lógica neoliberal se basa en la supresión y/o reducción de los derechos civiles, políticos y sociales y es basado en la defensa de la mercantilización de todas las instancias de la vida social, propagando la ideología del “ciudadano-consumidor”, bajo la dirección de los Estados nacionales. Por lo tanto, es posible identificar en la pos-década de 1970 la tendencia a estrechar lo constituido, a través de luchas sociales, como la ciudadanía moderna, que también ataca la noción de educación como derecho social.

---

<sup>42</sup> En este contexto de profundo ataque a las “clases-que-viven-de-su-trabajo” (Antunes, 1998), las políticas clásicas de seguridad social (asistencia, seguridad social y salud) han perdido sustancialmente su contenido, porque la lógica neoliberal se basa en esquemas enfocados al seguro social. Véase Mota (1995, 2004).



## 1.4 La educación superior como negocio a partir de la década de 1970

Hasta la década de 1960, la educación se constituyó como un derecho social incluido en el marco de los sistemas de protección social construidos en cada particularidad nacional.<sup>43</sup> En los países de capitalismo dependiente, se configuró como una “promesa” - propagada por organismos internacionales a través de la ideología desarrollista - de pasar del “subdesarrollo” al “desarrollo”, cuyo eje “teórico” se sustentaba en la teoría del capital humano.<sup>44</sup> El proceso de globalización del capital, los cambios radicales en la esfera productiva y el avance de la ideología neoliberal, en la post década de 1970, influyó en los sistemas educativos constituidos hasta entonces, a través del proceso progresivo de sobrecapitalización de todas las esferas de la vida social.

El proceso de reestructuración productiva engendrado a partir de la década de 1970 creó la necesidad de un nuevo vínculo entre ciencia y trabajo, con cambios cualitativos y cuantitativos en la formación técnica y ético-política de la fuerza de trabajo simple y compleja (Neves; Fernandes, 2002). Asociado a importantes transformaciones en la organización productiva y la gestión del trabajo, surgió el concepto de “sociedad del conocimiento”, que reemplazó la formulación ideológica del capital humano – tarea cumplida por los organismos internacionales – y se extendió apologeticamente desde los campos directamente productivos (empresas) al ámbito académico y a los principales medios de comunicación. Esta formulación traduce la necesidad de que los individuos se adapten a la nueva lógica de organización productiva, a través de una formación básica que les proporcione capacidad de abstracción, trabajo en equipo y flexibilidad:

Nuevos conceptos relacionados con el proceso productivo, la organización del trabajo y la calificación del trabajador aparecen precisamente en el proceso de reestructuración económica, en un contexto de feroz crisis y competitividad intercapitalista y obstáculos sociales y políticos a las formas tradicionales de organización de la producción. La integración, la calidad y la flexibilidad, el conocimiento general y la capacidad de abstracción rápida son los elementos clave para dar saltos en productividad y competitividad (Frigotto, 1995, p. 98).

---

<sup>43</sup> Es importante resaltar que el desarrollo de los sistemas educativos estuvo determinado por las luchas de clases y el grado de desarrollo productivo de cada país (Neves, 1991).

<sup>44</sup> La teoría del capital humano surge en Estados Unidos de América e Inglaterra en la década de 1960 y entiende que “capital humano” es la expresión de un conjunto de elementos adquiridos, producidos y que, una vez adquiridos, generan la expansión de la capacidad de trabajo y, por tanto, mayor productividad. Dentro de tal teoría, el resultado esperado era que las naciones subdesarrolladas invirtieran fuertemente en “capital humano”, entrando en el camino hacia el desarrollo (Frigotto, 1995).

Otro aspecto fundamental planteado por Leher (1998) es la función ideológica de la educación como poderoso instrumento para el “alivio de la pobreza” en los países periféricos, evitando explosiones de insatisfacción de la población ubicada en la periferia capitalista y ahora sin la promesa de integración al “nuevo orden global”. El autor demuestra, a través de varios documentos del Banco Mundial, cómo la educación opera una verdadera acción ideológica cuando busca borrar la lucha de clases y afirma que la causa de la pobreza es la falta de acceso al conocimiento. Así, la causa de los conflictos se desplaza al ámbito individual – la incapacidad del sujeto para ser incluido en la “[...] nueva sociedad del conocimiento”: “[...] de manera más disimulada, los conceptos de 'sociedad del conocimiento', calidad total, flexibilidad y participación, elide relaciones de clase y poder” (Frigotto, 1995, p. 100).

Leher (1998) recupera la acción del Banco Mundial en la década de 1970<sup>45</sup> - período de gran convulsión en las zonas rurales de los países periféricos, debido a los procesos de descolonización desatados en la década de 1960 -, que estructuró un subsector educativo en su estructura organizativa y enfatizó la red de educación (nivel medio) en el sector agrario de los países periféricos. Tal estructuración se configuró como una forma de aliviar los conflictos en las zonas rurales, además de crear nuevas zonas de inversión para el capital, a través de lo que se conoció como la “revolución verde”.

En la década de 1980, el Banco Mundial comenzó a exigir a los países periféricos, la liberación de los préstamos, condicionalidades de carácter estructural (y ya no sectorial), con las reformas educativas insertas en el proceso de ajuste estructural de las economías periféricas. En 1984, Estados Unidos de América abandonó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - que apoyaba la idea del “derecho al desarrollo” - y comenzó a fortalecer la acción del Banco Mundial en el área educativa. En esa década, el Banco Mundial dirigió su defensa a la educación fundamental,<sup>46</sup> enfatizando la privatización de la educación secundaria y reiterando el discurso de la universidad pública como *locus* de los privilegiados. El objetivo de la enseñanza, para el Banco Mundial, es el mercado de trabajo, visando la flexibilidad del trabajador y la formación de valores y actitudes favorables al mercado.

En la década de 1990, el Banco Mundial - basado en la formulación ideológica de la “sociedad del conocimiento” y frente a los alarmantes costos sociales del proceso de ajuste estructural en los países periféricos - profundizó el discurso apologético de la educación como el principal medio para que los países pobres alcancen niveles superiores de la globalización.

---

<sup>45</sup> Sobre la relación del Banco Mundial con los países periféricos, ver Fonseca (1995) y Soares (2003).

<sup>46</sup> La educación elemental es un instrumento primordial para la conformación ideológica del nuevo trabajador exigido en la post década de 1970. No hay problema para la burguesía que la educación primaria sea mayoritariamente pública, siempre y cuando sus planes de estudios se ajusten a la ética liberal (Suárez, 1995).

En este contexto de compresión fiscal, el Banco Mundial empezó a defender la tesis de que la educación básica debe ser una prioridad, porque proporciona equidad y tiene un retorno social más rápido (como la disminución de la natalidad y la mejora de los índices de salud de la población, lo que reduce el gasto estatal); y exigir reformas educativas en América Latina, con más recursos para la educación básica, la reforma de la formación tecnológica y la privatización de la educación superior. Una de las estrategias de la reforma educativa es la transformación de la imagen de los docentes en una corporación atrasada, desencadenando un proceso de fragmentación del sistema educativo – a través de la autonomía de escuelas y universidades –, debilitando la organización de los sindicatos de docentes y allanando el camino para el proceso de privatización de la educación superior sin resistencia de los movimientos sociales.

De esta forma, la década de 1990 fue escenario de un verdadero *apartheid* educativo: a los países del capitalismo dependiente, el Banco Mundial recomendaba la educación primaria como vía para “aliviar” la pobreza y como política de “cohesión social”; a los países del centro capitalista se reservaba la educación superior y la investigación. La polarización también se profundizó en el campo educativo, con la industria periférica importando paquetes tecnológicos y siendo controlada por los centros financieros y tecnológicos, lo que consolidó al sector educativo como un importante área de valorización para el capital.

Según Siqueira (2004), la educación mueve, entre gastos gubernamentales y privados, cerca de US\$ 2 billones, lo que hace que varios grupos se sientan atraídos por este sector, principalmente los empresariales. Los países capitalistas centrales - con una tasa de natalidad decreciente y cuya población mayoritariamente educada, además de tener, por razones históricas, amplios sistemas educativos en funcionamiento - se presentan como un mercado restringido para el desempeño de las empresas del sector educativo. Por otro lado, los países de capitalismo dependiente - donde hoy se encuentra la mayor parte de la población en edad escolar, con una gran demanda potencial para la provisión de educación en los distintos niveles - se han convertido en objetivos privilegiados en esta búsqueda de nuevos mercados por parte de los grupos empresariales. Sin embargo, la autora observa que, debido a la historia de la educación como un derecho social en la mayoría de los países - incluidos los países capitalistas periféricos, a pesar de su sesgo ideológico desarrollista -, la presencia/oferta y su control por parte del Estado tiene varias limitaciones a la expansión del mercado de los negociadores de la educación, ahora tratados como “barreras” que deben ser derribadas. Como resultado, especialmente en la década de 1990, hubo una creciente presión para que la educación fuera tratada como una mercancía como cualquier otra, regulada por normas de mercado/comercio supuestamente “neutrales y generales”, sin mayor interferencia de las regulaciones locales.

En el rumbo antes mencionado, los países miembros de la Organización Mundial del Comercio firmaron un acuerdo comercial en 1995 – el Acuerdo General

sobre Comercio de Servicios –, con el objetivo de la liberalización progresiva de los diversos sectores de servicios. Tal acuerdo significó la incorporación de varios sectores tradicionalmente mantenidos y regulados por el Estado como parte de los derechos sociales (como educación, salud, medio ambiente, saneamiento, entre otros), fruto de años de lucha y conquistas de la clase trabajadora, y su reordenamiento en la lógica del lucro, la oferta y la competencia. Entre los diversos servicios incluidos en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios se encuentra la educación, que ya no se trata como un derecho social, sino como un servicio de mercado.

Hubo reacciones a la inclusión de la educación como servicio, a través de articulaciones de grupos defensores de la educación como derecho social, principalmente en la Unión Europea. En 2003, se lanzó una petición internacional para el retiro de la educación del Acuerdo. Sin embargo, los grupos empresariales interesados en la comercialización de la educación a nivel global cuentan con el apoyo del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, además de poderosas asociaciones. Otro movimiento de reacción citado por Siqueira (2004) fue la creación del G-22 en la reunión ministerial del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios en Cancún (México), en 2003. El grupo reúne a 22 países en desarrollo, incluidos Brasil, Argentina, India y China, y reclama la negociación de productos agrícolas, con resistencia de Estados Unidos de América y la Unión Europea. Estados Unidos, sin embargo, presiona a los países del G-22 a través de acuerdos bilaterales, y existe la posibilidad de que los “servicios” se conviertan en moneda de cambio para algún tipo de concesión en el área agrícola por parte de Estados Unidos y la Unión Europea.

Finalmente, Siqueira (2004) señala las implicaciones que trae la perspectiva de la educación como un servicio comercial, como el riesgo de que los gobiernos, al externalizar y vender servicios, además del marketing comercial, se vuelvan vulnerables a la regulación de la educación como servicio comercial a través de la Organización Mundial del Comercio. Así, los grupos empresariales podrán demandar a dichos gobiernos y exigir igualdad de condiciones para el “libre comercio” de la educación, incluido el acceso a los recursos públicos destinados al área educativa, lo que configura un escenario sombrío para la educación como derecho social:

Con la educación en el AGCS [Acuerdo General sobre Comercio de Servicios], se corre el riesgo de que se transforme en un simple proceso de comercialización, donde los grupos internacionales o nacionales vinculados a ellos serían los vendedores, mientras que los países, principalmente los en vías de desarrollo, se convertirían en meros compradores de paquetes de servicios (por ejemplo, cursos de formación profesional, de grado, de perfeccionamiento y de posgrado, etc.) y servicios complementarios (por ejemplo, sistemas de evaluación y certificación), además de “bienes de

consumo educativos” (por ejemplo, libros y material didáctico, cuadernos, lápices, mapas, material científico, uniformes, etc.). Tal perspectiva lesiona la soberanía y autonomía de las naciones, de forma que puede conducir a la pérdida de la diversidad cultural y los valores locales (Siqueira, 2004, p. 155).

Si, objetivamente, el sector educativo constituye una rama más de la explotación capitalista, transformándose de un derecho social a un servicio, principalmente después del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, todavía hay una intensificación por parte de los organismos internacionales de propagar la promesa ideológica de la educación como una posibilidad de “alivio de la pobreza” y desarrollo para los países capitalistas dependientes. El discurso de dichas organizaciones en defensa de la universalización de la educación básica se presta a crear un fetiche de democratización y aumento de la tasa de escolaridad, según Lima (2002), lo que enmascara el proceso de certificación a gran escala y omite: (i) el proceso de focalización de las inversiones educativas en los niveles más bajos, especialmente en la educación fundamental; (ii) la concepción escalonada del proceso educativo: primero la educación fundamental, luego la secundaria y luego la expansión de la educación superior; y (iii) la concepción de que esta “ampliación/democratización” debe realizarse a través de la ampliación del proceso de participación de los sectores privados en el financiamiento y ejecución de la política educativa.

Por lo tanto, a partir de la década de 1990, los organismos internacionales desarrollaron una fuerte defensa de la universalización de la educación fundamental, mayoritariamente bajo responsabilidad estatal, pero también abierta a un mercado muy lucrativo;<sup>47</sup> mientras que se prescribió la necesidad de diversificar el financiamiento (lo que significó una mayor participación del sector privado) en la educación superior, un campo abierto para el capital privado nacional e internacional, con un público objetivo (las capas medias y altas) que supuestamente podría permitirse este nivel de educación.

Esta concepción de abrir el sector educativo - principalmente la educación superior - a la explotación privada era parte de la necesidad del capital de ampliar los mercados, como ya comentamos anteriormente. Según Lima (2002), el proceso de avance de los intereses privados en el área educativa se dio de dos formas: (1) con la liberalización de los servicios educativos y la expansión de las instituciones privadas de educación superior y (2) con el proceso de privatización interna sufrido por las instituciones públicas, a través de fundaciones regidas por el derecho privado, el cobro de cuotas y cuotas mensuales, la reducción de trabajadores en la educación con la no apertura de licitaciones públicas y el recorte de fondos para infraestructura.

---

<sup>47</sup> McCowan (2004b) afirma que los niveles más propicios para el desarrollo de la educación con fines de lucro fueron los niveles preescolar y postsecundario. El mercado de la educación primaria no es atractivo para las empresas educativas de los países periféricos, ya que la masa de la población no cuenta con ingresos suficientes para cubrir los gastos con la educación primaria.

Lima (2002) observa que este doble movimiento está presente en el documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, publicado por el Banco Mundial a mediados de la década de 1990, que presenta cuatro estrategias para la reforma educativa en América Latina, Asia y el Caribe:

- ❖ la diversificación de las instituciones de educación superior (universidades públicas y privadas e instituciones no universitarias, con cursos politécnicos, cursos de educación a distancia y cursos cortos);<sup>48</sup>
- ❖ la diversificación de las fuentes de financiación, movilizándolo más fondos privados para la educación superior, apoyando a los estudiantes calificados que no pueden pagar la educación superior y mejorando el uso de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones;
- ❖ la redefinición de las funciones del Estado: de ejecutor de la política a agente facilitador de un nuevo marco político y legal que garantice las directrices privatizadoras de la educación superior;
- ❖ la implementación de una política de “calificación” de la educación superior, concebida desde la atención eficiente a los intereses del sector privado.

En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura organizó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que en su documento final presentó propuestas para este nivel educativo muy cercanas a las emitidas por el Banco Mundial en 1994. El documento de la Organización reafirma: (i) la necesidad de integración entre educación y esfera productiva, con la adecuación de los países a la lógica del reordenamiento mundial del capital; (ii) las directrices del financiamiento privado como base para la producción de conocimiento; y (iii) la diversificación fundamental de las instituciones de educación superior, con la flexibilización de los contratos docentes y de formación profesional (UNESCO, 1999b).

También según Lima (2002), en 1999, el Banco Mundial lanzó el documento “Estrategia para el Sector Educación: Documento Estratégico del Banco Mundial: Educación en América Latina y el Caribe”, con una evaluación de la educación en América Latina y las directrices para este sector en el siglo 21. En este documento, el autor señala que el Banco Mundial reafirmó el papel de la educación como estrategia para la reducción de la pobreza y la necesidad de privatizar la educación superior, además de asociar la democracia, el desarrollo y la seguridad como vectores importantes para garantizar un clima de “cohesión social”<sup>49</sup> para inversiones extranjeras en la región de América Latina y el Caribe de manera segura. El autor señala que, para el Banco Mundial, la posición subordinada de los países periféricos se debe a las dificultades de los Estados para realizar los ajustes fiscales, la reducción

---

<sup>48</sup> La propuesta es crear dos tipos de institución de educación superior: una “universidad de investigación” y una “universidad docente”, orientadas a la profesionalización de la docencia.

<sup>49</sup> El término “cohesión social”, de origen durkheimiano, presenta una perspectiva que no tiene en consideración la partición de la sociedad en clases sociales.

del gasto público y las reformas económicas y sociales propugnadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Con base en el análisis de los documentos mencionados anteriormente, Lima (2002) afirma la presencia del proceso de explotación del sector educativo concretizado a través de los acuerdos alcanzados en la Organización Mundial del Comercio y enfatiza la importancia de entender este proceso dentro de un movimiento más amplio en la búsqueda de nuevos y rentables mercados, a través de acuerdos comerciales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Área de Libre Comercio de las Américas.

McCowan (2004b) presenta una visión global del “boom” de la educación superior con fines de lucro: en Estados Unidos de América existe un sector privado bien establecido y en crecimiento, mientras que en Europa el sistema de educación superior ha sido más resistente al proceso de mercantilización. Por otro lado, los países periféricos (Asia, América Latina y África), principalmente países de ingresos medios como Brasil, tienen las mayores proporciones de estudiantes matriculados en instituciones privadas de educación superior con fines de lucro y se configuran como mercados con gran potencial de expansión.<sup>50</sup>

En la fase tardía del capital, en la que el espacio y el tiempo se comprimen a favor de la movilidad del capital financiero (Harvey, 1992), no hay lugar para el cuestionamiento, la crítica, la reflexión, la producción de conocimiento: el capital urge a la transmutación de la universidad en una organización social (ya que se adapta de manera “flexible” a los cambios que trae consigo el proceso de acumulación capitalista) y, a partir de un enriquecedor análisis de Chauí (2003), se concluye que el núcleo fundamental del trabajo universitario – la formación – se abandona.

Chauí (1999, p. 220) explica que la transformación de la universidad de una institución social a una organización social es parte de los cambios societarios y se dio en etapas sucesivas, siguiendo los cambios en el capital: en una primera etapa, se convirtió en una universidad funcional; luego en una universidad de resultados y, finalmente, en una universidad operativa:

La universidad operativa de los años [19]90 difiere de formas anteriores. De hecho, mientras que la universidad clásica estaba enfocada en el conocimiento, la universidad funcional estaba enfocada directamente en el mercado laboral, y la universidad de resultados estaba enfocada en las empresas, la universidad operativa, al ser una organización, está enfocada en sí misma como una estructura de gestión y de arbitraje de contratos. [...], la universidad está dirigida hacia adentro, pero, [...] esto no significa un retorno a sí misma, sino, más bien, una pérdida de sí misma.

---

<sup>50</sup> Las seis empresas líderes en educación superior están ubicadas en Estados Unidos de América y en países periféricos: Brasil, India y Sudáfrica. Entre las seis empresas líderes en el mercado de la educación superior, dos son brasileñas (Universidade Estácio de Sá y Universidade Paulista) (McCowan, 2004a).

Así, la universidad operativa (Chauí, 2003) produce, en la lógica capitalista excluyente que hace obsoleta la fuerza de trabajo y amplifica el desempleo estructural, el vaciamiento del proceso formativo y reduce sus actividades a la formación y el “reciclaje”. “Esta universidad no forma y no crea pensamiento, despoja al lenguaje de sentido, densidad y misterio, destruye la curiosidad y la admiración que llevan al descubrimiento de lo nuevo, anula cualquier pretensión de transformación histórica como acción consciente del ser humano en condiciones materialmente determinadas” (Chauí, 1999, p. 222).

En el contexto de la reacción burguesa a la crisis del patrón de acumulación capitalista, la educación superior se convierte en otro espacio estratégico para la apertura de nuevos mercados al proceso de valorización del capital, especialmente en países con capitalismo dependiente. Es fundamental, para un movimiento contrahegemónico, captar críticamente esas transformaciones, proyectar posibilidades y estrategias de resistencia con lucidez teórica y optimismo en la acción, como lo sugiere el prodigioso y revolucionario pensamiento de Antonio Gramsci. Con esos subsidios, proponemos en el próximo capítulo una inmersión en la particularidad brasileña, buscando comprender el desarrollo de la política educativa, con foco en la educación superior, y su relación con la creación y expansión de los cursos de Trabajo Social en el país, en la post-1930.



## CAPÍTULO 2

### Educación Superior en Brasil y el Trabajo Social

En el contexto mundial, la educación superior acompañó el movimiento del capitalismo en su etapa monopólica, del necesario avance del capital a todos los espacios de la vida social, transformándolos en nichos de valorización. Por tanto, a partir de la década de 1970, la educación superior se debilitó como un derecho social, reforzándose como una mercancía más, como se explicó en el primer capítulo. Sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo para aprehender cómo se desarrolló ese proceso en la particularidad brasileña, articulándolo a la política educativa en Brasil y, en lo que concierne a nuestro objeto de investigación, a la creación y expansión de cursos de Trabajo Social en el país. Tal esfuerzo partirá de los siguientes supuestos teórico-metodológicos:

- i) el desarrollo particular del modo de producción capitalista en Brasil, determinado, como país colonizado, por la subordinación a los países capitalistas centrales, configurándose como un país de capitalismo dependiente;
- ii) el desarrollo de la forma capitalista de producir y pensar produce sus propias contradicciones y fuerzas opuestas, tales como disputas dentro de la élite y luchas de clases antagónicas fundamentales. Por lo tanto, en diferentes momentos es necesario responder a esas contradicciones, que se configuran como expresiones particulares de la “cuestión social” en Brasil. Esas respuestas se darán articulando la coerción y el consenso, ya sea mediante el montaje de todo un aparato estatal represivo, o mediante la estructuración de políticas sociales, incluida la educación. Como parte de la estrategia consensual, se creará el profesional del Trabajo Social, intelectual divulgador de la ideología dominante y ejecutor de las políticas sociales;
- iii) la política educativa brasileña – como una de las formas consensuadas de mantenimiento del *statu quo* – está determinada tanto por las necesidades de formación de una fuerza de trabajo adecuada para el desarrollo de las fuerzas productivas del país como por la exigencia de intelectuales orgánicos de diferentes niveles que difunden la ideología dominante en cada período histórico. En este proceso se produce la reproducción de intelectuales de alto nivel, entre ellos el trabajador social. Esta vez, es necesario aprehender la creación y el desarrollo de unidades de formación de trabajadores sociales en el marco más amplio de la política educativa brasileña, lo que buscaremos realizar en los próximos capítulos.

Invitamos al lector a tomar ese camino, que es un esfuerzo de articulación de diferentes campos – Educación y Trabajo Social – y contribuirá a la comprensión de la política educativa brasileña después de la década de 1990, así como a la abrupta

expansión de los cursos de Trabajo Social, realizados mayoritariamente en unidades docentes privadas.

## **2.1 La Era Vargas (1930-1945): la transición a un país urbano-industrial, el sistema educativo nacional (y dual) y el surgimiento del Trabajo Social**

La transición a la década de 1930 estuvo permeada por el contexto de descontento popular de las dos primeras décadas del siglo XX, con la crisis del café y un gran contingente de población moviéndose hacia el medio urbano, combinado con las dificultades de nuestra burguesía para constituirse como líder de clase. En medio de la crisis de la alianza oligárquico-burguesa, hasta entonces constituida con una sociedad más compleja, era imprescindible pasar del modelo productivo agroexportador a la construcción de las bases de la industrialización del país,<sup>51</sup> con la recomposición de la élite dominante, una vez más “por lo alto”.<sup>52</sup> Este proceso proporcionó nuevas direcciones para el tratamiento de la “cuestión social”, para la política educativa brasileña, para la educación superior y, finalmente, permitió el surgimiento de los primeros cursos de Trabajo Social en el país.

De 1930 a 1945 se logró que el país fuera incluido en el proceso de modernización capitalista, en el período monopolista del capitalismo mundial e inició el proceso de urbanización e industrialización de Brasil, con el debido control y represión de la clase obrera,<sup>53</sup> cooptando por sujetos colectivos a través del proceso de verticalización de los sindicatos vinculados al Estado corporativo. Esas dinámicas eran coherentes con la lógica histórica de nuestras élites realizando transformaciones desde arriba, sin la incómoda manifestación de los “de abajo”.

El papel del Estado Vargas fue estructurador del nuevo patrón productivo brasileño, con el proceso de sustitución de importaciones, la consolidación de la industria brasileña y la creciente incorporación del patrón de industrialización estadounidense. El país incorporó tarde y lentamente el patrón productivo y tecnológico de la Segunda Revolución Industrial – entre las décadas de 1930 y 1950 –, de forma restringida y en su lugar “adecuado”: situado en la periferia de la división sociotécnica internacional del trabajo. Por tanto, el período comprendido entre las décadas de 1930 y 1950 se caracteriza por la subordinación de las necesidades

---

<sup>51</sup> Es crucial referirse al cambio, a nivel internacional y en los países capitalistas centrales, de la fase competitiva del capitalismo a la fase monopólica, a partir de 1870. La competencia intercapitalista conduciría a la Primera Guerra Mundial, que interrumpió el comercio de mercancías y trajo consecuencias internas para el país, que necesitaba desarrollar sus propias bases industriales.

<sup>52</sup> Todas las opciones concretas que enfrentó Brasil para la transición al capitalismo ocurrieron de manera elitista y antipopular, como soluciones organizadas “desde arriba”, según el análisis de Coutinho (1992).

<sup>53</sup> El período inicial del siglo XX fue de intensa disputa entre proyectos sociales antagónicos, con la Revolución Rusa de 1917, que impactó al mundo. En Brasil, expresiones del proyecto anticapitalista fueron la fundación del Partido Comunista Brasileño en 1922 y el Intento Comunista organizado por la Alianza Nacional de Liberación en 1935.

sociales - que incluye la educación - al proyecto capitalista de modernización del país (Matoso, 1996). Sin embargo, para una mejor comprensión de la política educativa es necesario analizar el período Vargas en dos subperíodos: el período inicial, de 1930 a 1937, y el período del Estado Nuevo, de 1937 a 1945.

El primer período se caracterizó por la disputa entre los sectores dominantes (la burocracia estatal, la Iglesia Católica, las clases medias, la burguesía industrial y los sectores de la oligarquía cafetera), cuando el Estado comandó en medio de la crisis del poder dominante. En este primer período, los sectores políticos vencedores de la Revolución de 1930 se organizaron en dos corrientes: por un lado, los tenientes<sup>54</sup> y parte de las oligarquías, que defendían la implantación de una dictadura; por el otro, los industriales descontentos con las medidas “proteccionistas” del gobierno de Vargas a los trabajadores y parte de los cafetaleros paulistas, lo que provocó el estallido, encabezado por la última corriente del Movimiento Constitucionalista (1932) en São Paulo.

En el movimiento por recuperar la hegemonía, la Iglesia fundó en 1932, a través del cardenal Leme, la Liga Electoral Católica, con el objetivo de organizar a los votantes católicos y canalizar los votos a un grupo católico, en el que tuvo pleno éxito, participando activamente de la Asamblea Nacional Constituyente que promulgaría la Constitución de 1934, en reemplazo de la de 1891. Si bien mantuvo la separación entre Estado e Iglesia, la nueva Carta Constitucional autorizó la transferencia de recursos públicos a las instituciones religiosas; los miembros de las órdenes religiosas obtuvieron el derecho al voto; se permitió la asistencia religiosa en los establecimientos oficiales; se reconoció la validez civil del matrimonio religioso; se autorizó al Estado a subvencionar las escuelas católicas y a permitir la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales.

En este contexto de lucha por la hegemonía, con el impulso y bajo el control de la jerarquía de la Iglesia Católica, fue creado el Centro de Estudios y Acción Social de São Paulo (CEAS), considerado como “[...] la manifestación originaria del Trabajo Social en Brasil [...]” (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 172). Su inicio oficial se produjo tras el Curso Intensivo de Formación Social para Niñas, promovido por las Canonisas de San Agustín, con la invitación de la profesora Adèle Loneux, de la Escuela Católica de Trabajo Social de Bruselas.

La fundación de Centro de Estudios y Acción Social (CEAS) tras el Movimiento Constitucionalista de julio de 1932 tuvo como objetivo promover la formación técnica especializada del personal para la acción social y la difusión de la doctrina social de la Iglesia. Las integrantes de Centro de Estudios y Acción Social -

---

<sup>54</sup> “Movimiento político-militar que se desarrolló durante el período de 1920 a 1935, aproximadamente, bajo el liderazgo de los ‘tenientes’, nombre con el que oficiales revolucionarios de la época, no todos verdaderos lugartenientes, pero en su gran mayoría oficiales de bajo rango. Fue uno de los principales agentes históricos responsables del colapso de la Primera República, es decir, es parte del proceso de crisis de la sociedad agroexportadora y del Estado oligárquico en Brasil que culminó en la Revolución de 1930”. Disponible: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetesprimeira-republica/TENENTISMO.pdf>

cuyo perfil estaba compuesto por mujeres jóvenes formadas en instituciones de enseñanza religiosa pertenecientes a familias acomodadas de São Paulo - trabajaban con el proletariado, en los centros obreros fundados por Centro de Estudios y Acción Social, donde había clases de tejido y trabajo manual, conferencias y consejos de higiene. Esas actividades atrajeron a las mujeres trabajadoras y, al mismo tiempo, permitieron la difusión de la doctrina social católica y el control social de la clase trabajadora a través de las esposas de los trabajadores.<sup>55</sup>

Centro de Estudios y Acción Social entonces comenzó a actuar como un catalizador para el apostolado secular, organizando a mujeres católicas jóvenes e interviniendo con el proletariado. En 1933, hubo una intensificación de las actividades, con participación en la Liga Electoral Católica<sup>56</sup> y, en 1934, el Centro asumió la responsabilidad de implantar el movimiento de Acción Católica<sup>57</sup> en São Paulo, que comenzó con la Primera Semana de Acción Católica, en enero de 1934. A partir de entonces en adelante, Centro de Estudios y Acción Social fue responsable de la formación del personal de la Juventud Femenina Católica, además de la creación de cuatro centros de trabajadores en São Paulo. En 1936, Centro de Estudios y Acción Social fundó la primera Escuela de Trabajo Social en São Paulo, que también fue la primera del país (Yasbek, 1977).

En cuanto a los demás sujetos colectivos involucrados en la disputa por la hegemonía, hubo una organización de partidos fascistas – que se unieron, en 1932, en torno a la Acción Integralista Brasileira<sup>58</sup> – y, al mismo tiempo, se intensificó la organización de sectores de las capas intermedias, que en 1935 formaron la Alianza Nacional de Liberación, a través de la articulación del Partido Comunista Brasileño. En julio de 1934, la promulgación de la nueva Carta Constitucional - que afirmaba principios como el federalismo, la democracia, la garantía del voto directo y secreto, la pluralidad sindical, la alternancia en el poder, los derechos civiles, la libertad de expresión de los ciudadanos y, por primera vez, el derecho de las mujeres a votar y a elegir – acabó con el gobierno provisional, eligiendo indirectamente a Getúlio Vargas como presidente de la República.

Casi tres años después, en noviembre de 1937, antes de las elecciones presidenciales de 1938, Getúlio Vargas dio un golpe de Estado bajo el argumento de

---

<sup>55</sup> Sobre la dominación de género y su relación con el proyecto burgués, véase Backx (1994).

<sup>56</sup> El Código Electoral (1932) otorgó a las mujeres el derecho al voto (Alves, 1980).

<sup>57</sup> La Acción Católica se desarrolló con fuerza en el escenario europeo y se propuso ser un contrapunto a las ideas liberales y socialistas (Lima, 1987). Consultar: Yamamoto y Carvalho (1995).

<sup>58</sup> <sup>58</sup> “La Acción Integralista Brasileña (AIB), el movimiento de inspiración fascista más importante organizado en Brasil, fundado por Plínio Salgado en 1932, se convirtió en el primer partido nacional con una organización de masas implantada en todo el país, cuya fuerza política se estimó, en 1936, entre seiscientos mil un millón de seguidores. Si bien la primera manifestación del fascismo nativo ocurrió en 1922, con la fundación de la *Legião Cruzeiro do Sul* (probablemente imitando al fascismo italiano de 1919 y al Partido Nacional Fascista de Mussolini, estructurado en 1921), la expansión de movimientos de tipo fascista en Brasil surgió principalmente en la década de 1930, con la formación de pequeños partidos y movimientos regionales como Acción Social Brasileña (Partido Nacional Fascista), la *Legião Cearense do Trabalho* y el Partido Nacional Sindicalista”. Disponible: <https://atlas.fgv.br/verbete/5925>

que había un plan de conspiración comunista, que requería volver al estado de guerra. Comenzó el “Estado Nuevo”.

Hasta ese período, de disputa entre los sectores dominantes y la organización de sectores de la clase obrera, el Estado aún no intervenía con fuerza en la economía. Solo después del “ajuste de cuentas”, con una amplia represión a los disidentes del Intento Comunista en 1935 y la instauración del régimen dictatorial en 1937, se hizo posible el proceso masivo de sustitución de importaciones e industrialización del país, con el intervencionismo estatal y el apoyo estadounidense. Las distintas fracciones de la clase dominante - beneficiadas por el proceso de industrialización - apoyaron al gobierno dictatorial, que silenciaba a la clase obrera, permitía la disminución de los salarios y el empeoramiento de las condiciones de trabajo y proporcionaba excelentes “ahorros” para la acumulación capitalista, a través de los fondos de seguridad social, constituidos con el aporte de los trabajadores.<sup>59</sup>

Así, el Estado varguista en el período posterior a 1937 se consolidó como estructura del patrón productivo (Matoso, 1996), pero obtuvo bajos resultados en lo que se refiere a la intervención social, con una postura meritocrático-particularista (Draibe, 1999) y práctica autoritaria de construir la legislación en las oficinas de los tecnócratas, tratando la política social como algo “científico” restringido a los tecnócratas.

Santos (1987) indica que el perfil de ciudadanía construido a partir de la década de 1930 se articuló a las necesidades de modernización e industrialización del país, de acumulación de capital y de control del descontento popular, de las capas medias emergentes y de la clase trabajadora. Así, eran ciudadanos aquellos que se encontraban en ocupaciones reconocidas y definidas por la ley, insertas en el proceso productivo: se trata de “ciudadanía regulada”, término acuñado por el autor, cuyo trípode está compuesto por la regulación de profesiones, el contrato de trabajo y el sindicato público.

En esta lógica de ciudadanía regulada, el Estado definía quién era ciudadano o no y reconocía quién tenía derecho incluso a exigir derechos. Las demandas de políticas sociales se hicieron difusas y fragmentadas en grupos sociales dispersos, diluyendo los conflictos, en una relación vertical entre el Estado y la sociedad civil. El objetivo, en ese contexto, era quitar el carácter clasista de las luchas sociales, dándoles un tono corporativista, cercano, en su momento, a un Estado conservador y de derechos ligados a la clase y al estatus.

La “cuestión social”, en ese contexto, pasó de un “caso policial” a un “caso político”, siendo tratado con la doble represión-cooptación: hubo la creación de grandes instituciones asistenciales, como la Legión Brasileña de Asistencia Social,

---

<sup>59</sup> Sobre el gigantesco fondo de seguridad social, véase Oliveira y Teixeira (1985).

creada en 1942 como parte de la propaganda varguista del “esfuerzo de guerra” y en años posteriores transformada en la institución asistencial más grande del país.<sup>60</sup>

Las instituciones asistencialistas fueron extremadamente funcionales al proceso conservador de modernización capitalista brasileña en curso, en varios aspectos: (i) garantizaron la extracción del máximo trabajo excedente de la clase obrera - con la reducción salarial ostensiva -, manteniendo el "orden" y la "paz social" a través de beneficios indirectos; (ii) eran una importante fuente de acumulación, principalmente el sistema de seguridad social, que tomaba prestado de los trabajadores para “prestar” generosamente a los dueños del capital; y (iii) enmarcadas, a través del control político y social de la vida de los trabajadores, a las masas urbanas, que en su mayoría provenían del área rural, no tenían experiencia previa de las luchas obreras de los años 1910-1920 y más “obedientemente” interiorizaron la ideología del laborismo, de Vargas como “padre de los pobres”, según análisis de Vianna (1976).

También hubo la creación de una legislación (Brasil, 1943), concomitante con medidas de represión y control de la acción política de los sindicatos: la oficialización de los sindicatos y su vinculación al Ministerio de Trabajo, Industria y Comercio (creado en 1931), la división de los trabajadores a través de diferentes sindicatos y la “ley de nacionalización del trabajo”, que limitaba la participación de trabajadores extranjeros en la industria.

Paralelamente a la acción estatal, en el mismo año de creación de la Legión Brasileña de Asistencia Social (1942), el sector empresarial creó el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, “[...] como un gran esfuerzo de cualificación de la mano de obra - especialmente de los jóvenes - que incorporará rápidamente al Trabajo Social a su esquema de funcionamiento” (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 260).

El Estado varguista, en un nuevo enfoque para enfrentar la “cuestión social”,<sup>61</sup> se alió con la Iglesia frente a las amenazas revolucionarias mundiales en ese período. El Estado vio en la Iglesia un importante aliado para frenar las fuerzas ideológicas revolucionarias; al mismo tiempo, la Iglesia aprovechó el momento para ocupar el espacio hasta entonces disminuido.

La alianza entre el Estado varguista y la Iglesia Católica fue de fundamental importancia para la política educativa y, en lo que respecta a nuestro objeto de estudio, para apalancar el proceso de superación de las “protoformas” del Trabajo Social. Es decir, a partir de un movimiento embrionario impulsado por el movimiento laico católico, se empezó a demandar - por parte del Estado y de la

---

<sup>60</sup> La Legión Brasileña de Asistencia Social fue reconocida como entidad colaboradora del Estado en materia de servicios asistenciales, recibiendo financiación estatal. Inauguró el “primero damismo”, es decir, la práctica de colocar a las esposas de los gobernantes en áreas estratégicas de acción social, dándoles un carácter de “ayuda”, favor y filantropía. Darcy Vargas, esposa del entonces Presidente de la República, Getúlio Vargas, asumió la presidencia de la Legión Brasileña de Asistencia. Esa institución fue fundamental para la creación de unidades de formación de trabajadores sociales en todo el país, según investigación original de Iamamoto y Carvalho (1995).

<sup>61</sup> Entre 1889 y 1930, la “cuestión social” fue tratada como un “caso policial”, concerniente a los intereses de los sectores dominantes de la época. Ver Vianna (1976) y Cerqueira Filho (1982).

comunidad empresarial, en un discurso de tecnificación de la “cuestión social” - una formación técnica especializada para la intervención en los “problemas sociales” de todo tipo.

El Estado comenzó a solicitar el ingreso de los trabajadores sociales a su entramado burocrático: en 1944, la Resolución nº 25, de 8 de abril de 1944, del Consejo Nacional del Trabajo, implementó en todos los Institutos de Jubilaciones y Pensiones la participación del Trabajo Social, lo que, a su vez, apuntaba a la demanda de nuevos espacios de formación. La comunidad empresarial – participante activa de la estructura burocrática estatal – también se configuró como demandante de servicios sociales, principalmente a partir de la creación del denominado “Sistema S”: Servicio Social de Comercio, Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial y Servicio Social de la Industria.<sup>62</sup>

Luego de aprehender el contexto del surgimiento de las primeras Escuelas de Trabajo Social, relacionándolo con las formas de enfrentar la “cuestión social”, proponemos, a continuación, articular la creación de unidades de formación de trabajadores sociales al marco más amplio de la política educativa en la década de 1930 -1945.

## **2.2 La política educativa en el gobierno Vargas y el contexto de creación de cursos de Trabajo Social entre los años 1930 y 1945**

Si hasta 1930 no existían contradicciones visibles en la relación entre educación y economía,<sup>63</sup> fue a partir del proceso de modernización capitalista de la economía, llevado a cabo durante el gobierno de Vargas, que se impusieron nuevos requerimientos educativos por parte del proyecto modernizador-conservador, acomodados dentro de un proyecto de modernización de la periferia brasileña. Es decir, la educación estuvo llamada en este período a remodelar la docencia, con la formación y calificación de la mano de obra, y no para la formación de investigadores y el desarrollo efectivo de la investigación aplicada (Romanelli, 2005).

Consecuente con su política de cooptación de sujetos individuales y colectivos, el gobierno de Vargas, a partir de la década de 1930, atrajo varios intelectuales al cuerpo de gobierno, asociando fuerte represión a la cooptación,<sup>64</sup> a través de una política cultural y educativa (Fundação Getúlio Vargas, 2006).

---

<sup>62</sup> El Servicio Social de la Industria fue creado en 1946 por la Confederación Nacional de la Industria. En el mismo año, fue creada la Fundación Leão XIII, con el objetivo de actuar sobre los habitantes de las favelas de Río de Janeiro. La última gran institución creada fue la seguridad social, con la sustitución de las antiguas Cajas de Jubilaciones y Pensiones por los Institutos de Jubilaciones y Pensiones (Iamamoto; Carvalho, 1995).

<sup>63</sup> Dada la posición de Brasil en la división internacional del trabajo como país agroexportador y, por tanto, la no necesidad – por parte de los sectores dominantes – de educar a la población. Ver Cunha (1980) y Romanelli (2005).

<sup>64</sup> O el transformismo, que implica la asimilación por el bloque al poder de fracciones rivales de las propias clases dominantes o incluso de las clases subordinadas (Coutinho, 1992).

La política educativa en el gobierno de Vargas estuvo guiada por la subdivisión ya explicada: hasta el golpe de Estado Nuevo (1930-1937), hubo una intensa disputa entre las élites y también por proyectos educativos, entre liberales y autoritarios. El segundo momento (1937-1945) fue de hegemonía del proyecto autoritario (Cunha, 1980).

En el campo gubernamental, el primer período (1930-1937) estuvo marcado por: creación del Ministerio de Educación y Salud Pública; introducción de la enseñanza religiosa optativa en las escuelas públicas; creación del Consejo Nacional de Educación y las reformas de la educación secundaria y universitaria (con la elaboración del Estatuto de las Universidades Brasileñas en 1931), realizadas por el entonces Ministro de Educación, Francisco Campos, partícipe de la corriente autoritaria.

El Estatuto de las Universidades Brasileñas, instituido por el Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, organizaba la enseñanza superior en todo el país y estuvo en vigor durante 30 años. Se previeron dos formas de organización de la enseñanza – en universidades e institutos aislados –, además de establecer que la enseñanza debe ser remunerada, incluso en las instituciones oficiales (Cunha, 1983).

Cunha (1980) advierte que el Estatuto expresaba la política educativa autoritaria, que se oponía tanto a los modelos defendidos por los segmentos liberales como al defendido por Anísio Teixeira a través de la Universidad del Distrito Federal. Fávero (1980) observa que el Estatuto fue un hito estructural de la concepción de la universidad en el país y expresó la política autoritaria de la época. El Estatuto era algo dudoso: en las universidades pretendía organizar el sistema vinculando las escuelas o facultades como verdaderas “islas” en torno a una rectoría, admitiendo otra forma de organización – facultades, escuelas e institutos aislados – en la que la unidad fundamental era constituida por la cátedra, lo que obstaculizó la carrera docente y la constitución de un cuerpo docente para la formación eficaz de un sistema de educación superior.<sup>65</sup>

A pesar de la hegemonía de la corriente autoritaria en la conducción de la política educativa, hasta 1935 aún había un relativo espacio para la disputa entre diferentes propuestas educativas, la de la corriente autoritaria y la de los liberales, divididas entre elitistas e igualitarias.

Los liberales elitistas defendieron, desde los tiempos del Imperio, la creación de una universidad en Brasil que produjera investigaciones “libres y desinteresadas” y formara a las élites gobernantes del país. Defendían la autonomía del sistema educativo frente al Estado, es decir, la libertad de enseñanza. Las ideas de Fernando de Azevedo -uno de los principales representantes de esa corriente - fueron una referencia importante para los liberales desde 1926 y en la década posterior a 1930. La idea básica de Azevedo era garantizar la formación de las clases dominantes, las

---

<sup>65</sup> Para un análisis sobre la idea de propiedad de cátedra en Brasil, véase Fávero (1980).



cuales, a su vez, se encargarían de la modernización del país. Las élites paulistas abrazaron el proyecto de Azevedo y, tras la derrota del Movimiento Constitucionalista (1932), crearon, en mayo de 1933, la Escuela Libre de Sociología y Política de São Paulo - fundación de derecho privado, con recursos provenientes de donaciones de particulares -, con miras a reconquistar su hegemonía.

Otro acontecimiento importante para el campo educativo fue la creación, en 1934, por decreto estatal, de la Universidad de São Paulo, que también formó parte del proceso de rearticulación de las oligarquías paulistas. La comisión de creación del estatuto universitario tuvo, entre sus miembros, a Fernando de Azevedo y Júlio de Mesquita Filho, representantes del pensamiento liberal elitista. La Universidad de São Paulo incorporó varias escuelas superiores existentes, así como institutos técnico-científicos mantenidos por el gobierno estatal (Cunha, 1980).

La otra corriente perteneciente al campo liberal fue la del igualitarismo, representada por Anísio Teixeira, profundamente influida por el pensamiento de John Dewey,<sup>66</sup> filósofo estadounidense que, al darse cuenta de la tendencia de la sociedad capitalista hacia las iniquidades y el uso de la educación escolar para mantener el statu quo, proponía la pedagogía de la Escuela Nueva. Esta sería capaz de formar individuos para la democracia y no para la dominación/subordinación, como estrategia de reconstrucción social por parte de la escuela (Cunha, 1980).

La corriente del igualitarismo comenzó a ganar terreno después de la Cuarta Conferencia Nacional de Educación, en 1931, en Niterói (RJ), donde se enfrentaron liberales elitistas, igualitaristas y defensores de una política educativa autoritaria. El principal tema que demarcaba los campos en aquella época era el de la enseñanza religiosa. La Constitución liberal de 1891 había prohibido la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Sin embargo, la rearticulación entre Estado e Iglesia desde la primera década del siglo XX y después de la década de 1930 hizo que, en 1931, se autorizara la enseñanza religiosa con carácter optativo en las escuelas públicas. Esta conferencia dio origen al Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, firmado por liberales igualitarios (Anísio Teixeira, Paschoal Leme, Hermes Lima) y elitistas (Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho), configurando claramente una composición de las dos corrientes frente a la corriente autoritaria. En cuanto a la educación superior, el Manifiesto también fue heterogéneo: presentó concepciones liberales elitistas - educación superior para la formación de élites - y liberales igualitarias, como la defensa de la universidad para la construcción de la democracia y el fin de la educación remunerada (Cunha, 1980).

Con enormes repercusiones, el Manifiesto abrió espacio para los liberales igualitarios; Anísio Teixeira fue invitado al cargo de Director de Educación del Distrito Federal, cargo que ocupó de 1932 a 1935. Entre las acciones que realizó, Teixeira idealizó la Universidad del Distrito Federal, creada en 1935, cuya misión sería

---

<sup>66</sup> John Dewey fue uno de los representantes del movimiento Escuela Nueva y publicó su primera obra pedagógica importante, *A Escola e a Sociedade*, en 1900 (Luzuriaga, 1979).

formar educadores para los primeros grados de primaria. La universidad estaría por tanto en la cúspide del sistema educativo y, para su creador, debería ser un centro de resistencia democrática.<sup>67</sup>

La propuesta de Anísio Teixeira fue innovadora por el hecho de que no contaba con las tres facultades tradicionales – Derecho, Ingeniería y Medicina – sino con una facultad de Educación, que por primera vez brindó a los docentes formación específica de nivel superior. Sin embargo, hubo una enorme resistencia por parte de los sectores conservadores, cuyo reclamo fue que la Universidad del Distrito Federal no se ajustaba a los requisitos del Estatuto de las Universidades Brasileñas. Con el Estado Nuevo, tal propuesta ya no servía a los intereses del gobierno de Vargas, siendo extinguida la Universidad del Distrito Federal en 1939 e incorporada a la Universidad de Brasil, con la creación de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil (Cunha, 1980; Fundação Getúlio Vargas, 2006).

El golpe de Estado de 1937, con la oposición ya silenciada por una brutal represión desde 1935, otorgó al Estado un papel protagónico en el proceso de sustitución de importaciones y modernización capitalista del país. En cuanto a la educación superior, la Universidad de Río de Janeiro, creada en la década de 1920, fue nuevamente reorganizada<sup>68</sup> como una reunión de las escuelas superiores existentes en la ciudad. En 1937 reunió 15 escuelas o facultades que recibieron la denominación de "nacionales" y 16 institutos,<sup>69</sup> además del Museo Nacional, y empezó a llamarse Universidad de Brasil,<sup>70</sup> con la que el gobierno pretendía implantar un estándar nacional de educación en todo el territorio, lo que sofocó iniciativas anteriores, como la Universidad del Distrito Federal.

La relación entre el Estado y la Iglesia Católica se mantuvo en el sentido de la colaboración mutua. La Iglesia Católica, desde las décadas anteriores, también reivindicó el espacio de la educación universitaria,<sup>71</sup> que fue conquistado en la década de 1940, luego de una fuerte organización católica:<sup>72</sup> el Consejo Nacional de Educación autorizó el funcionamiento de las Facultades Católicas (fundadas en 1941 por Don Sebastião Leme y por el P. Leonel Franca),<sup>73</sup> que comprendía la Facultad de

---

<sup>67</sup> “Entre los cursos previstos había algunos completamente nuevos: [...] Trabajo Social [...]” (Cunha, 1980, p. 245). Esta es la primera vez que el autor menciona el curso de Trabajo Social.

<sup>68</sup> La primera reestructuración ocurrió con el Estatuto de las Universidades Brasileñas (Cunha, 1980).

<sup>69</sup> Cunha (1980, p. 272) informa que, además de las escuelas superiores e institutos, se incorporaron otros establecimientos, como el Hospital de Clínicas y “[...] instituciones complementarias, el Colégio Universitário, para la enseñanza secundaria complementaria, y la Escola Ana Néri, para la enseñanza de enfermería y trabajo social”.

<sup>70</sup> Sobre la historia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Brasil (actualmente Universidad Federal de Río de Janeiro), ver Lobo (1980).

<sup>71</sup> Era necesario, en la concepción del grupo católico, la formación de las élites dirigentes, lo que era incompatible con las propuestas de la Escuela Nueva o la secularización total de la educación superior (Fundação Getúlio Vargas, 2006).

<sup>72</sup> Bajo la dirección del Arzobispo Dom Sebastião Leme, el Padre Leonel Franca y Alceu Amoroso Lima, se articuló un movimiento a favor de la educación superior católica. En 1929 se fundó la Asociación de Estudiantes Universitarios Católicos, en 1932 el Instituto de Estudios Superiores y en 1933 la Confederación Católica Brasileña de Educación. En 1934, se realizó en Río de Janeiro el Primer Congreso de Educación Católica (Fundação Getúlio Vargas, 2006; Iamamoto; Carvalho, 1995).

<sup>73</sup> Información disponible en: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/#>. Consultado el: 25 de abril. 2007.

Derecho y siete cursos de la Facultad de Filosofía.<sup>74</sup> En 1943, se produjo la agregación de la Escuela de Trabajo Social del Instituto de Educación Familiar y Social de Río de Janeiro<sup>75</sup> a las Facultades Católicas, completando el número de unidades exigidas por la ley para la formación de una universidad. En marzo de 1946, las Facultades Católicas fueron elevadas al rango de universidad, las primeras de carácter privado en el país y que, más tarde, se convirtieron en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Fundação Getúlio Vargas, 2006).

Cunha (1980) observa que la “colaboración” de la Iglesia propició la difusión de la ideología de la orden en la versión corporativa, que reforzó el Estado Nuevo. Además de este refuerzo ideológico, el autor observa el papel complementario que jugó la Iglesia en la formación de intelectuales orgánicos de la clase dominante, dada la incapacidad pedagógica del Estado Nuevo – que tenía la Universidad de Brasil, institución arcaica que mezclaba incompetencia técnica y nepotismo.

En São Paulo, la Universidad Católica se estableció en agosto de 1946, más tarde que su congénere carioca. Para Cunha (1980), esta aparición tardía de la Universidad Católica en São Paulo se debe al pionerismo de la Universidad de São Paulo y, también, al papel complementario que desempeña la Universidad Católica de Río de Janeiro.

En cuanto a los dos momentos bien diferenciados del período Vargas, en cuanto a la acción del Estado en la economía y la regulación social, se puede observar, en el campo educativo, el período inicial (1930-1935), de rearticulación de fuerzas y disputas entre proyectos educativos, y, en un segundo momento (1937-1945), una intervención más activa del Estado y su alianza explícita con la Iglesia. La educación superior tuvo la importante función de formar los intelectuales orgánicos necesarios para el proceso de modernización capitalista del país, como lo demostraron las iniciativas estatales, pero también de los particulares (Iglesia y comunidad empresarial).

En el contexto antes expuesto, es posible aprehender de manera más sustancial cómo surgieron las primeras unidades de formación de trabajadores sociales en el país. La articulación entre el Estado, la Iglesia Católica y la comunidad empresarial marcó la creación de las primeras Escuelas de Trabajo Social: aun donde había acción directa de la Iglesia Católica, el Estado participaba a través de la provisión de fondos públicos, como pudimos ver investigando los orígenes de las Escuelas de Trabajo Social en todo el país.<sup>76</sup> Otra característica fue la creación de estas primeras Escuelas de Trabajo Social, fundamentalmente en establecimientos

---

<sup>74</sup> La elección de las Facultades de Filosofía y Derecho como centros de educación superior católica se adecuaba al proyecto de la Iglesia, ya que la mayoría de las élites brasileñas estaban compuestas por juristas y abogados. También fue de interés la difusión de la cultura humanística entre las élites, facilitando su espiritualización (Fundação Getúlio Vargas, 2006).

<sup>75</sup> También conocido como Instituto Social. Este instituto es ahora el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Pontificia en Río de Janeiro.

<sup>76</sup> La investigación se encuentra en el apéndice de este libro.

aislados, posibilidad dada por el Estatuto de las Universidades Brasileñas, de 1931. Por lo tanto, el movimiento de creación de cursos de Trabajo Social en esas dos décadas debe entenderse también en el contexto de acercamiento entre Estado e Iglesia Católica – en la lucha de la Iglesia por conquistar espacios más amplios, principalmente en el ámbito educativo –, además de la participación de la comunidad empresarial, cuyas élites locales y regionales también se organizaban y disputaban la hegemonía, donde la educación superior empezaba a tener cierta importancia.

Como ya se señaló, el Estado varguista comenzó a enfrentar la “cuestión social” a través de la doble represión-cooptación, es decir, a través de la formación de consensos en la sociedad civil y también a través de la represión amplia. Así, este fue el momento del surgimiento de la profesión de Trabajo Social, cuyo profesional, desde sus inicios, actuó fundamentalmente como divulgador intelectual de la ideología dominante, necesaria para el mantenimiento de ese orden, actuando con inserción privilegiada dentro de la clase trabajadora y cuya funcionalidad apuntaba para la conformación del trabajador a las nuevas exigencias que planteaba el proyecto modernizador e industrializador posterior a la década de 1930.

También cabe señalar que la institucionalización de la profesión de Trabajo Social se llevó a cabo como una “profesión femenina”. Tal perfil profesional, al tiempo que respondía a las demandas del movimiento feminista liderado por mujeres de sectores sociales acomodados, como Bertha Lutz, utilizó el papel histórico de la mujer en la división sexual del trabajo, en la difusión de valores esencialmente dominantes y necesarios para la perpetuación del orden capitalista (Safiotti, 1976).<sup>77</sup>

Este proceso abrió espacios para que los trabajadores sociales se desempeñaran en el mercado laboral, principalmente en las grandes instituciones estatales creadas en la época, pero también demandó nuevos espacios de formación, que comenzaron a realizarse en las décadas de 1930 y 1940, por iniciativa de la Iglesia Católica y con la participación efectiva de la mayor institución asistencial del país, la Legión Brasileña de Asistencia Social,<sup>78</sup> que

[...] proporcionará un sólido apoyo a las escuelas especializadas existentes. Estas serán movilizadas desde un inicio para la implementación y programación de los servicios de la nueva institución y, al mismo tiempo, subsidiados para [...] atender la demanda de trabajadores calificados por esa formación técnica especializada [...]. Mediante el sistema de becas y la distribución de recursos económicos, posibilita el surgimiento de escuelas de Trabajo Social en las capitales de varios estados, trabajando generalmente con movimientos de acción social y de acción católica (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 258-259).

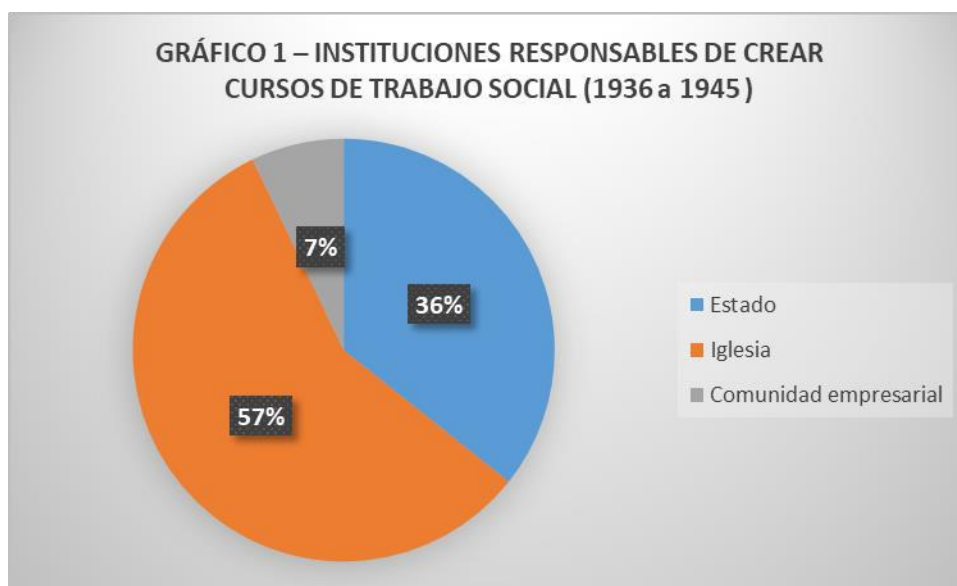
---

<sup>77</sup> Sobre el papel de la mujer en la sociedad de clases, ver Safiotti (1976) y Nogueira (2004).

<sup>78</sup> Además de la Legión Brasileña de Asistencia Social, el Tribunal de Menores fue copartícipe de la creación de cursos de Trabajo Social en todo Brasil.

Entre 1930 y 1945, se crearon 14 cursos de Trabajo Social, repartidos por las capitales de los estados brasileños,<sup>79</sup> en su mayoría aislados. Solo un curso surgió ya inserto en un ambiente universitario: el curso de Trabajo Social en la Escuela de Enfermería Anna Nery, en la Universidad de Brasil (actualmente Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro). Los otros, nacidos en establecimientos aislados, fueron agregados y/o incorporados a universidades en décadas posteriores, la mayoría en los años sesenta y setenta.<sup>80</sup>

En cuanto a los creadores de dichos cursos, se puede observar, en el siguiente gráfico, que la Iglesia Católica (57%) y el Estado (36%) se dividieron en la tarea de crearlos directamente en todo el país, con un mayor peso de Acción directa católica. La acción empresarial creó sólo un curso de Trabajo Social (7%). Sin embargo, según el testimonio de un maestro que enseñó allí,<sup>81</sup> aunque originalmente fue creado por particulares, el plan de estudios estuvo dominado por el pensamiento católico.



Fuente: la autora.

Si la relación entre la comunidad empresarial y la Iglesia Católica era muy estrecha, es necesario resaltar que la línea divisoria entre Estado e Iglesia, en ese período, era tenue, ya que la acción conjunta del Estado – a través de la Legión Brasileña de Asistencia Social y el Juzgado de Menores – con las organizaciones de la Iglesia fue un factor de fundamental importancia para la fundación de Escuelas de

<sup>79</sup> No abordaremos la creación de cursos cortos de introducción al Trabajo Social. Ver, para esto, Iamamoto y Carvalho (1995).

<sup>80</sup> Hoy [2007], de los 14 cursos de Trabajo Social creados en el período, sólo una permanece en un establecimiento aislado. Los demás fueron incorporados a instituciones universitarias.

<sup>81</sup> Testimonio tomado en abril de 2007 por el profesor Luiz Bravo, que enseñaba en la Escuela Técnica de Trabajo Social de Río de Janeiro, hoy Curso de Trabajo Social en la Universidad Veiga de Almeida.

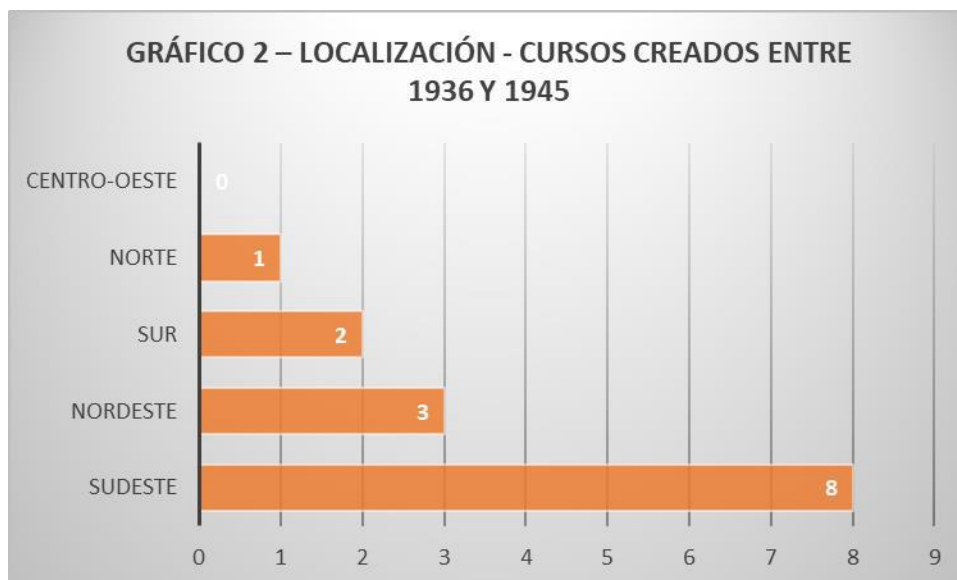
Trabajo Social en todo el país, como lo destacan los autores Yamamoto y Carvalho (1995, p. 190):

Durante la década de 1940, surgieron varias escuelas de trabajo social en las capitales de los estados [...]. La mayoría se graduará bajo la influencia de los dos primeros, de origen católico, teniendo en su dirección antiguos alumnos de estas escuelas formadas bajo el sistema de becas. Su implementación seguirá un proceso similar al de sus predecesores en São Paulo y Río de Janeiro, contando, como nuevo componente, con el apoyo financiero de la Legión de Asistencia de Brasil. Por lo tanto, aunque cinco escuelas fueron creadas por iniciativa estatal (y, supuestamente, laicas), la dirección dada a los contenidos curriculares estuvo a cargo de las Escuelas Católicas del Trabajo Social de São Paulo y Río de Janeiro. Además, las Escuelas de Trabajo Social creadas directamente por la Iglesia recibieron apoyo estatal y empresarial, ya que sus alumnos recibieron becas de grandes instituciones asistenciales y/o de la comunidad empresarial, como la Secretaría Nacional de Seguridad Social, alcaldías, Legión Brasileña de Asistencia Social, [Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial] Senai y [Servicio Social de la Industria] Sesi (Yamamoto; Carvalho, 1995).

La propia ley n° 1.889/[19]53 apuntó al subsidio estatal de las Escuelas de Trabajo Social, en su artículo 26: “El Poder Ejecutivo promoverá [que] se subvencionen las Escuelas de Trabajo Social reconocidas, de acuerdo a la propuesta de la Directoria de Educación Superior” (*apud* Vieira, 1992, p. 148-149). Sin embargo, Vieira advierte que, aunque la ley apuntaba a tal subsidio, no fue suficiente para cubrir el pleno funcionamiento de los cursos de forma aislada, lo que se configuró como una fuerte condición para que, en las décadas de 1960 y 1970, las antiguas escuelas de Trabajo Social – en su mayoría creadas por iniciativa confesional y ubicadas principalmente en la Región Nordeste – pasaran por un proceso de laicización y posterior ingreso en instituciones públicas y universitarias, en busca de la supervivencia de los cursos.

Como se muestra en el siguiente gráfico, todas las Escuelas de Trabajo Social fueron creadas en las capitales de las unidades federativas del país, con fuerte concentración en la Región Sudeste (8 Escuelas), lo que es consistente con la historia de la profesión, ligada al surgimiento de la sociedad urbano-industrial. En São Paulo se crearon dos escuelas, ambas por iniciativa directa de la Iglesia Católica; en Río de Janeiro, se mezclaron las iniciativas estatales (tres escuelas), católicas (dos) y empresariales (una). En el estado de Río de Janeiro, este contexto se explica por el hecho de incluir al Distrito Federal del país y, por tanto, incluir la mayor presencia del propio Estado. En São Paulo, la presencia de Escuelas de Trabajo Social exclusivamente católicas puede ser aprehendida por el movimiento de reacción católica desarrollado en ese estado desde la década de 1920 (Yamamoto; Carvalho, 1995).

En la Región Nordeste fueron creadas tres Escuelas más de Trabajo Social, dos de las cuales a través de la Iglesia Católica. En la Región Sur se crearon entonces dos Escuelas, ambas por la Iglesia Católica. Finalmente, en la Región Norte, solo se creó una Escuela de Trabajo Social, por iniciativa estatal. Cabe señalar que en la Región Centro Oeste no se creó ningún curso de Trabajo Social en el período, lo cual es comprensible, dado que esta región comenzó a sufrir un mayor proceso de urbanización y, por tanto, de aparición de las consecuencias de la “cuestión social”, principalmente después de la década de 1950, con la construcción de Brasilia.



Fuente: la autora.

Todas las Escuelas de Trabajo Social creadas en este período aún existen y están en funcionamiento, y la Escuela de Facultades Cariocas y el Instituto de Educación Familiar y Educación Social se fusionaron para formar el actual Departamento de Trabajo Social en Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro.

En cuanto al vínculo actual, la Iglesia, que en ese momento creó ocho Escuelas de Trabajo Social, actualmente controla sólo cinco: dos Escuelas católicas se fusionaron en una - el actual Departamento de Trabajo Social en Universidad Católica Pontificia de Rio de Janeiro -, que permaneció católica, y dos Escuelas empezaron a ser del Estado y de la comunidad empresarial, respectivamente. El Estado, que abrió cinco Escuelas de Trabajo Social en ese período, se hizo cargo de una más, creada originalmente como Escuela Católica. Lo mismo sucedió con la comunidad empresarial, que se hizo cargo de una Escuela Católica de Trabajo Social y ahora tiene dos Escuelas. Estos cambios se produjeron en la década de 1970. Es interesante ver cómo la Iglesia Católica perdió el control de las Escuelas de Trabajo

Social que creó, ratificando el proceso de secularización de la docencia en Trabajo Social, del que hablaremos más adelante.

En ese primer momento, entre 1936 y 1945, la formación de los trabajadores sociales brasileños tenía las siguientes características, señaladas por Yasbek (1977):

- i. Influencia de las ideas franco-belgas, presente sobre todo en la preocupación por la situación de la clase obrera y la acción social. Enseñanza inspirada en los currículos de las escuelas europeas.
- ii. Concepción de la acción social y del trabajo social marcada por la filosofía católica, expresada en documentos pontificios comprometidos con la justicia social y la “reforma” de la sociedad capitalista. Creencia de que a través de la “reforma social” sería posible superar los problemas sociales generados por la Revolución Industrial y combatir la influencia comunista (posición antiliberal y anticomunista).
- iii. Abordaje individualizado de los problemas sociales a través del Trabajo Social de Casos Individuales. Especial atención a la familia, la institución social en la que se pueden ver y expresar con mayor claridad los “problemas sociales”.
- iv. Perspectiva de adaptación del individuo al medio y del medio al individuo.
- v. Trabajo basado en una instrumentación técnica precaria (visitas domiciliarias, entrevistas, documentación), pero marcada por el idealismo de la acción social católica con las clases menos favorecidas.
- vi. Contribución a la racionalización de la asistencia prestada por las obras sociales en el municipio (organización de la asistencia social privada y gubernamental).
- vii. Influencia del pensamiento positivista.

Según Netto (1996b, p. 117), la dirección social de la profesión en ese período la caracterizaba como “tradicional”, lo que se traducía como una

[...] práctica empirista, reiterativa, paliativa y burocratizada de los profesionales, parametrizada por una ética liberal-burguesa y cuya teleología consiste en la corrección - desde un punto de vista claramente funcionalista - de resultados psicosociales considerados negativos y/o indeseables, sobre el sustrato de una concepción idealista y/o mecanicista (abierta o encubierta) de la dinámica social, presuponiendo siempre el ordenamiento capitalista de la vida como dato fáctico que no se puede eliminar.

En cuanto al mercado de trabajo, en esas dos décadas todavía había un proceso de consolidación, ya que las relaciones laborales aún no estaban completamente institucionalizadas y la profesión de Trabajo Social en sí misma aún carecía de regulación legal, lo que solo ocurriría en la década de 1950. Según Iamamoto y Carvalho (1995), las Escuelas creadas hasta 1947 estaban todavía en



estado embrionario; sólo la Escuela de Pernambuco había formado su primera promoción, con un solo graduado. Así,

[...] la existencia de trabajadores sociales graduados se limitará por un largo período casi sólo a Río de Janeiro y São Paulo, y aún allí su número no es muy significativo. Hasta 1947, las Escuelas Católicas de Trabajo Social (masculinas y femeninas) habían graduado 40 trabajadores sociales. Las dos de São Paulo, 196, y el curso de Trabajo Social de la Escuela de Enfermería Ana Nery, 9, hasta 1949, no teniendo el número exacto de egresados de la Escuela Técnica de Trabajo Social, presumiblemente bastante reducido. Al final de la década, el número de trabajadores sociales graduados será de poco más de 300, concentrados en São Paulo (ciudad de São Paulo) y en el Distrito Federal, con una abrumadora mayoría de mujeres (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 190 -191).

Según Netto (1996b), hasta la década de 1950, el Trabajo Social “tradicional” se configuró, por tanto, en una relativa homogeneidad, sin polémicas relevantes y sin elaboraciones teóricas significativas, lo que se traducía como una dirección intervencionista consensuada. Solamente con la crisis del Estado Nuevo, el fin de la Era Vargas y el inicio del período conocido como “populista”, en las décadas de 1950 y 1960, hubo una posibilidad concreta de renovación del Trabajo Social, tanto en términos de formación profesional como de mercado laboral.

### **2.3 De 1946 a 1963: la educación como pasaporte al desarrollo y germen de renovación en Trabajo Social**

La génesis del período populista – que germinó en la Era Vargas y se prolongó hasta el golpe de 1964 – debe entenderse en el contexto de la crisis del Estado Nuevo, articulado en el contexto internacional. El período en cuestión estuvo marcado fundamentalmente por la bipolarización global entre Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, la reconstrucción europea (a través del Plan Marshall), el avance de la hegemonía estadounidense, el pacto fordista-keynesiano (ubicado en los países centrales capitalistas) y la difusión de la ideología desarrollista en países de capitalismo dependiente.

El período, por tanto, ubicado entre las décadas de 1940 y 1960 se caracterizó por altas tasas de crecimiento capitalista y por la “invasión” estadounidense de los mercados mundiales, principalmente los ubicados en los países periféricos. Así, al analizar la particularidad brasileña, se debe tener en cuenta el escenario internacional y su desarrollo en el país.

La política exterior del gobierno de Vargas osciló entre el eje nazi-fascista y el apoyo a Estados Unidos de América, pasando abiertamente en 1942 al lado de los

Aliados, que estaban bajo la hegemonía estadounidense. Con el fin de la guerra, la política adoptada por el gobierno de Vargas durante esos 15 años, marcada por políticas sociales y económicas guiadas por la ideología nacionalista y obrera, se volvió insostenible. Los intereses imperialistas, la necesidad de internacionalizar el proceso de acumulación capitalista en su etapa monopólica y las fuerzas sociales internas, que querían este tipo de apertura, orientaron, por tanto, el período de “redemocratización”.

Este movimiento de descontento, tanto interno como internacional, fue advertido por Vargas desde 1943, quien se articuló para preparar la salida del régimen dictatorial del Estado Nuevo. Así, se desarrolló el “movimiento quemista”,<sup>82</sup> que reclamaba una Asamblea Constituyente con Getúlio en el poder, o sea, la transición a la democracia sin rupturas (Ianni, 1996).

Sin embargo, a pesar de las articulaciones, el “quemismo” y las alianzas, incluso con el Partido Comunista Brasileño, las fuerzas adversas – bajo el liderazgo de la Unión Democrática Nacional – al nacionalismo económico, el liderazgo estatal y la socialización de la política se articularon y depusieron a Vargas en octubre de 1945. En noviembre del mismo año se realizaron las elecciones presidenciales, con la disputa entre Eurico Gaspar Dutra y Eduardo Gomes, ambos militares.

El gobierno de Dutra, iniciado en 1946, inauguró el período liberal-democrático (1946-1964), seguido por los gobiernos de Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1955-1960), Jânio Quadros (1961) y João Goulart (1961-1964). A pesar de las diferencias internas de cada gobierno, tienen algunas características comunes, lo que nos permitió analizarlos en conjunto.

En el campo político, el período posterior a 1945 significó el retorno de los derechos políticos al escenario del país, con una importante participación de la población en la política. El proceso de urbanización creó un votante urbano menos vulnerable a la tentación y más vulnerable a las apelaciones populistas (Carvalho, 2001).

El período también estuvo marcado por el advenimiento del populismo, caracterizado por más persuasión y menos coerción, a través de la relación directa del gobernante con la población - especialmente con las camadas más empobrecidas -, ignorando las organizaciones de la sociedad civil y la idea de democracia representativa. Este fue un fenómeno típico de las sociedades latinoamericanas a partir de la década de 1930, y estuvo asociado a los procesos de industrialización y urbanización de sociedades civiles aún poco occidentalizadas, como las de Brasil, Argentina y México. Coutinho (1992, p. 127-128) analiza el “populismo” a partir de los conceptos gramscianos de “revolución pasiva” y “transformismo”:

---

<sup>82</sup> “Movimiento popular que surgió en mayo de 1945 en Río de Janeiro, entonces Distrito Federal, con el objetivo de luchar por la permanencia de Getúlio Vargas en la Presidencia de la República. Su nombre tiene su origen en el lema ‘Queremos a Getúlio’. Con la destitución de Vargas mediante el golpe de Estado del 29 de octubre de 1945 desaparece el ‘quemismo’” Disponible: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-quemista>.

[...] “populismo” – modalidad de legitimación carismática que se inició durante la dictadura de Vargas, entre 1937 y 1945, pero que se desarrolló plenamente durante el período liberal-democrático que va de 1945 a 1964 – puede interpretarse como un intento de incorporar a los trabajadores asalariados urbanos al bloque de poder, en una posición subordinada, mediante la concesión de derechos sociales y ventajas económicas. En este caso, la acción transformista no tuvo pleno éxito, no sólo por la resistencia de los sectores más combativos de la clase obrera, sino también por la imposibilidad de garantizar a todos los trabajadores, especialmente en periodos de crisis económicas, las bases materiales mínimas para el funcionamiento del pacto populista. Sin embargo, no hay duda de que la forma populista de legitimación fue relativamente exitosa, particularmente durante la segunda administración Vargas y la administración Kubitschek. Este éxito se debió al amplio consenso alcanzado por la política nacional-desarrollista puesta en práctica en ese período, política caracterizada por acelerados procesos de industrialización basados en la sustitución de importaciones.

El período bajo análisis se caracterizó por el mantenimiento del bloque de poder a partir de la época del Estado Nuevo, lo que significó la no extensión de los derechos laborales al campo. Mientras que el Parlamento expresaba principalmente intereses agrarios, el Ejecutivo encarnaba el sesgo de la modernización capitalista. La cuestión permanente que atravesó todo el período estuvo guiada por la oposición entre capitulación y nacionalismo, es decir, la entrada o no de capital extranjero en el país, sumándose a la alternativa socialista, que nunca obtuvo una posibilidad real de ascensión al poder y, cuando expresaba cierto vigor, era duramente reprimida. Ianni (1996) afirma que este movimiento (indulgencia versus nacionalismo) se configuró de manera pendular, según la correlación de fuerzas internas y el escenario internacional.

En el campo económico, hubo un tránsito efectivo de la etapa de industrialización restringida a la de industrialización pesada y, principalmente a partir de la segunda mitad de la década de 1950, ocurrió la entrada de empresas oligopólicas internacionales en el país.

En el área social, los derechos sociales apenas evolucionaron, todavía basados en el modelo de “ciudadanía regulada”, implementado por la dictadura de Vargas, manteniendo la exclusión de los trabajadores rurales, los cuentapropistas y las empleadas domésticas (Carvalho, 2001). Otra autora (Pereira, 2000) afirma la continuidad, en el período posterior a 1945, de la histórica subordinación de los valores de equidad y justicia social a la maximización económica.

El gobierno de Dutra (1946-1951) rompió con la orientación de la política económica del período anterior y reorientó las relaciones entre el Estado y la economía, favoreciendo deliberadamente el florecimiento del sector privado – particularmente del exterior – a través de una generosa política cambiaria, aliada a

una política salarial de ahorro forzoso, es decir, de no reajuste del salario mínimo. Para los trabajadores, esta política significó la pérdida de poder adquisitivo debido a la presión inflacionaria sobre los salarios; para el capital significó un aumento en la tasa de lucro y una acentuación del proceso de acumulación de capital del sector privado (Ianni, 1996).

En general, como ya se señaló, la acción estatal en el área social fue irrelevante durante el período 1946-1951, lo cual fue consecuente con la defensa de la ideología liberal y la empresa privada llevada a cabo por el gobierno de Dutra.

En cuanto a la política educativa, la novedad se refiere a la promulgación de la nueva Constitución Federal de 1946, en sustitución de la Carta de 1937, cuyo contexto dictatorial Estado-*Nuevista* le dio características de inspiración fascista. La Carta de 1946 definió como competencia exclusiva de la Unión “establecer las directrices y bases de la educación nacional”, que hasta entonces no existía en la legislación brasileña. Es importante recordar que la organización de la educación en Brasil se basó históricamente en reformas parciales,<sup>83</sup> lo que indica la importancia de establecer una ley que regiría todo el sistema educativo. Otra distinción importante se refiere al debate sobre las directrices y bases de la educación nacional, realizado en el Congreso a lo largo de (casi) todo el período populista, contrario a la legislación educativa anterior, impuesta por el Poder Ejecutivo. El proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación fue enviado al Congreso en 1948 y se convirtió en ley solamente en 1961.

Para Romanelli (2005), otro aspecto innovador que distanció sustancialmente a la Constitución de 1946 de la de 1937 fue la mención del derecho a la educación, que no estaba garantizado en la Carta de 1937, además de que no establecía la previsión de recursos mínimos destinados a la educación, contrario a la Carta de 1946. Cunha (1983) señala que, con la nueva Carta Constitucional de 1946, se recuperó la libertad de enseñanza en la educación superior, presente en la Constitución de 1934 y suprimida en la Constitución de 1937, debido al contexto dictatorial estado-*nuevista*. El derecho a la educación, por tanto, quedó así garantizado en la Carta Constitucional de 1946:

Art. 166 - La educación es un derecho de todos y se dará en la casa y en la escuela. Debe inspirarse en los principios de la libertad y los ideales de la solidaridad humana.

Art. Art. 167 - La enseñanza en las distintas ramas será impartida por los poderes públicos y es libre para la iniciativa privada, respetando las leyes que la reglamenten.

Art. 168 - La legislación educativa adoptará los siguientes principios:

---

<sup>83</sup> Las reformas de Francisco Campos, centradas en la educación superior, secundaria y comercial, y las “leyes orgánicas” de Gustavo Capanema, ambos Ministros de Educación en la Era Vargas, centradas en la educación industrial, secundaria, comercial, normal, primaria y agrícola (Saviani, 2005).

I - la enseñanza primaria es obligatoria y sólo se impartirá en la lengua nacional;

II - la educación primaria oficial es gratuita para todos; la enseñanza oficial posterior a la primaria será para quienes acrediten carencia o insuficiencia de recursos;

III - las empresas industriales, comerciales y agrícolas, en las que trabajen más de cien personas, están obligadas a mantener la educación primaria gratuita para sus sirvientes y sus hijos;

IV - Las empresas industriales y comerciales están obligadas a proporcionar, en cooperación, aprendizaje a sus trabajadores menores, en la forma establecida por la ley, respetando los derechos de los docentes (Romanelli, 2005, p. 170).

Con el regreso de Getúlio Vargas (1951-1954) al poder, a través de elecciones presidenciales, se retornó al proyecto del capitalismo nacional, caracterizado por la planificación central y la creación de importantes empresas estatales, como Petrobras y Eletrobrás, volviendo al movimiento pendular, ahora a favor del nacionalismo económico, según el análisis de Ianni (1996).

En la segunda mitad de la década de 1950, el gobierno de Juscelino Kubitschek fue la puerta de entrada al capital extranjero, asociado al Estado y al capital privado nacional. Este período se caracteriza por una fuerte reorientación en la relación entre Estado y economía, volviendo al proyecto de capitalismo asociado, es decir, subordinado al sistema económico mundial, bajo la hegemonía estadounidense. Sin embargo, a diferencia del gobierno de Dutra, en el gobierno de Juscelino Kubitschek el Estado desempeñó un papel crucial en la inducción del desarrollo y la apertura al capital extranjero.<sup>84</sup>

El gobierno de Juscelino Kubitschek alió la ideología desarrollista (desarrollar “50 años en 5”) al capital extranjero: es decir, para Juscelino Kubitschek, a diferencia de Vargas, el “atraso” del país podría equipararse a través del impulso del capital extranjero, la realización de grandes obras, como Brasilia; y también la educación de la población, con el desarrollo de las comunidades y la utilización de mano de obra gratuita de la población en trabajos colectivos para la construcción de infraestructura urbana (guarderías, escuelas, centros de salud), como instrumento mediador de un supuesto paso del “subdesarrollo” al “desarrollo”. La educación, en el contexto de la ideología desarrollista, adquirió así un carácter instrumental, como “pasaporte” al desarrollo, que exigía la ampliación del sistema educativo (Leher, 1998). Neves (1997, p. 43) observa que el proceso de desarrollo urbano-industrial de la época significó que “[...] la lógica científica [...] se difundiera paulatinamente en la vida cotidiana de los centros urbanos [y] comenzó a exigir la ampliación del sistema educativo, dentro de los límites impuestos por la especificidad de nuestro desarrollo económico y político-social”.

---

<sup>84</sup> Consultar análisis del gobierno de Juscelino Kubitschek en Ianni (1996).

La expansión del sistema educativo se llevó a cabo en los niveles más altos de la educación – como una estrategia para formar una fuerza de trabajo más especializada necesaria para el proyecto modernizador-conservador<sup>85</sup> – y mantuvo el patrón dual histórico del sistema educativo brasileño: Estado e Iglesia Católica continuaron formando las nuevas élites, mientras que el Estado y la comunidad empresarial seleccionaban a los estratos más bajos de la jerarquía socio-ocupacional de los segmentos populares, en un intento de incorporar a las clases dominadas a la propuesta educativa del capital. Sin embargo, el ascenso de fracciones de las clases medias al sistema educativo –particularmente al sistema de educación superior- y su posición ambigua en las luchas de clases, aliándose a veces con la burguesía, a veces con la clase obrera, hizo posible que los estudios secundarios y universitarios niveles se convirtieran en locus de formación de aliados de la clase obrera (Neves, 1997).

Hubo un crecimiento de la matrícula escolar en todos los niveles educativos durante el período, con mayor inversión del Estado en ampliar su red y reducir la tasa de analfabetismo del 69,9% (1920) al 39,5% (1960). Por tanto, para Neves (1997, p. 44), “[...] no cabe duda de que esta reducción proporcionó un aumento en el número de votantes y descifradores del nuevo tipo de códigos de la civilización urbano-industrial, pero dejó una fracción muy significativa de los 'medios ciudadanos' todavía marginada del proceso sociopolítico”.

En esa dirección, fue posible a fines de la década de 1950 y principios de la de 1960 - en el contexto del agotamiento del populismo, cuando la capacidad de incorporar demandas de la clase obrera y las clases medias se volvió incompatible con el proyecto desarrollista asociado - el surgimiento de movilizaciones por una educación nacional, basada en los valores culturales de las masas, y que sería un instrumento de transformación social.

Entre los movimientos que surgieron en el período, mencionamos las demandas de la Unión Nacional de Estudiantes por la democratización de los órganos de decisión en las universidades y la ampliación de las vacantes en la educación superior, además de que esta entidad haya creado los Centros Populares de Cultura como forma de rescate y valoración de la cultura popular. También estuvo la Campaña en Defensa de la Escuela Pública, en el transcurso de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en 1961, además de iniciativas de educación popular en varias alcaldías y el convenio entre el Ministerio de Educación y la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil por el financiamiento público de las acciones del Movimiento de Educación Básica. Sin embargo, este movimiento en torno a una educación emancipadora se detuvo con el golpe de Estado de abril de 1964 (Neves, 1997).

---

<sup>85</sup> La matrícula de la secundaria general creció un 655% entre 1935 y 1960, y la de la educación superior un 307,8% entre 1939 y 1959 (Neves, 1997).

Hasta 1945, la educación superior estaba organizada por el Estatuto de las Universidades Brasileñas (1931), herencia de la política educativa autoritaria política educativa autoritaria del gobierno de Vargas, y consistía mayoritariamente en conglomerados de establecimientos aislados, habiendo, por lo tanto, más alumnos en escuelas aisladas que en las universidades. Ese mismo año, el Decreto N° 8.457, de 26 de diciembre, del entonces presidente provisional José Linhares, comenzaba a exigir, para la creación de una universidad, la unificación de dos institutos (entre los de Filosofía, Derecho, Medicina e Ingeniería) y el tercero no necesita estar entre los citados. Esta nueva forma de organización facilitó mucho la creación de una universidad, ya que se podía organizar, por ejemplo, con un curso de Filosofía, Derecho y una facultad de Trabajo Social o Economía, por ejemplo, sin los costosos gastos de facultades como las de Ingeniería y Medicina. Este cambio en la legislación sin duda facilitó el proceso de expansión e integración de la educación superior, a través de las federalizaciones realizadas por el gobierno federal y la unificación de escuelas aisladas en universidades, como analiza Cunha (1983, p. 253-254):

Las universidades, en sentido estricto,<sup>86</sup> pasaron de 5 en 1945 a 37 en 1964. El número de establecimientos aislados pasó de 293 a 564 en este período. Si bien el número de universidades se multiplicó por 7, el número de escuelas aisladas no se duplicó. Las universidades no nacieron [como] tales, siendo formadas por la integración de escuelas aisladas, [...] cuando estas escuelas llegaban a cierto número, en una determinada ciudad, se fusionaban en una universidad, polarizadas por un lazo institucional. Este fue el caso de las 9 universidades católicas. Cuando no existía este vínculo, el gobierno federal lo proveía a través de las “federalizaciones” de facultades estatales y privadas.

El fuerte proceso de industrialización, el crecimiento de las burocracias privadas y estatales, la urbanización del país y la emigración de la población del campo a la ciudad exigieron mayores niveles de escolaridad. Al mismo tiempo, las clases medias comenzaron a presionar para ingresar a la educación superior, debido a mejores oportunidades laborales, tanto en el sector público como en el privado. Otro factor importante para tal demanda es que, con el proceso de monopolización en curso en el país, la vieja forma de ascenso de las clases medias -a través de las pequeñas empresas- dejó de ser un camino viable, debido a la competencia con las empresas multinacionales.

Ante la necesidad de ampliar la educación superior, se tomaron varias medidas: durante el gobierno de Vargas (1951-1954), la creación de “leyes de equivalencia” de cursos profesionales en la educación secundaria funcionó como una “liberación” para que quienes asistían a cursos profesionalizantes pudieran, con sus

---

<sup>86</sup> Cunha (1983) utiliza el término universidad en dos sentidos: en sentido amplio, el conjunto de las instituciones de educación superior y, en sentido estricto, lo que legalmente designa el término universidad.

diplomas, ser sometidos a selección en las universidades.<sup>87</sup> Sin embargo, los exámenes de ingreso a las universidades se convirtieron en un muro para quienes cursaban carreras profesionales, con una formación más débil. Así, aunque aprobaban los exámenes de ingreso, estos estudiantes no podían acceder a las vacantes existentes en las instituciones educativas federales. El Congreso “resolvió” esta situación al aprobar la ley n° 1.392, del 11 de julio de 1951, que autorizó a las instituciones privadas a matricular a los estudiantes que aprobaron los exámenes de ingreso en las instituciones oficiales (Cunha, 1983).

Otra iniciativa de la época fue la gratuidad progresiva de la educación oficial: hasta la década de 1950, los establecimientos oficiales cobraban las más diversas tasas, que fueron erosionándose con la inflación, hasta alcanzar valores modestos y, finalmente, dejaron de cobrarse. Con el proceso de federalización de las instituciones estatales y municipales privadas – ley n° 1.254, de diciembre de 1950 –, el gobierno federal pasó progresivamente a asumir los costos de la educación superior, configurando un sistema federal de educación superior con la incorporación de profesores catedráticos al funcionalismo público (Cunha, 1983).

Así, con la facilidad de creación de universidades asociada al proceso de federalización, el período populista dejó como legado la concentración de matrículas en instituciones universitarias y en el sector público:

En los últimos diez años de la república populista (1954/64), la educación superior estaba organizada de manera predominantemente universitaria: 65% era la participación del total de matrículas [...] La integración universitaria contrarrestó la multiplicación de escuelas privadas aisladas, resultando en el mantenimiento de la participación universitaria en torno al 63% de las matrículas en el período 1954/64. Por otro lado, la creación de universidades federales, basadas en escuelas “federalizadas” aisladas, o la “federalización” de universidades enteras, hizo que las matrículas ofertadas por el sector público mantuvieran su participación en torno al 81%, compensando la creación de universidades católicas (Cunha, 1983, p. 94-97).

El mismo autor destaca que los cambios en la educación superior durante el período populista estuvieron fuertemente influenciados por el modelo estadounidense, debido, obviamente, a la influencia de ese país en toda América Latina en la posguerra. El sector militar dio los primeros pasos rumbo al camino modernizador - que recién se completaría en 1968, con la reforma universitaria y bajo la batuta de la dictadura militar-empresarial - con la creación del Instituto Tecnológico de Aeronáutica, en 1947 (Cunha, 1983).

---

<sup>87</sup> En el Estado Nuevo, la dualización de la educación se llevó a cabo a través de la educación propedéutica, dirigida a las élites y que dio acceso a la educación superior, y la formación profesional, para las masas, dirigida al mercado de trabajo en puestos profesionales subordinados (Cunha, 1983).



Nótense también los acuerdos de asistencia técnica realizados entre los gobiernos de Estados Unidos de América y Brasil, principalmente después de 1961, con el objetivo de influir en toda la organización de la educación escolar en Brasil y, en la educación superior, prepararla para su “modernización”, adoptando los estándares de la organización universitaria americana. Cunha (1983) señala que la dictadura militar posterior a 1964 generó un proceso de modernización sustancial en la educación superior, pero advierte que el terreno se preparó durante el período anterior. Entre 1946 y 1964 hubo un intento de implementar la modernización y los ideales modernizadores provenientes de los Estados Unidos de América, incluso con la adhesión de la comunidad académica, como la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia y la Unión Nacional de Estudiantes, dos importantes entidades que lideraron el debate en defensa de la modernización de la educación superior, hacia el desarrollo del país.

Es interesante observar cómo la ideología nacional-desarrollista penetró en todos los espectros ideológicos del país: de izquierda a derecha, con algunas diferencias de tono, se creía en la necesidad de impulsar el desarrollo del país. La universidad modernizada constituyó uno de los requisitos para el proceso de desarrollo, basado en la ideología de la seguridad nacional (desde la perspectiva del Estado), para la ruptura del país con la dependencia económica (para los nacionalistas) y para el reforzamiento de los lazos de dependencia, copiando huellas de países más “avanzados”, como Estados Unidos de América (para los que defendían una inserción subordinada y dependiente en el capitalismo internacional).

La renuncia de Jânio Quadros (1961), el intento de golpe y la reacción de sectores de la sociedad civil contra el golpe militar retrasaron el movimiento golpista hasta 1964. En el período de João Goulart (1961-1964), hubo un retorno del nacionalismo, con luchas por reformas básicas y una intensa politización de izquierda de la sociedad civil. Frente al contexto geopolítico del momento – principalmente la amenaza revolucionaria, siendo Cuba el ejemplo más cercano –, las distintas fracciones de la burguesía, aliándose con sectores de las clases medias y las fuerzas armadas del Estado, se articularon y dieron el golpe de Estado en abril de 1964.

Así, en este marco de expansión e integración de la educación superior – articulada al escenario internacional, al contexto de la ideología nacional-desarrollista y del “populismo”, con una real politización de la sociedad civil – se crearon nuevas instituciones formadoras de trabajadores sociales, germinando, en la profesión, el inicio de un proceso renovador, de cuestionamiento del Trabajo Social tradicional, del que se tratará más adelante.

## 2.4 La crisis del Trabajo Social “tradicional”, la creación de las Escuelas de Trabajo Social en el período 1946-1963 y el inicio del proceso de renovación

Hasta la década de 1950, el Trabajo Social “tradicional” se configuró en una relativa homogeneidad, lo que se tradujo en una dirección de intervención consensuada, como ya se señaló en el ítem anterior. Con el período nacional-desarrollista de las décadas de 1950 y 1960, se abrieron las posibilidades de renovación del Trabajo Social, ya que ese período histórico - de fuerte industrialización - exigió un proceso de racionalización tanto en los procesos productivos como en el ámbito de la reproducción social, más específicamente en la prestación de servicios sociales.

Hasta la década de 1940, la formación de los trabajadores sociales brasileños estuvo fuertemente influenciada por el Trabajo Social franco-belga,<sup>88</sup> con un enfoque basado fundamentalmente en la doctrina católica y el neotomismo, cuya acción profesional se restringía al nivel microscópico.

Entre 1941 y 1957 - como parte de la política estadounidense de hegemonía latinoamericana - varios trabajadores sociales recibieron becas en Estados Unidos de América. Asimilaron técnicas del Trabajo Social estadounidense (Trabajo Social de Casos, Trabajo Social de Grupos y Desarrollo y Organización Comunitaria) y trajeron, como cuerpo teórico, la perspectiva funcionalista, combinándola con el neotomismo cristiano, presente en el Trabajo Social Europeo (Aguar, 1985).

Si la década de 1930 y principios de la de 1940 fue el momento del origen del Trabajo Social en el país, la segunda mitad de la década de 1940 y la de 1950 se caracterizó como el momento de la institucionalización profesional, con la organización de entidades de la categoría y la lucha por una legislación que regule la enseñanza y la profesión.

Este importante momento, por lo tanto, fue testigo de la fundación de Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (hoy, Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social) y de la Asociación Brasileña de Trabajadores Sociales, en 1946, como resultado de las resoluciones del Primer Congreso Panamericano de Trabajo Social (Santiago de Chile, 1945).<sup>89</sup> La primera entidad – organizada a partir de tres escuelas (Instituto Social de Rio de Janeiro, Escuela de Trabajo Social de São Paulo e Instituto Social de São Paulo) – tenía como objetivo promover intercambios entre afiliados, con un estándar mínimo de enseñanza. Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social también desarrolló una intensa campaña para el reconocimiento e institucionalización de la profesión.

---

<sup>88</sup> Sobre las diferencias entre el trabajo social europeo y americano, véase Martinelli (1995).

<sup>89</sup> En América Latina, ese fue un momento generalizado de organización de la categoría, bajo la hegemonía estadounidense: en 1948 ya existían 51 Escuelas de Trabajo Social, según investigaciones de Iamamoto y Carvalho (1995).

Asociación Brasileña de Trabajadores Sociales, por otro lado, tuvo como objetivo inmediato reconocer la profesión y defender sus intereses: en 1947, la Sección Regional de São Paulo creó el primer Código de Ética para los trabajadores sociales brasileños y eligió el Consejo de Trabajo Social.

Durante este período, también se organizaron varios encuentros, celebrándose el Primer Congreso Brasileño de Trabajo Social en 1947, promovido por Centro de Estudios y Acción Social. En dichos congresos, analizados por Yamamoto y Carvalho (1995), es posible percibir la influencia estadounidense, a través de la entrada del Desarrollo Comunitario<sup>90</sup> y la fuerte presencia de la ideología desarrollista, principalmente en el segundo año de la década de 1950.

La legislación que regula la enseñanza y la profesión de Trabajo Social resultó, por lo tanto, de la organización nacional de los trabajadores sociales intensificada en la década de 1940. Así, los hitos históricos profesionales del período bajo análisis (1930-1963) son:

- I. Ley n° 1889, de 13 de junio de 1953, que reglamentó la enseñanza del Trabajo Social, su estructura y también las prerrogativas de los diplomados de trabajadores sociales y agentes sociales.<sup>91</sup> El Decreto-Ley n° 35.311, de 8 de abril de 1954, reglamentó la ley n° 1.889. Esta ley transformó el curso de Trabajo Social en un curso de educación superior, fijando la duración mínima del curso en tres años. A partir de entonces, ya no se permitió la aparición de “cursos rápidos”, intensivos, de unos meses de duración para la formación de trabajadores sociales.<sup>92</sup>
- II. La ley n° 3.252, de 27 de agosto de 1957, confirió el monopolio del ejercicio de la profesión a los diplomados. El Decreto-Ley n° 994, de 15 de mayo de 1962,<sup>93</sup> reglamentó la ley, definiendo requisitos, atribuciones y prerrogativas de los profesionales (Yamamoto; Carvalho, 1995).
- III. El Decreto Ministerial del 4 de diciembre de 1962 estableció el primer currículo mínimo de 1962. Según Vieira (1992, p. 146), “[...] el currículo mínimo aprobado no contenía ningún contenido que señalara la orientación católica de la Trabajo Social”, lo que indicó la secularización de la profesión y la necesidad de que las Escuelas de Trabajo Social se sometieran a la inspección del Estado, así como sus directrices al Ministerio de Educación y Cultura.

---

<sup>90</sup> El Desarrollo Comunitario fue propuesto por la Organización de las Naciones Unidas en la posguerra y la idea básica era integrar a las “comunidades” en el proceso de “desarrollo”, en el marco de la ideología desarrollista. Véase Ammann (1997).

<sup>91</sup> “El reglamento de educación estableció criterios de selección para el reclutamiento de candidatos, un plan de estudios mínimo, requisitos para el desarrollo de técnicas de Caso, Grupo y Comunidad y caracterización de campos del Trabajo Social” (ABESS, 1968, p. 8).

<sup>92</sup> Cf. Viza (1981).

<sup>93</sup> Hasta 1965, el curso de Trabajo Social se completaba en tres años, lo que cambió con la Ordenanza Ministerial n° 519, de 14 de junio de 1965, cuando la duración del curso fue aumentada para cuatro años académicos y determinada en horas de clase (ABESS, 1968).

Es fundamental señalar que la institucionalización del Trabajo Social – con la ampliación del mercado laboral para esta categoría profesional – está fundamentalmente relacionada con la intensificación de las expresiones de la “cuestión social”, resultantes del proceso urbano-industrial en curso y se profundizó en el período nacional-desarrollismo de los años 1950-1960. Ese profesional comenzó a ser demandado por las instituciones de asistencia estatal en las décadas de 1940 y 1950 y, en la década de 1960, también por las empresas<sup>94</sup> (Iamamoto; Carvalho, 1995).

Como resultado del proceso de institucionalización profesional, a partir de la década de 1950, el trabajador social se insertó en equipos multidisciplinarios y en el trabajo con las comunidades (Ammann, 1997), lo que exigió, en la formación y práctica profesional, el abordaje de cuestiones de carácter macrosocial. Por lo tanto, el período entre 1947 y 1961 – ubicado entre la realización de los Congresos Brasileños de Trabajo Social – gestionó las condiciones necesarias para que, a comienzos de la década de 1960, fuera posible la “modernización” del Trabajo Social. En esa década

[...] se puede observar la existencia de un mercado en auge. Durante estos años, la profesión sufrirá sus transformaciones más acentuadas, “modernizándose” tanto el agente como el cuerpo teórico, los métodos y las técnicas empleadas por él. Hay [...] una importante expansión de las funciones que desempeñan los trabajadores sociales hacia tareas, por ejemplo, de coordinación y planificación, que muestran una evolución en el estado técnico de la profesión. Toma importancia la aplicación más intensiva de métodos de Trabajo Social Grupal y, especialmente, Comunitario, de los cuales los agentes pueden exigir una nueva caracterización de sus funciones (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 345-346).

A principios de la década de 1960, factores extraprofesionales impulsaron el proceso de renovación en curso del Trabajo Social: (i) el período ubicado entre 1961-1964, durante el gobierno de Jango, profundizó el proceso de politización de la sociedad civil; (ii) hubo una maduración de los sectores profesionales en su relación con otros actores sociales e instancias estatales; (iii) hubo el surgimiento de “católicos progresistas” y una izquierda católica; (iv) se constituyó y organizó el movimiento estudiantil de Trabajo Social, lo que fue posible gracias a la ampliación de las unidades de formación de trabajadores sociales; y (v) hubo la influencia de una parte crítica de las Ciencias Sociales en el Trabajo Social, cuyos cursos comenzaron a integrarse a las instituciones universitarias y a tener una mayor interlocución académica (Netto, 1996b).

Los dos últimos factores señalados por Netto (1996b) están profundamente relacionados con la política educativa para la educación superior en ese período,

---

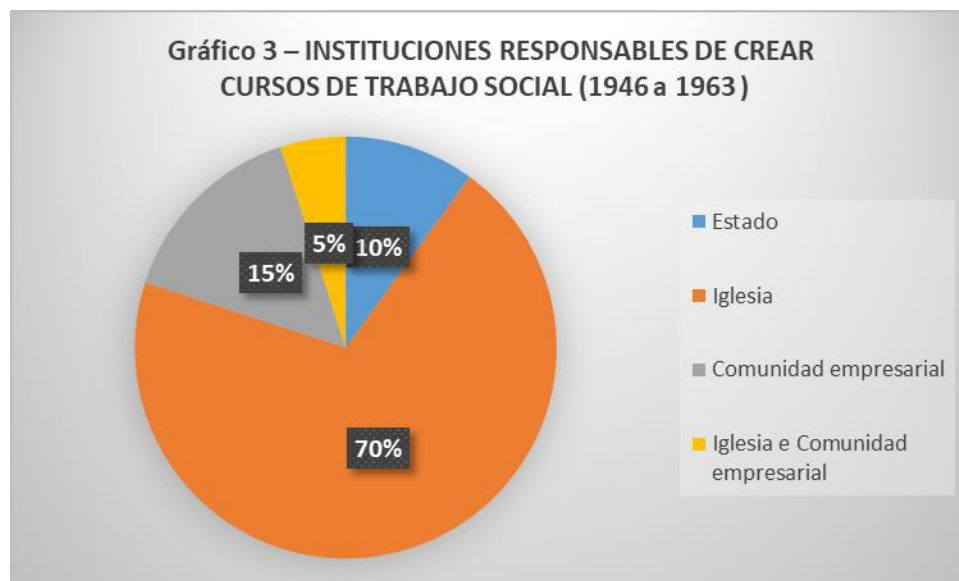
<sup>94</sup> Mota (1991) indica que recién en la década de 1960 se puede hablar efectivamente de Trabajo Social en las empresas, ya que en la década de 1940 existen escasas experiencias.

especialmente con el proceso de integración y expansión de la educación superior, ya discutido en este capítulo. Este proceso generó las condiciones para el surgimiento de un vigoroso movimiento estudiantil, que también repercutió en los cursos de Trabajo Social y su proceso de renovación.

En ese contexto, entre 1946 y 1963, se crearon 20 nuevos cursos de Trabajo Social, ya sea por acción directa de la Iglesia Católica – con apoyo estatal, dada la relación de acercamiento y alianza entre Iglesia y Estado, ya observada –, o a través de iniciativas empresariales, pero que también se articularon con el Poder Público y la Iglesia.

Estas Escuelas de Trabajo Social nacieron mayoritariamente de forma aislada<sup>95</sup> y en las décadas siguientes se incorporaron a las estructuras universitarias. De las 20 Escuelas creadas en el período, actualmente [2007] solo dos están insertas en instituciones de educación superior no universitarias, y una ya no existe.

Es posible visualizar en el siguiente gráfico la notable permanencia de la influencia de la Iglesia Católica en este segundo período, con el 70% de las Escuelas creadas por su acción directa. En comparación con el período anterior, la Iglesia Católica aumentó su participación del 57,2% al 70%. Si además incluimos la Escuela creada junto con la comunidad empresarial, el porcentaje de participación asciende a 75%. La novedad se refiere a la mayor presencia de la comunidad empresarial en la creación de Escuelas de Trabajo Social en todo el país - del 7,1% al 15% - y la drástica reducción de la participación estatal en la creación de Escuelas de Trabajo Social - del 35,7% al 10%.



Fuente: la autora.

<sup>95</sup> La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Pelotas y el curso de Trabajo Social en la Universidad Federal Fluminense de Campos de Goytacazes nacieron dentro de la Universidad.

De las 15 Escuelas creadas por la Iglesia, 9 pasaron luego a formar parte de instituciones universitarias públicas y laicas<sup>96</sup> y dos (Colegios Integrados María Inmaculada y Centro Universitario Lins)<sup>97</sup> dejaron de ser confesionales para convertirse en cursos privados laicos. Por lo tanto, a partir de ese período, la Iglesia Católica continúa controlando hoy solo cuatro Escuelas de Trabajo Social.<sup>98</sup>

La comunidad empresarial, como hemos visto, incrementó significativamente su participación en la creación de Escuelas de Trabajo Social. De las cuatro escuelas abiertas como empresa en el período de 1946 a 1963, dos se insertaron en la década de 1960 en ambientes universitarios públicos y laicos,<sup>99</sup> una permaneció como institución privada particular (Escuela de Trabajo Social de Ribeirão Preto - actual Curso de Trabajo Social de la Universidad de Ribeirão Preto) y la Facultad de Trabajo Social de Guanabara, adquirida como facultad aislada en 1964 por la actual Universidad Gama Filho, que fue extinguida en la década de 1990.

Las cuatro Escuelas creadas por la comunidad empresarial surgieron de manera aislada, integrándose luego a los ambientes universitarios. Sin embargo, es necesario señalar que, aunque creadas por la comunidad empresarial, esas Escuelas<sup>100</sup> tuvieron una fuerte influencia religiosa, como por ejemplo la Escuela de Trabajo Social de Santa Catarina creada junto con la Iglesia Católica y dirigida por la Sociedad Femenina de Instrucción y Caridad (perteneciente a las Misionarias de Jesús Crucificado), así como la Escuela de Trabajo Social de Pará, que, según Oliveira (1988), tuvieron una fuerte influencia religiosa (católica) en su dirección curricular. La Facultad de Trabajo Social de Ribeirão Preto fue incluso sugerida por el entonces obispo Don Luís do Amaral Mousinho (luego arzobispo), y tuvo la participación estudiantil de varios militantes de la Juventud Católica.<sup>101</sup>

El Estado redujo su participación en la creación directa de Escuelas de Trabajo Social. Vale la pena mencionar la participación de la Iglesia Católica en la construcción del campo de Campina Grande, con la colaboración de las Hermanas de la Caridad de la Sociedad de São Vicente de Paulo.<sup>102</sup>

---

<sup>96</sup> Las Escuelas creadas por la Iglesia en el período, en forma aislada, ahora se insertan en las siguientes instituciones públicas (y laicas): Universidad Estatal de Ceará, Universidad Federal de Paraíba, Universidad Federal de Maranhão, Universidad Federal de Sergipe, Universidad Federal de Alagoas, Universidad Federal de Espírito Santo, Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad de Brasília y Universidad Federal de Santa Catarina (este último creado por la Iglesia y comunidad empresarial).

<sup>97</sup> Colegios Integrados María Inmaculada y Centro Universitario Lins son instituciones no universitarias, siendo categorizadas como “colegios integrados” y centro universitario, respectivamente. Ambas son instituciones seculares.

<sup>98</sup> Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Pelotas, Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Goiás, Departamento de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Campinas y Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais.

<sup>99</sup> Las Escuelas de Trabajo Social en la Universidad Federal de Santa Catarina (creados conjuntamente con la Iglesia Católica) y la Universidad Federal de Pará.

<sup>100</sup> No pudimos obtener información sobre la influencia católica en la Facultad de Trabajo Social en Guanabara.

<sup>101</sup> Información recabada del testimonio del profesor Vicente de Paula Faleiros, ex alumno de la primera promoción (1962) de la Facultad de Trabajo Social de Ribeirão Preto (Faleiros, 2007).

<sup>102</sup> Según indicaciones recogidas de Oliveira (1980) y Fonseca *et al.* (2006).

La mayor participación directa de la Iglesia y de la comunidad empresarial en la creación de las Escuelas de Trabajo Social expresa la preocupación de estos segmentos con la intensificación de la “cuestión social” y la necesidad de mantenerla bajo un debido control. Una de las formas de controlarlo era a través de la formación de intelectuales que difundieran una ideología consensuada – el trabajador social era uno de estos intelectuales –, en su momento basada en la ideología nacional-desarrollista. Cabe señalar que el Estado no participó activamente en la creación directa de las Escuelas de Trabajo Social durante el período bajo análisis, reduciéndose su participación en relación al período en que surgió la profesión (1930-1945), aunque su apoyo económico fue fundamental e, incluso, legalmente respaldada, como ya se ha señalado en este capítulo.

Cabe señalar, además, que la multiplicación de las Escuelas de Trabajo Social se dio de manera abrumadora por establecimientos aislados, movimiento contrario al rumbo dado a la política educativa para la educación superior en el período 1946-1963. A lo largo de las décadas de 1960 y 1970 se fueron sumando las Escuelas de Trabajo Social y, especialmente a partir de la reforma universitaria de 1968, se incorporaron definitivamente a la estructura universitaria.

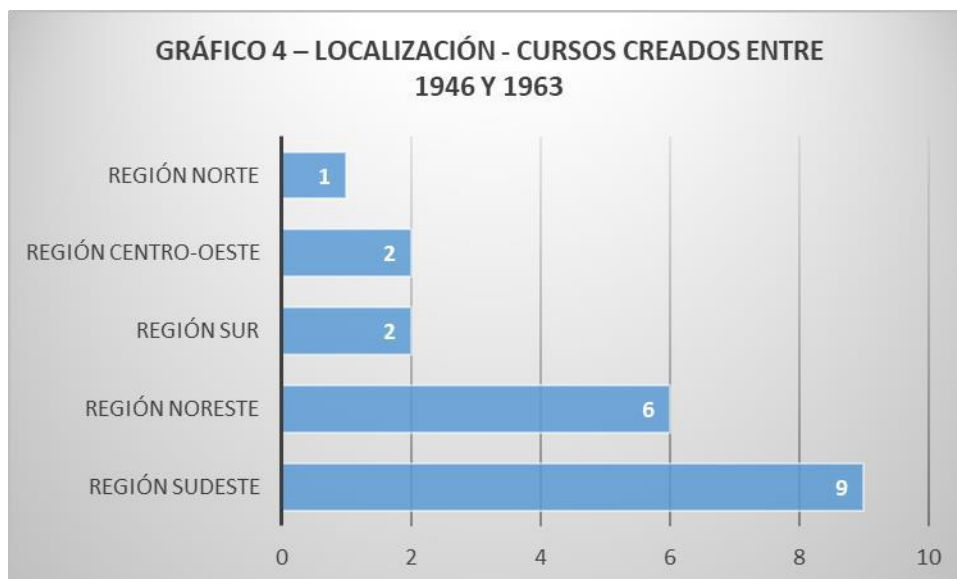
En cuanto a la ubicación geográfica, se observa que la concentración en la Región Sudeste se mantuvo (45%), pero disminuyó con relación al período anterior (1930-1945) (57,2%). En esta región, de los nueve cursos creados, seis fueron creados por acción directa de la Iglesia Católica, dos por comunidad empresarial y solo un curso fue creado por el poder del Estado. Minas Gerais, que aún no contaba con un curso de Trabajo Social, recibió dos cursos, ambos creados por la Iglesia Católica.

La Región Nordeste aumentó su participación del 21,5% (1936 a 1945) al 30% (1946 a 1963), con 6 Escuelas. Sólo una Escuela de Trabajo Social surgió por acción del Estado, siendo las demás creadas por la Iglesia Católica.

La Región Sur tuvo una disminución en su participación en la apertura de cursos: del 14,2% (1936 a 1945) al 10% de las Escuelas de Trabajo Social creadas en el período 1946 a 1963. Se abrió un curso por la acción de la comunidad empresarial junto con la Iglesia Católica y, por otro, a través de la acción de la Iglesia Católica.

La Región Centro-Oeste, que hasta entonces no contaba con un solo curso de Trabajo Social, ahora cuenta con dos cursos (10%), creados por acción directa de la Iglesia Católica.

La Región Norte creó otro curso de Trabajo Social, esta vez para la acción empresarial, disminuyendo su participación del 7% (1930 a 1945) al 5% (1946 a 1963).



Fuente: la autora.

Al “radiografiar” los dos períodos analizados, podemos ver que el crecimiento de las Escuelas de Trabajo Social siguió un ritmo muy similar: 14 cursos (1936 a 1945) y 20 cursos en 17 años (1946 a 1963), con La Iglesia Católica como principal sujeto creador. Incluso en situaciones en que las Escuelas fueron creadas por la comunidad empresarial y/o el Estado, la dirección didáctico-pedagógica se basó mayoritariamente en la Doctrina Social Católica, como fue posible verificar a través del estudio del surgimiento de cada Escuela de Trabajo Social en el período.

A partir de la década de 1960, el ritmo de crecimiento de las Escuelas de Trabajo Social y de sus creadores cambió significativamente, lo que condujo a fuertes transformaciones al interior de la profesión, atravesadas por las transformaciones macroscópicas operadas en la pos-década de 1960.

La década de 1960 marcó la vida mundial con una profunda crisis en el patrón de acumulación capitalista, acompañada de un cuestionamiento del orden burgués en todo el mundo, como ya se destacó en el primer capítulo. En el ámbito de la profesión, el Trabajo Social “tradicional” estaba profundamente desgastado, pues no se adecuaba a las necesidades modernizadoras de la ideología nacional-desarrollista. Ese contexto desencadenó entonces un proceso de renovación profesional en el continente latinoamericano, conocido como Movimiento de Reconceptualización. Este movimiento comenzó a cuestionar las viejas bases teóricas, políticas, éticas y metodológicas de la profesión y, a pesar de ser ecléctico, permitió una aproximación del Trabajo Social latinoamericano con las corrientes progresistas de las Ciencias Sociales y principalmente con la tradición marxista, aunque no de forma muy sistemática. Uno de los saldos positivos del Movimiento de Reconceptualización fue la posibilidad de articulación entre profesionales latinoamericanos, cuyo problema común – el subdesarrollo y el imperialismo –



resignificaba el debate profesional con una noción de continentalidad. Sin embargo, el Movimiento de Reconceptualización fue sofocado por las dictaduras latinoamericanas que se instalaron, primero en Brasil (1964) y luego en todo el Cono Sur, y se agotó hacia 1975 (Netto, 1996b).<sup>103</sup>

También en Brasil, el Trabajo Social “tradicional”, ante las influencias de la ideología nacional-desarrollista, comenzó a ser cada vez más desvalorizado y la intervención profesional a nivel comunitario ganó protagonismo, sin posibilidad de crítica en relación a esa ideología, especialmente a lo largo la década de 1950. (Ammann, 1997; Aguiar, 1985).

Con la politización de la sociedad civil brasileña entre 1961 y 1964, un grupo de profesionales del Trabajo Social inició un proceso de ruptura con el conservadurismo profesional, a través del Desarrollo Comunitario y la búsqueda de alianzas con sectores de la clase trabajadora. En el campo de la formación, el movimiento estudiantil también comenzó a cuestionar el conservadurismo profesional y la dirección social de la formación profesional, además del contacto con obras de la tradición marxista.<sup>104</sup>

Sin embargo, con el golpe militar-empresarial de abril de 1964, el aspecto progresista de aquel inicio de renovación del Trabajo Social brasileño fue literalmente abortado, desarrollándose una perspectiva modernizadora y tecnificante de renovación profesional, consecuente con los propósitos de la modernización conservadora implementada por los gobiernos dictatoriales. A partir del golpe de 1964 se produjo una profunda reorganización del aparato estatal, de las relaciones entre el Estado y las clases sociales, así como de la política educativa, que evidentemente incidió en el Trabajo Social, trayendo novedades tanto al mercado laboral como a la educación profesional. Esto es lo que intentaremos mostrar a continuación.

---

<sup>103</sup> Sobre el Movimiento de Reconceptualización, ver Aláyon (2005), Faleiros (2005) y Netto (2005).

<sup>104</sup> Sin embargo, este contacto se dio a través de manuales de partido, con una fuerte influencia estructuralista y bajo la lectura sesgada de la Tercera Internacional. Véase Quiroga (1991) y Netto (1996b).

## CAPÍTULO 3

### Modernización conservadora, educación superior y Trabajo Social

#### 3.1 La política social brasileña como vía rentable para la acumulación capitalista en el período posterior a 1964

En Brasil, el paso efectivo a la fase de modernización capitalista se realizó luego del golpe de abril de 1964. La “modernización” del país significó, en realidad, la apertura desenfrenada al capital imperialista – con todos los incentivos y subsidios estatales necesarios – y, al mismo tiempo, la seguridad requerida para el desarrollo del capital. El lema “seguridad y desarrollo”, construido desde la ideología de la seguridad nacional, significó la planificación centralizada de la economía, desde un Estado fuertemente represor capaz de organizar la extracción del máximo de riquezas socialmente producidas, desviadas al proceso de acumulación monopolista de capital.

Una característica básica del proceso iniciado en abril de 1964 puede analizarse con el aporte del concepto gramsciano de revolución pasiva. Gramsci reelabora el tratamiento dado por Vincenzo Cuoco a este concepto, a la luz de la particularidad italiana en su proceso de unificación nacional, al que denominó Risorgimento.

Para él [Gramsci], una fase de revolución pasiva tiene lugar siempre que, aunque hayan madurado contradicciones insolubles en la base económica, las clases opuestas a la necesaria transformación de toda la estructura social se esfuerzan por resolver esas contradicciones mediante concesiones reformistas, que hagan perdurar por algún tiempo la situación de crisis orgánica. El análisis objetivo de estas situaciones es condición necesaria para que los protagonistas activos del proceso revolucionario puedan acentuar la presión que ejercen, racionalizándola de la forma más eficaz (Gerratana, 1997, p. 114).

Por tanto, el concepto de "revolución pasiva" o "revolución-restauración" trabajado por Gramsci desde la realidad italiana puede ser, en un análisis a nivel universal, entendido como procesos de transformación "desde arriba", es decir, operados por la clase dominante, sin ninguna participación decisiva de los sectores subalternos. En este proceso, hay una respuesta parcial a algunas demandas de los grupos subordinados, como una forma de cooptación, pero sin perjudicar el mantenimiento del *statu quo*. Un poderoso instrumento de cooptación – aliado al proceso de “revolución pasiva”– es el transformismo, es decir, la cooptación de intelectuales de las clases subalternas. De esta manera, la dictadura militar posterior a 1964 puede caracterizarse como un proceso de “revolución pasiva”, ya que, al verse

amenazada en el período 1961-1963, la clase dominante en el período posterior a 1964 respondió a algunas demandas de los grupos subalternos - manteniéndolos excluidos de toda participación en la toma de decisiones - y asegurando así el mantenimiento de su hegemonía (Coutinho, 1992).

En esa coyuntura de crisis y amenaza intercontinental al orden capitalista,<sup>105</sup> Coutinho (1992) analiza que la clase dominante y sus fracciones fueron incapaces de cumplir la función de clase hegemónica - con dirección y dominio- y delegaron en el Estado la función de dominación política, con la tarea de, a través de una dictadura, controlar y reprimir a las clases subalternas. Nuestra burguesía realizó su revolución – pasiva - a través de una dictadura sin hegemonía, con función de dominación, pero sin dirección. Así, el Estado brasileño tuvo la función primordial de llevar a cabo el proceso de modernización capitalista en nuestro país, utilizando intensamente la fuerza militar.

Germano (2005, p. 39) destaca la participación histórica de las Fuerzas Armadas en momentos decisivos de la vida política del país:

De hecho, [...] el Ejército estuvo presente en todas las convulsiones de la historia de Brasil, siempre jugando un papel decisivo en los momentos de crisis. En efecto, el Ejército: a) contribuyó significativamente a la abolición de la esclavitud en 1888; b) estableció la República en 1889; c) contribuyó al fin de la República oligárquica en 1930; d) participó, en 1937, en la implementación de la dictadura de Vargas (Estado Nuevo); e) depuso al mismo Vargas en 1945; f) estuvo presente en los episodios que llevaron al suicidio de Vargas en 1954; g) desencadenó el golpe de Estado de 1964.

El citado autor analiza la participación de las Fuerzas Armadas, principalmente en el período posterior a 1964, demostrando que, en medio de la crisis de hegemonía, la burguesía entregó el aparato estatal a los militares. Estos - con una clara opción por el mantenimiento del orden burgués - se posicionaron de forma antiliberal, con la defensa de un Estado fuerte, dictatorial, anticomunista, hipertrofiado y marcadamente burgués. Si hasta entonces las intervenciones de las Fuerzas Armadas se comportaban con carácter de emergencia para frenar las crisis políticas del país, a partir de 1964 se produce un cambio cualitativo en la forma de intervención: los militares asumieron la tarea de “modernizar” el país, lo que significó una intervención duradera de 21 años, la intervención militar más larga de América Latina.<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> La década de 1960 estuvo marcada a nivel ideológico y político por todo tipo de desafíos al mundo capitalista (Hobsbawm, 1995). En el plano económico, el patrón de acumulación fordista-keynesiano mostraba signos de agotamiento (Harvey, 1992).

<sup>106</sup> Las intervenciones militares en América Latina a partir de la década de 1960 tuvieron la siguiente duración: Brasil, 21 años (1964-1985); Perú, 12 años (1968-1980); Uruguay, 11 años (1973-1984); Chile, 17 años (1973-1990); Argentina, 17 años (1966-1983) (Germano, 2005).

La divulgada modernización significó la internacionalización masiva de la economía brasileña, con su inserción subordinada en el sistema capitalista internacional, en su etapa monopólica. La burguesía abolió los supuestos ideales liberal-democráticos y alió la dictadura al desarrollo del capitalismo en Brasil. Bajo la idea del orden y el progreso y la ideología de la seguridad nacional, las élites dominantes entregaron directamente el Estado a los militares para que éstos mantuvieran sus poderes tradicionales, realizaran cambios de actualidad (para las clases subalternas) y modernizaran el país lo que, en realidad, significó una profundización de la subalternidad de Brasil frente a los países capitalistas centrales, bajo la hegemonía estadounidense.

Históricamente, la política económica del gobierno brasileño en relación a las formas de inserción en la economía capitalista internacional ha oscilado, en un movimiento pendular, entre dos tendencias<sup>107</sup> (Ianni, 1996):

- I. la estrategia de desarrollo nacionalista – predominante en los años 1930-1945, 1951-1954 y 1961-1964 –, cuyo propósito fue el proyecto de un capitalismo nacional como alternativa al progreso económico y social, que asumió también una posible hegemonía en el continente latinoamericano.
- II. la estrategia de desarrollo “asociado”, que prevaleció en los años 1946-1950, 1955-1960 y post-1964 y supuso un proyecto de capitalismo dependiente - disimulado de asociado - y el reconocimiento de la interdependencia de las naciones capitalistas, bajo la hegemonía de Estados Unidos de América.

El movimiento de estas dos estrategias fue pendular, pues todos los gobiernos desde 1930 oscilaron a veces en el sentido nacionalista y a veces en el sentido internacionalista, de dependencia “asociada”. Así, predominó la estrategia de desarrollo dependiente y asociado, según análisis de Ianni (1996).

No está de más señalar que esta asociación, siempre dependiente de los centros capitalistas hegemónicos bajo la hegemonía de Estados Unidos de América, otorgó a los países periféricos un lugar subordinado en la división internacional del trabajo. El Estado brasileño ha sido históricamente fundamental para impulsar las condiciones necesarias para el proceso de acumulación capitalista en el país y, al mismo tiempo, para regular las tensas relaciones entre las clases sociales.<sup>108</sup> Sin embargo, la era posterior a 1964 atrajo la entrada decisiva del capital imperialista en Brasil, entrelazado de manera hegemónica con el Estado y lo nacional:

La “estatización” de la economía que ha tenido lugar en las últimas décadas, y que se ha acentuado aún más a partir de 1964, expresa principalmente el proceso de creciente toma del poder estatal por parte del capital monopolista. Incluso cuando el propio

---

<sup>107</sup> El autor (Ianni, 1996) también señala una tercera corriente - la estrategia de desarrollo socialista - que nunca logró controlar los centros de decisión de la política gubernamental.

<sup>108</sup> Esta no es una característica exclusiva de Brasil: es parte de la historia del capitalismo que el Estado actúe como “guardián” de la propiedad privada y de las condiciones de producción.

Estado desarrolla el sector productivo estatal, lo que sucede es el desarrollo del Estado como un “capitalista colectivo”, un capitalista que también explota y subyuga a los trabajadores de las empresas estatales [...] [que] muchas veces transfiere [la plusvalía] al sector privado, al menos en parte (Ianni, 1996, p. 42).

El autor muestra cómo la entrada del capital imperialista – realizada con toda la infraestructura y condiciones sociopolíticas necesarias, provistas por el Estado dictatorial, en todos los gobiernos militares – resultó en una extraordinaria violencia de acumulación monopólica de capital, apoyada en la violencia estatal. Así, la violencia del capital monopolista y la violencia estatal se combinaron para proporcionar las mejores condiciones para la acumulación capitalista en el período posterior a 1964. Era lo que Ianni (1981) llamó la “dictadura del gran capital”.

Así, luego de las intensas movilizaciones de la década de 1960, el Estado abandonó el proyecto populista asociado a la estrategia de desarrollo nacionalista (Ianni, 1996) – y, apoyado en la estrategia de desarrollo dependiente asociada, engendró un proceso de centralización y tecnocratización del aparato estatal, como forma de maximizar las condiciones para el proceso de acumulación monopólica.

Basados en la doctrina de la seguridad y el desarrollo y difundiendo la ideología de la planificación,<sup>109</sup> los gobiernos militares realizaron acciones en todas las esferas de la vida social - desde la económica hasta la política y la cultural - con el objetivo de crear las condiciones necesarias para el florecimiento del sector privado, nacional e imperialista. Esto significó, por un lado, proporcionar la máxima extracción de plusvalía absoluta y relativa de la mano de obra industrial y agrícola asalariada, con una fuerte contracción salarial: congelación de salarios y caída de su valor real. La congelación salarial fue posible gracias a una efectiva política de control de la fuerza de trabajo, ya sea con una brutal violencia estatal - la prohibición de manifestaciones y huelgas - o con la creación de una profunda precariedad laboral, mediante el fin de la estabilidad laboral y la creación del Fondo de Garantía por Tiempo de Servicio. Por otra parte, se trataba de ofrecer la infraestructura necesaria para la entrada del capital imperialista al país, además de las políticas benévolas monetarias, bancarias, tributarias, cambiarias, salariales (para el capital, obviamente, con el “apriete” de salarios) y de inversiones (Ianni, 1996).

El Estado militar amplió su capacidad recaudatoria y centralizó fuertemente su gestión, principalmente con la creación de varios fondos sociales (Fondo de Garantía de Tiempo de Servicio; Programa de Integración Social; Programa de Formación de Servidores Públicos; títulos de deuda pública, como los Bonos del Tesoro Nacional Ajustables y los fondos generados por las Loterías Deportiva y Federal. Añádase a eso la centralización de recursos en la Unión en detrimento de estados y municipios. El Estado también incrementó su acción empresarial: “[...] entre 1966 y 1967 se crearon más empresas estatales (unas 210) que en los años 60

---

<sup>109</sup> En Ianni (1996) se analizan los diversos planes de desarrollo propuestos por el Poder Ejecutivo.

anteriores, cuyo total ascendía, en 1976, a 571 empresas” (Germano, 2005, p. 74). Por lo tanto, se supone que la intervención del Estado militar en ese período preparará las condiciones generales necesarias para la producción capitalista. Así,

[...] la política económica de los gobiernos de Castello Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel y Figueiredo tuvo principalmente los siguientes objetivos: estabilización financiera; “racionalización” del sistema productivo, del mercado de capitales a las relaciones de producción; y reintegración del subsistema económico brasileño al sistema capitalista mundial (Ianni, 1996, p. 260).

Consecuente con el patrón y objetivos de la política económica implementada, que favoreció brutalmente el proceso de internacionalización del capital en su etapa monopólica,<sup>110</sup> la política social fue subordinada a la política económica, es decir, utilizada a favor del proceso de acumulación capitalista monopólica, en una forma lógica de “hacer crecer el pastel y luego compartirlo”.<sup>111</sup>

Así, decretado en 1968, el Acto Institucional n° 5 (AI-5) – que liquidó violentamente mayores posibilidades de cuestionamiento del *statu quo* –, el régimen militar-empresarial utilizó la política social como medio de acumulación de riqueza para la creación de programas públicos de beneficio de los intereses privados. Las políticas sociales desarrolladas en el régimen empresarial-militar tuvieron el papel de contribuir al aumento de la productividad social del trabajo, en un contexto de compresión salarial como forma de extraer altas tasas de plusvalía, y de garantizar un nivel mínimo de supervivencia para la clase trabajadora. Además, tenían la función de mantener un cierto nivel de “armonía social” y apaciguar el descontento popular, en una articulación entre asistencia y represión. Otro papel importante de la política social en el período posterior a 1964 fue apaciguar los conflictos entre los distintos capitales, a través de la distribución de recursos públicos, para que pudieran llevar a cabo la implementación de políticas sociales en diferentes áreas, como la seguridad social (Oliveira; Teixeira, 1985) y en vivienda (Osório, 2007).

Santos (1987) caracteriza la política social brasileña durante el período militar como autoritaria, inconsistente, segmentada y con una concepción contractualista. El régimen dictatorial empresarial-militar se caracterizó por el mantenimiento del derecho al voto - vaciado en su sentido de participación popular -, la restricción de los derechos civiles y políticos y la expansión segmentada de los derechos sociales, con la tecnocratización de las políticas sociales. La política social brasileña fue segmentada, ya que ese período desencadenó un proceso de fragmentación de los medios de consumo colectivo y una escisión dentro de la clase trabajadora. El

---

<sup>110</sup> Ianni (1981, p. 46) muestra cómo el sector imperialista se benefició enormemente de la política económica de los gobiernos militares: “Algunos datos referentes a 1974 muestran que los ingresos de las empresas extranjeras alcanzaban el 42,8% del total, mientras que las nacionales privadas alcanzaron el 32,0% y las empresas estatales sólo el 25,2%”.

<sup>111</sup> Economista y Ministro de Hacienda durante la dictadura militar, Delfim Netto lanzó la teoría del “crecimiento de la torta”, o sea, la tesis de que era necesario asegurar el aumento de la riqueza nacional antes de compartir los beneficios del desarrollo (Fundação Getúlio Vargas, 2006).

deterioro de los servicios de salud, pensiones y educación -con la drástica reducción de las inversiones estatales, ya que la prioridad estatal era concentrar y acumular recursos para traspasarlos al gran capital privado - se convirtió en una vía sumamente rentable para el mercado asegurador, además del incentivo, por parte del régimen militar, para el desarrollo de los servicios sociales corporativos, a través de exoneraciones tributarias (Mota, 2004).

Cuanto más capital privado nacional e imperialista requería del Estado para crear y mantener condiciones favorables para el proceso de acumulación de monopolios, más compleja era la estructura del aparato estatal. Si bien la tecnocracia estatal ya venía desarrollándose desde la década de 1930, producto de la creciente intervención del Estado como motor de la economía capitalista en el país, este proceso se aceleró con la institución de la dictadura militar, en el período posterior a 1964:

A medida que se desarrolló el poder estatal, también se desarrolló una vasta tecnocracia, civil y militar. Un inmenso ejército de funcionarios comenzó a permear, amplia y densamente, a la sociedad en su conjunto, ya sea en sus centros de poder [...], ya sea en sus más lejanos y distantes extremos de ejecución de decisiones. [...] Economistas, administradores, ingenieros, estadísticos, educadores, sociólogos, periodistas y muchos otros fueron los especialistas civiles y militares convocados para operar y “modernizar” la organización y funcionamiento del aparato estatal. Se trataba de sustituir lo “político” por lo “técnico”, “demagogia” por “ciencia”, “carisma” por “eficacia”. Al mismo tiempo que constituyó su intelectual orgánico, también desarrolló las bases de su ideología (Ianni, 1981, p. 28-29).

Por tanto, el creciente proceso de expansión de la tecnocracia estatal (para la formulación, dirección y ejecución de políticas económicas y sociales subordinadas a los intereses del capital monopolista) y las demandas de racionalización de los procesos de trabajo en los sectores privado y estatal exigieron la formación de intelectuales orgánicos; esto aumentó las exigencias en cuanto a los niveles mínimos de escolaridad<sup>112</sup> e implicó cambios en la política educativa del período.

### **3.2 La política educativa en el período posterior a 1964: contribución a la formación de nuevos intelectuales e incentivos a la educación como negocio**

La política social en un sentido más amplio quedó subordinada al proceso conservador de modernización desencadenado en el período posterior a 1964,

---

<sup>112</sup> Romanelli (2005) indica que, a partir de la segunda mitad de la década de 1950, la intensa penetración de las multinacionales en el país complejizó la estructura ocupacional y generó una demanda de técnicos especializados, que se aceleró en la post-1964, con el proceso de la modernización conservadora.

convirtiéndose en una fuente fértil de fondos para la acumulación capitalista en curso, como ya se mencionó. En lo que respecta a las políticas sociales sectoriales – en particular la política educativa –, hubo una verdadera reorganización, operada por el Estado, de toda la estructura del sistema educativo brasileño, con el objetivo de adaptarlo al proceso de aceleración modernizadora realizado en el país. Al investigar los rumbos de la educación brasileña en ese período, Romanelli (2005) los analiza en dos momentos:

1. el primer momento estuvo marcado por la implementación del régimen y la política de recuperación económica; “[...] junto con la contención y la represión, [...] hubo una aceleración en el ritmo de crecimiento de la demanda social por educación, lo que provocó [...] un agravamiento de la crisis del sistema educativo, una crisis que vino de lejos” (Romanelli, 2005, p. 196). Era necesario responder a la demanda, pero al mismo tiempo existía la necesidad de contener los costos, dado que el Estado asumía el rol de acumulador de capital para promover la expansión económica. De este período data la creación del salario de educación<sup>113</sup> y la crisis de los “excedentes” (candidatos aprobados en las pruebas de ingreso, pero que no ingresaron a las facultades por falta de vacantes ante la demanda). Según la autora, la crisis fue la justificación para la realización de acuerdos con los Estados Unidos de América, los acuerdos entre el Ministerio de Educación de Brasil y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Romanelli, 2005; Cunha, 1988).

Otra acción aún en este primer período fue el Decreto-Ley n° 53, del 18 de noviembre de 1966, que dispuso el fin de la “duplicación de medios”, es decir, dentro de la racionalidad y productividad empresarial propias del período posterior a 1964, era necesario reducir al máximo los costes y aprovechar la mano de obra y otros recursos. Se creó un organismo central con atribuciones para supervisar la docencia y la investigación en la universidad, lo que supuso el derrumbe de la antigua estructura universitaria. En 1967, el Decreto-Ley n° 252, del 28 de febrero, determinó la organización de cada unidad universitaria en unidades menores – departamentos –, eliminando la coexistencia de disciplinas idénticas o similares en varias unidades docentes. El decreto concentró la docencia y la investigación en una misma área en un departamento, ahorrando recursos<sup>114</sup> (Romanelli, 2005).

2. En el segundo momento, ya bajo la fuerte influencia de la asesoría de los Estados Unidos de América, se percibió por parte del gobierno la necesidad de adoptar medidas definitivas para adecuar el sistema educativo al modelo de desarrollo económico. Se organizó una comisión

---

<sup>113</sup> El subsidio de educación fue creado por la ley 4.440, del 27 de octubre de 1964, como fuente de recursos para la educación básica (Romanelli, 2005).

<sup>114</sup> “El Departamento y el Curso se convirtieron en unidades interdependientes, estando ambos bajo la coordinación [de un] profesional. El Departamento se ocupa de las actividades administrativas, pertinentes a la coordinación general de los recursos humanos, financieros y materiales y el Curso está directamente vinculado a la parte académica” (Medeiros, 1984, p. 65).



(presidida por el Coronel Meira Mattos, cuyo producto fue el Informe Meira Mattos)<sup>115</sup> y un grupo de trabajo sobre reforma universitaria, que elaboró un informe y también un anteproyecto de reforma universitaria, transformado en ley n° 5.540/68, la que instituyó la referida reforma. A partir de dichos grupos, se crearon varias medidas legales que afirmaron la racionalización y modernización administrativa de la educación superior, y operacionalizaron las siguientes modificaciones sintetizadas por Romanelli (2005, p. 229):

- a) Integración de cursos, áreas, disciplinas.
- b) Composición del plan de estudios, que teóricamente responde a los intereses individuales de los estudiantes debido a la presencia de asignaturas obligatorias, optativas y matrícula por asignatura.
- c) Centralización de la coordinación administrativa, docente e investigadora.
- d) Cursos de varios niveles y de distinta duración.
- e) Incentivo formal a la investigación.
- f) Extinción de la cátedra.
- g) Ampliación de la representación en los órganos de gobierno a las distintas categorías docentes.
- h) Control de la expansión y orientación de la elección de la demanda mediante la planificación de la distribución de las vacantes.
- i) Dinamización de la extensión universitaria.

Al mismo tiempo que la ley n° 5.540/68 reestructuró la organización interna de la universidad con base en una lógica empresarial,<sup>116</sup> abrió la posibilidad de multiplicar los establecimientos de educación superior aislados:

Art. 2° - La enseñanza superior, inseparable de la investigación, se impartirá en universidades y, excepcionalmente, en establecimientos aislados, organizados como instituciones de derecho público o privado.

---

<sup>115</sup> El informe proponía una productividad sustancialmente mayor en la educación superior – lo que significaba un mejor aprovechamiento del “profesor ocioso” – y la ampliación de vacantes, dentro de una mentalidad empresarial que informaba el documento (Romanelli, 2005).

<sup>116</sup> La ley n° 5.540, de 28 de noviembre de 1968, dispuso la siguiente organización interna de las universidades: “Art. 11. Las universidades se organizarán con las siguientes características: a) unidad patrimonial y administrativa; b) estructura orgánica basada en departamentos agrupados o no en unidades mayores; c) la unidad de funciones docentes y de investigación, queda prohibida la duplicación de medios para fines idénticos o equivalentes; d) racionalidad de organización, con plena utilización de los recursos materiales y humanos; e) universalidad de campo, a través del cultivo de áreas fundamentales del conocimiento humano, estudiadas en sí mismas o por aplicaciones ulteriores y una o más áreas técnico-profesionales; f) flexibilidad de métodos y criterios, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, las peculiaridades regionales y las posibilidades de combinación de conocimientos para nuevos cursos y programas de investigación” (Brasil, 1968, n.p).

Art. 4º - Las universidades y los establecimientos de enseñanza superior aislados se constituirán, cuando sean oficiales, en autarquías de régimen especial o en fundaciones de derecho público y, cuando sean privadas, en forma de fundaciones o asociaciones (Brasil, 1968, n.p.).

A pesar de la expresión “excepcionalmente”, hubo un movimiento muy claro de una política oficial impulsando la expansión de la educación superior privada, como veremos más adelante.

Otro indicio de la ley nº 5.540/68 fue la creación progresiva de universidades, ya sea directamente o mediante la incorporación de establecimientos aislados:

Art. 7º - Las universidades se organizarán directamente o por medio de la reunión de establecimientos ya reconocidos, estando, en el primer caso, sujetas a autorización y reconocimiento y, en el segundo, sólo al reconocimiento.

Art. 8º - Los establecimientos de educación superior aislados deben, siempre que sea posible, fusionarse con universidades o unirse con establecimientos aislados en el mismo lugar o en lugares cercanos, constituyendo, en este último caso, federaciones de escuelas, regidas por una administración superior y con regimiento unificado que les permita adoptar criterios comunes de organización y funcionamiento (Brasil, 1968, n.p.).

La lógica empresarial a la que aludíamos fue instrumentada en la ley nº 5.540/68 con la participación obligatoria del sector industrial - las llamadas “clases productoras”- en los cuerpos colegiados de las universidades públicas:

Art. 14º - En la forma del respectivo estatuto o regimiento, el colegiado al que afecte la administración superior de la universidad o establecimiento aislado incluirá entre sus miembros, con derecho a voz y voto, representantes de diversas actividades, categorías u organismos para que no subsista, necesariamente, la preponderancia de profesores clasificados en un determinado nivel.

Párrafo único. En los órganos a que se refiere este artículo habrá, obligatoriamente, representantes de la comunidad, incluidas las clases productoras.

Art. 15º - En cada universidad bajo la forma de autarquía especial o establecimiento aislado de enseñanza superior, mantenida por la Unión, habrá un Consejo de Curadores, que tendrá a su cargo la supervisión económica y financiera.

Párrafo único. Formarán parte del Consejo de Curadores, en la proporción de un tercio de éste, elementos ajenos al profesorado y estudiantes de la universidad o establecimiento aislado, incluidos los representantes de la industria, debiendo el respectivo estatuto

o regimiento prever su elección, mandato y atribuciones en el ámbito de su competencia (Brasil, 1968, n.p.).

El modelo universitario planteado en la ley n° 5.540/68, bajo fuerte influencia estadounidense, fue implementado sin crear las condiciones concretas para su implementación: así, si la reforma universitaria se constituía como una antigua aspiración de la sociedad civil progresista, con la defensa de la extinción de la cátedra, esta misma fue tomada por el régimen militar y vaciada de su contenido político. El gobierno, que en un principio se alió con estratos conservadores y defensores de la cátedra, se dio cuenta de que sería posible reformar la universidad y modernizarla sin amenazar el *statu quo*. Así, la modernizó, conservando, la universidad, amoldándola de manera funcional al patrón de desarrollo entonces implantado y, con diversas medidas legales y represivas, despolitizándola a través de su tecnocratización.

El antiguo modelo de Universidad - no lo defendemos aquí - [...] permitía un mayor margen de independencia, tanto en la Universidad en sus relaciones con la administración pública federal, como en su propio ámbito. Los excesos y abusos no ocurrieron por el modelo existente, sino que por los estratos sociales que manipulaban la cátedra y los órganos encargados de su dirección. De esta manera, la modernización terminó creando una complejidad administrativa y una intrincada red de mecanismos de control dentro y fuera de la Universidad, que la hicieron más conservadora en su estructura general que el modelo anterior. [...] Con todo esto, la racionalidad sólo vino a provocar un poderoso aumento del esquema de dominación dentro y fuera de la Universidad, que resultó en la pérdida total de su autonomía (Romanelli, 2005, p. 233).

Neves (1997) demuestra que la reorientación del Estado en materia de política educativa en el período posterior a 1964 generó la redistribución de tareas con sus socios tradicionales (la Iglesia Católica, la Confederación Nacional de la Industria y la Confederación Nacional de Comercio) y su nuevo socio (la comunidad empresarial laica de educación), reproduciendo la selectividad preexistente. En la formación profesional, especialmente después de la reforma de la educación primaria y secundaria<sup>117</sup> (ley n° 5692/71), el Estado y la comunidad empresarial aseguraron la formación de profesionales de nivel medio para la producción. para la producción. La inserción de la profesionalización en la Enseñanza Media [Secundaria] no brindó la preparación adecuada para el ingreso a la universidad pública, lo que llevó a esos estudiantes a ingresar a instituciones de educación superior privadas y aisladas o a la red paralela de educación profesionalizante manejada por la comunidad empresarial a través del intermediario del sistema S.<sup>118</sup> En cuanto a la escolaridad básica, se amplió a ocho años (de 7 a 14 años), dando prioridad a los últimos grados de la escuela

---

<sup>117</sup> Educación Primaria y Secundaria Actual.

<sup>118</sup> El sistema S corresponde a: Servicio Social de Comercio, Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial y Servicio Social de la Industria.

primaria (5° a 8° grado) [Escuela Básica], bajo directrices técnicas educativas y en detrimento de los primeros grados.<sup>119</sup>

En cuanto a la expansión desenfrenada de la educación superior privada, Germano (2005) la relaciona con el patrón de desarrollo del régimen militar – de capitalismo “asociado” y dependiente, con un proceso de internacionalización, concentración y centralización del capital –, que requirió empleo masivo de fondos en sectores vinculados a la acumulación directa de capital, lo que limitó las inversiones en el área educativa. De esta manera, la estrategia adoptada por el Estado autoritario fue la expansión de la matrícula a través de la expansión del sector privado, lo que respondía a las necesidades económicas y políticas del proceso de modernización conservador en curso: por un lado, reproducía un contingente de trabajadores calificados para esa nueva etapa y abrió un mercado lucrativo para la expansión del capital, y por otro lado, respondió políticamente a las expectativas de ascensión social de las clases medias a través del diploma de educación superior, garantizando la producción de consensos frente al régimen dictatorial.

En ese contexto de internacionalización de la economía, hubo una distribución de tareas en el nivel de educación superior:

- I. el Estado y la Iglesia Católica se encargaron de diversificar y ampliar las vacantes, particularmente en las universidades de la Región Sudeste, para la formación de personal altamente especializado destinado a los sectores monopólicos de la economía y del aparato estatal.
- II. en el resto del país, la Iglesia Católica y la comunidad empresarial laica fueron las encargadas de ampliar las plazas en la educación superior de la red privada, en su mayoría en instituciones aisladas, y con la oferta de cursos relativamente económicos, que requerían poca inversión por parte de la institución de enseñanza, como las del área de Ciencias Humanas. El sentido de la existencia de esos cursos pasaba por obtener el consenso pasivo de las clases medias, difundir la ideología de la eficiencia y la neutralidad científica y formar personal para el sector terciario y los sectores tradicionales de la economía (Neves, 1997).

Una de las formas de producción de ese consenso pasivo fue la progresiva despolitización del espacio académico, ya sea a través de la expansión de instituciones privadas aisladas (privadas, en el quehacer académico, de la inseparable relación docencia-investigación-extensión, configurándose como meros transmisores de la enseñanza y respondiendo a la aspiración de las clases medias a tener un diploma de educación superior), o mediante una verdadera “cacería de brujas”, con despidos de docentes y estudiantes, cierre de organizaciones estudiantiles y sindicales, detenciones, torturas, muertes, entre otras modalidades represivas, desde el AI-5, dentro de las instituciones públicas, donde hubo una fuerte participación estudiantil y

---

<sup>119</sup> Para una discusión sobre la reforma educativa en estos niveles, ver Romanelli (2005).

una reflexión docente crítica.<sup>120</sup> Como señala Neves (1997), a pesar de ello hubo reacciones incluso en los períodos más represivos, con el surgimiento de estudios críticos de la realidad nacional en los Programas de Posgrado.

Por lo tanto, al (re)contratar los servicios del asesor estadounidense Rudolph Atcon a partir de 1965, el Ministerio de Educación señaló el esfuerzo de privatización de la educación superior - siguiendo el modelo estadounidense<sup>121</sup> -, así como su reconfiguración, de manera que la tornó más eficiente y racionalizada, bajo el formato de universidad-empresa: este sería el significado de “modernización” de la educación superior, es decir, una universidad acorde a las necesidades constantes del modo de producción capitalista de revolucionar las fuerzas productivas, que incluyen la ciencia y la tecnología, en el período histórico del capitalismo monopolista. Así, los informes del Equipo Asesor de Planificación de la Educación Superior del Convenio entre el Ministerio de Educación de Brasil y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, publicados en enero de 1968, y el de la Comisión Meira Mattos – documentos base de la ley n° 5.540 – reafirmaron la idea de expandir la educación superior con contención de participación estatal, es decir, con mayor participación del sector privado y racionalización del sector público.

Esta vez, para la privatización progresiva de la educación superior, el régimen militar actuó en dos frentes: directamente, con la implementación y subvención a instituciones privadas,<sup>122</sup> e indirectamente, al crear la figura jurídica de fundaciones de derecho público o privado, que eximía al Estado de mantener económicamente a las instituciones públicas (Silva Júnior; Sguissardi, 2001).<sup>123</sup>

En ese período, con la expansión indiscriminada de las instituciones privadas, en su mayoría aisladas – contrariamente a la ley n° 5.540/68, que instituyó el principio de inseparabilidad de la docencia y la investigación en las universidades<sup>124</sup> –, se produjo la entrada del sector privado no confesional, es decir, de empresarios, que

---

<sup>120</sup> Romanelli (2005) señala que el Acto Institucional n° 5 fue trasladado al contexto educativo por el Decreto-Ley n° 477, de 26 de febrero de 1969, y su reglamento, con las Ordenanzas Ministeriales n° 149-A y 3524, que suprimieron la impugnación, a través de una prohibición amplia de cualquier manifestación y/o protesta dentro de la universidad. Tal represión sirvió también para postergar la solución de la crisis de los “excedentes”, prohibidos de manifestarse.

<sup>121</sup> Cunha (1983) indicó que en el período de 1945 a 1963 germinó el proceso de “modernización” de la educación superior brasileña, con varias corrientes políticas favorables a esa modernización, a partir de los patrones de organización universitaria vigentes en los Estados Unidos de América. Por lo tanto, el autor considera que el golpe militar de 1964 encontró el terreno y los temas propicios para la aprobación de la ley n° 5.540/68.

<sup>122</sup> Como nos presenta Cunha (1988, p. 74): “[...] la proporción de los recursos públicos transferidos al sector privado solo aumentó, hasta el punto de ser, en 1974, una de las razones aducidas por la *General Accounting Office*, del gobierno de los Estados Unidos de América, para el cese de la ayuda financiera a la educación en Brasil, a través de [la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional] USAID. En 1973, según ese organismo, el 39% de los recursos públicos destinados a la educación superior consistía en subsidios a escuelas privadas”.

<sup>123</sup> De acuerdo con lo que podemos ver en el artículo 4 de la ley n° 5.540/68: “Art. 4 - Las universidades y los establecimientos aislados de enseñanza superior se constituirán, cuando sean oficiales, en régimen especial autarquías o fundaciones de derecho público y, cuando sean privadas, bajo la forma de fundaciones o asociaciones” (Brasil, 1968, n.p.).

<sup>124</sup> Según el art. 2: “La educación superior, inseparable de la investigación, se impartirá en universidades y, excepcionalmente, en establecimientos aislados, organizados como instituciones públicas o privadas” (Brasil, 1968, n.p.).

hasta entonces exploraban la educación primaria y secundaria. Esta fue una fuerte característica de ese proceso expansionista: las instituciones de educación superior se multiplicaron de forma aislada, siendo generalmente una “evolución” de las escuelas primarias y secundarias, que, por la noche, abrieron facultades de cursos no exigentes de grandes inversiones, como las de la área de Ciencias Humanas, como lo demuestra el testimonio del profesor Roberto Moreira, decano de investigación y posgrado de la Universidad Bandeirantes (Silva Júnior; Sguissardi, 2001, p. 195):

[...] la educación superior tenía también, como una de sus funciones, la investigación y en segundo lugar [...] debía expandirse por regla general a través de las universidades y sólo excepcionalmente a través de establecimientos aislados. [...] estas reglas [...] no guiaron la expansión de la educación superior en Brasil en las décadas de [19]70 y [19]80. [...] Vimos, entonces, expandirse la educación superior privada, pero básicamente a través de institutos aislados, y tengo la impresión [...] que gran parte de estas instituciones de educación superior privada se originaron en antiguas escuelas pertenecientes a familias, escuelas de enseñanza primaria [...]. Entonces fueron escuelas que muchas décadas atrás tuvieron su origen en los exámenes de ingreso, escuelas primarias que se convirtieron en escuelas secundarias, impartiendo el curso colegiado y que aprovecharon para transformarse en instituciones de educación superior.

Así, el legado educativo del régimen militar produjo una devastación de la educación pública primaria y secundaria [Educación Primaria y Secundaria], con la profundización de su emprendimiento; y en el nivel superior, revirtió las matrículas del sector público al privado, según el Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior:

La educación superior [pública], que en 1962 representaba aproximadamente el 60% del número de matrículas, vio reducido este porcentaje al 25% en 1984, lo que demuestra claramente la dimensión de la expansión educativa del sector privado y el estancamiento del ritmo de crecimiento del sector público [...] (ANDES-SN, 2003, P. 8).

No es nuestro objetivo detallar los caminos de la política educativa durante el período del régimen militar (Cunha, 1988; Neves, 1997; Silva Júnior; Sguissardi, 2001; Germano, 2005; Romanelli, 2005): el objetivo aquí es solo demarcar que la política educativa para la educación superior se articuló, en los diferentes períodos históricos del país, a los proyectos macrosocitarios en marcha en esos momentos. Así, es posible afirmar que, hasta el estallido del golpe de 1964, la educación superior estuvo ligada a las ideas del nacional-desarrollismo y el populismo, y la aspiración de un capitalismo “autónomo”, lo que, en parte, explica el carácter mayoritariamente educativo instituciones, que concentraba el 60% de la matrícula en 1962 (ANDES-SN, 2003).

A partir del golpe militar de 1964, esas ideas fueron abandonadas, sustituyéndolas por un proyecto de desarrollo “asociado” y dependiente de los países capitalistas centrales. Esto le dio un nuevo significado a la educación superior – y a las políticas sociales en un sentido más amplio<sup>125</sup> –, la cual debe pasar por un proceso de despolitización y, al mismo tiempo, preparar a personal calificado para las exigencias del modelo de desarrollo asociado y dependiente. Se abrieron entonces las puertas para la explotación mercantil de la educación superior, con una clara división de tareas: el Estado se encargó de crear cursos de posgrado en las universidades públicas federales a partir de la década de 1970, como parte de ese proyecto de desarrollo, aún con tonos nacionalistas, en al mismo tiempo que se fue liberando paulatinamente del nivel de graduación, desgastándolo con escasos recursos (Silva Júnior; Sguissardi, 2001); la formación de pregrado estaba reservada para empresarios laicos, desprovistos de la dimensión investigativa y ubicados en instituciones mayoritariamente aisladas, generalmente con cursos en el área de Humanidades, que demandaban menor inversión.

La segunda mitad de la década de 1970 anunció, externamente, la crisis capitalista mundial e, internamente, el fin del “milagro económico”, con la pérdida paulatina del consentimiento pasivo al régimen militar. Esta nueva situación obligó al Estado a redefinir sus estrategias económicas y políticas, lo que repercutió en las políticas sociales y en la política educativa en particular.

En el ámbito económico, el Estado reorientó el proceso de crecimiento, a través de la industria intensiva en capital. En el plano político, comenzó a anunciar la implementación de políticas compensatorias. El Segundo Plan Nacional de Desarrollo (1975-1979), con retórica grandilocuente (“poder emergente”), distributivo y participativo – ya en un período de distensión y búsqueda del gobierno militar de apoyo en la sociedad civil – lanzó el proyecto de insertar a Brasil en un “capitalismo global” y propuso la implementación de una política social que permitiera la distribución de los ingresos, lo que efectivamente no sucedió. Este objetivo quedó restringido a la retórica ideológica como forma de frenar el descontento popular, pues la política económica quedó al servicio de la acumulación capitalista, con la misma política de sobreexplotación y represión del proletariado (Ianni, 1981).

En el área educativa, a partir de 1975, el régimen militar comenzó a contener el crecimiento de la educación superior e invirtió masivamente en estudios de posgrado,<sup>126</sup> con la clara directriz de asociar la educación superior a la esfera productiva. Durante este período, también hubo una disminución en la matrícula de Educación Secundaria. Respecto a esto último, a partir de 1975, el Estado - ante el

---

<sup>125</sup> El proyecto modernizador conservador del régimen militar subordinó todo el ámbito social al proyecto de desarrollo dependiente y asociado: así, con una política de contracción salarial y represión, manejó el fondo público, poniéndolo al servicio de la acumulación de capital en el país.

<sup>126</sup> El Plan Nacional de Posgrado (1975) tuvo como objetivo “[...] formar, capacitar y calificar recursos humanos de nivel superior en volumen y diversificación adecuados para el sistema productivo nacional y para el propio sistema educativo” (Neves, 1997).

deterioro generalizado de las condiciones generales de vida de la población - amplió sus acciones en materia de asistencia escolar, como una forma de “suavizar” la tensión social y, al mismo tiempo, asegurar la demanda de sectores industriales, como los de la alimentación y el papel.

Las políticas educativas del Estado tecnocrático-militar en el post-1975 [...] repitieron el dualismo de procedimientos adoptados para el conjunto de las políticas sociales: por un lado, una educación enfocada hacia una producción cada vez más científicamente organizada, incorporando sectores de la clase media capas y la burguesía y, por otro, una educación que buscaba crear las condiciones mínimas necesarias para que su proyecto de apertura desde arriba se llevara a cabo con éxito, involucrando a las camadas populares - excluidas de su proyecto de modernización (Neves, 1997, p. 57).

Si el Estado continuó con sus socios tradicionales - la Iglesia Católica y la comunidad empresarial - para la implementación de las directrices educativas bajo el régimen militar, por otro lado, hubo un cambio significativo en las relaciones entre Iglesia y Estado en la década de 1970. Con el proceso de fortalecimiento de la dictadura militar posterior el Acto Institucional n° 5, en 1968, la iglesia se distanció del Estado, convirtiéndose en un importante canal de expresión política y de descontento con el régimen militar, a través de la ampliación de las acciones pastorales y la organización en torno a las Comunidades Eclesiásticas de Base. Con este proceso de distanciamiento,<sup>127</sup> la red de educación privada laica logró expandirse, con fuertes subsidios y recursos públicos, y se convirtió en un importante protagonista del sector educativo durante el régimen militar.

Germano (2005) afirma que la participación del sector privado en el área educativa no es nueva en la historia del país.<sup>128</sup> Sin embargo, fue en el período posterior a 1964 que las empresas educativas, especialmente en los niveles medio y superior, tuvieron una enorme expansión. El autor señala a la Constitución Federal de 1967, que suprimió el porcentaje mínimo de recursos que la Unión, el Distrito Federal y los Estados debían invertir obligatoriamente en educación, como factor impulsor de la expansión de las empresas educativas. Como resultado de esa supresión, hubo una disminución significativa en la inversión federal en educación.

Es interesante señalar que la disminución es evidente a partir de 1968, exactamente durante el período del “milagro brasileño”, en el que el régimen militar apostó en el proceso de modernización capitalista conservadora, con la centralización

---

<sup>127</sup> Neves (1997) advierte, sin embargo, que los sectores conservadores de la Iglesia Católica se mantuvieron activos durante el régimen militar y utilizaron recursos públicos para ampliar su red de educación superior, a través de la acción de la Asociación de Escuelas Católicas.

<sup>128</sup> “Desde la Constitución de 1934 – que permitía al Estado eximir de impuestos a los establecimientos de educación privada considerados aptos – hasta la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (que otorga ayudas económicas indiscriminadas a las escuelas privadas), los intereses privatistas sin duda conquistaron importantes victorias” (Germano, 2005, p. 195-196).



del fondo público. y su transferencia al capital privado. Por lo tanto, obviamente la educación no era un área prioritaria para los gobiernos militares.

[...] al analizar las prioridades de gasto de la Unión por funciones, en el período 1965-1982, Melchior (1987, p. 64), utilizando datos de balances, encontró que la función Educación y Cultura ocupaba la 6ª posición, correspondiendo sólo al 8,71% del total de los gastos incurridos en ese momento. Una situación aún más crítica se observa con relación a Salud y Saneamiento (posición 9, 3% de los gastos), Trabajo (posición 10, 1,99%), Vivienda y Urbanismo (posición 15, 0,8%), en el período en cuestión. Por su parte, Defensa y Seguridad ocupó el 3er lugar con el 13,69% del gasto, sólo por debajo de las funciones Administración y Planificación Global y Desarrollo Regional, precisamente las que corresponden al aparato burocrático y al establecimiento de incentivos y subsidios al capital. Las tres funciones en conjunto acapararon el 58,65% de los gastos de la Unión en el período 1965-1982, mientras que las funciones sociales, incluyendo Asistencia y Seguridad Social, recibieron sólo el 25,2%, en su conjunto. En cuanto a funciones específicas, la gran prioridad, otorgada por el Estado Militar, recayó en la función de Defensa Nacional y Seguridad Pública [...] (Germano, 2005, p. 200).

El autor también muestra que incluso los recursos para el área de educación fueron sobrevaluados, ya que se incluyeron gastos de otros ministerios, dicho de educación, pero que, en realidad, mistificaron su presupuesto, aumentando engañosamente la cantidad de recursos para esa área (Germano, 2005).

La Constitución de 1967 también preveía la sustitución gradual del régimen de gratuidad en la educación media y superior por el sistema de otorgamiento de becas, allanando el camino para la privatización en esos dos niveles educativos. Además, en su artículo 178, determinó que las empresas deberán ofrecer educación primaria gratuita a sus empleados e hijos, a través del aporte del subsidio educativo. Neves (1983 *apud* Germano, 2005), sin embargo, advierte que los empresarios podrían elegir entre pagar el 2,5% de la nómina a las arcas del Estado o aplicar ese porcentaje directamente al mantenimiento de su propia educación. Las empresas tendieron a aplicar dichos recursos directamente a la red privada que, en lugar de fortalecer la recaudación de impuestos para el sector público, los desvió hacia el fortalecimiento del sector educativo privado. Otra forma de privatización señalada por la autora fue el otorgamiento, por parte de instituciones privadas, de becas de enseñanza a cambio del pago, por parte del Ministerio de Educación, de la deuda previsional de esas empresas con el Instituto Nacional de Previdencia Social (INPS). Además, hubo una transferencia de recursos públicos directamente del Estado al sector privado, a través de lo que se denominó asistencia técnica y financiera, es decir, recursos públicos utilizados en remodelaciones, construcción y equipamiento de edificios y capacitación del personal de la red privada.

Finalmente, Germano (2005) recuerda que – además de la legislación creada por el Estado en beneficio del sector educativo privado de la educación – la corrupción, la evasión y el fraude, principalmente del salario educativo y becarios “duplicados” en las instituciones escolares, se constituyeron en serios obstáculos para que los recursos públicos fueran dirigidos de manera efectiva a las escuelas públicas en ese período.

### **3.3 Dictadura militar-empresarial y Trabajo Social: pedido de la tecnoburocracia y la ampliación de los cursos de Trabajo Social**

La modernización conservadora emprendida por la dictadura militar tuvo, como parte de sus frutos, la tecnocratización y despolitización de las políticas sociales. La tecnocratización de las políticas sociales exigió, como ya se mencionó, la formación de una amplia gama de agentes formuladores, gestores y ejecutores, los tecnoburócratas (Ianni, 1981). Entre los agentes ejecutores estaba el trabajador social. Así, podemos detectar en esa coyuntura algunos vectores fundamentales desencadenados por el proceso de modernización conservadora del país, que exigió un nuevo perfil profesional del Trabajo Social:

- 1) la reorganización burocrático-gerencial del Estado, principalmente a través de la unificación de los Institutos de Jubilaciones y Pensiones en el Instituto Nacional de Previdencia Social (INPS) a partir de 1966, redimensionó y consolidó un mercado de trabajo nacional para los trabajadores sociales (Netto, 1996b).
- 2) la dinamización del mercado laboral más allá del Estado (tradicional y mayor empleador de trabajadores sociales) empezó a requerir profesionales de Trabajo Social de medianas y grandes empresas. También cabe señalar el proceso de fragmentación de los medios de consumo colectivo operado durante el régimen militar, que abrió un terreno fértil para el desarrollo del mercado de seguros, principalmente los seguros de salud (Mota, 2004).
- 3) la importante expansión de las unidades de formación de trabajadores sociales y su integración a lo largo de las décadas de 1960 y 1970 en las instituciones universitarias supuso cambios en el perfil formativo de dichos profesionales, con una mayor proximidad a la Sociología, la Psicología Social y la Antropología, así como la secularización de formación, dado que la mayoría de los cursos creados en el período se insertaron en instituciones no confesionales.

Durante el largo período de la dictadura militar (1964-1985) se crearon otros 32 cursos de Trabajo Social.<sup>129</sup> Como es posible visualizar en el siguiente gráfico, en el período 1964-1985 hubo un claro cambio en relación a la participación de los creadores de las unidades de formación de trabajadores sociales en todo el país: si hasta la década de 1960 la Iglesia todavía tenía un papel predominante en la formación de estos intelectuales que difunden la ideología del consenso, desde un punto de vista burgués; a partir del proceso de modernización conservadora y tecnocrática emprendido por la dictadura militar en el período posterior a 1964, este rol pasó a los empresarios de la educación superior, quienes ganaron un espacio significativo en este proceso.

Los empresarios de la educación crearon el 61% (19 cursos) de los cursos de Trabajo Social en el período 1964-1985, seguidos por el Estado (23% - 7 cursos) y las instituciones confesionales (16% - 5 cursos).<sup>130</sup>

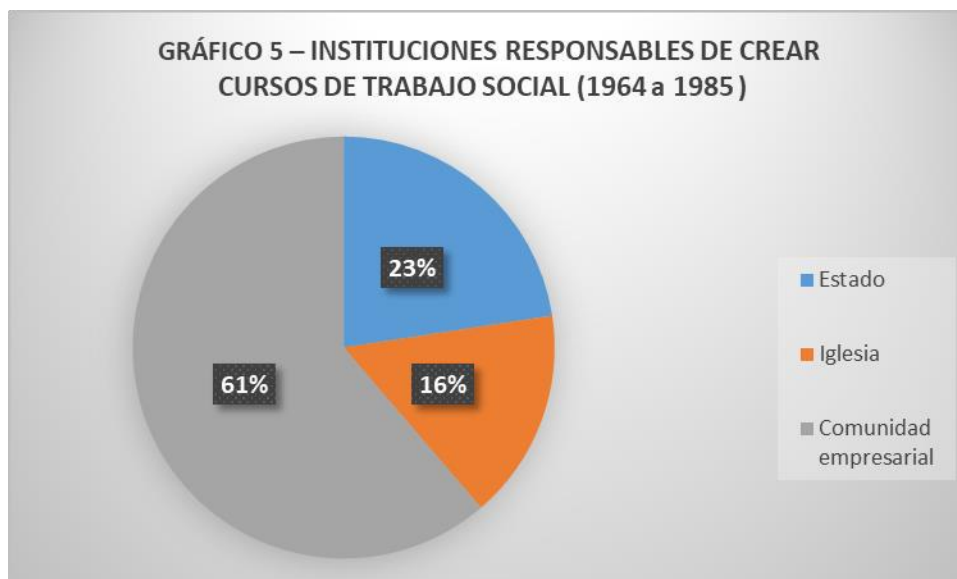
La novedad en relación a la iniciativa confesional se refiere a la participación de otras órdenes religiosas no católicas: se crearon dos cursos confesionales, uno evangélico (luterano) y otro espiritista.

El aumento de la participación empresarial en la creación de nuevos cursos de Trabajo Social expresa el avance del proceso de secularización de la formación y, al mismo tiempo, el interés empresarial por explorar dichos cursos, en consonancia con el contexto dictatorial y con la política implementada para la educación superior de esa época.

---

<sup>129</sup> El universo trabajado en el primer gráfico correspondió a 31 cursos de Trabajo Social creados en el período, ya que no pudimos obtener información de un curso (el de la Facultad de Trabajo Social de Araraquara). A continuación, se trabajó con el universo de 30 cursos de Trabajo Social, ya que no contábamos con mayor información sobre el curso en la Facultad de Trabajo Social/Ciudad Universitaria de Sao Paulo.

<sup>130</sup> El Estado creó siete nuevos cursos entre 1964 y 1985. Sin embargo, aunque Universidad de Taubaté, ubicada en São Paulo (SP) esté catalogada como institución pública municipal, es una “fundación pública de derecho privado”. Esta institución cobra tasas escolares por los cursos de pregrado. Universidad de Taubaté (<http://www.unitau.br>) informa que es una autarquía educativa de régimen especial. Hicimos esta excepción, pero mantuvimos a Universidad en la lista de instituciones públicas, aunque, como ya se discutió, esta es una forma legal de encubrir el proceso de privatización llevado a cabo en la educación superior por el propio Estado.



Fuente: la autora.

El surgimiento de los cursos de Trabajo Social entre 1964 y 1985 se dio predominantemente en instituciones no universitarias: de los 30 cursos analizados,<sup>131</sup> el 73,3% nacieron en instituciones cuya función principal era la docencia, no exigiendo el trípode docencia-investigación-extensión. Posteriormente, estas instituciones se convirtieron en facultades integradas, centros universitarios y/o universidades. Cabe señalar que, en períodos anteriores, las Escuelas de Trabajo Social surgieron mayoritariamente de forma aislada.

En este tercer período, debido a la ley n° 5.540/68, aumentó un poco la creación de cursos de Trabajo Social ya vinculados a estructuras universitarias, aunque predominó la creación de cursos en estructuras no universitarias, en conformidad con el patrón privatista de expansión de la educación superior brasileña.

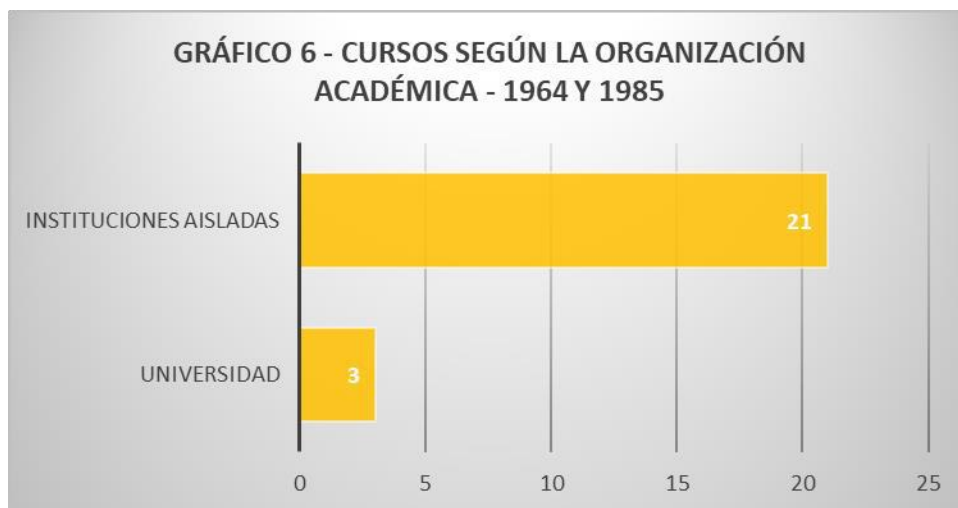
De los seis cursos públicos creados en el período, dos fueron creados a nivel federal (Universidad Federal de Piauí, Universidad Federal de Mato Grosso), tres a nivel estatal (Universidad Estatal Paulista, Universidad Estatal de Ponta Grossa, Universidad Estatal de Londrina) y uno de responsabilidad municipal (Universidad de Taubaté). Los cursos públicos creados por los ámbitos federal y estatal nacieron ya insertos en un ambiente universitario. El único curso vinculado al ámbito municipal – el curso de Universidad de Taubaté – fue creado primero de forma aislada y luego participó del proceso de aglomeración de facultades para crear la universidad.

En cuanto a los cursos privados, solo tres de ellos nacieron insertos en ambientes universitarios: cursos Universidad Católica de Pernambuco, Universidad

<sup>131</sup> Como no tenemos información de la Facultad de Trabajo Social de Araraquara y de la Facultad de Trabajo Social/Ciudad Universitaria de Sao Paulo, no las hemos incluido en los gráficos. Consideramos solo la Facultad de Trabajo Social/Ciudad Universitaria de Sao Paulo en el gráfico anterior, en referencia a los sujetos creadores.

de Vale do Rio dos Sinos y Universidad de Caxias do Sul, los dos primeros vinculados a la Iglesia Católica. Los demás (21 cursos de Trabajo Social)<sup>132</sup> nacieron en instituciones no universitarias y solo en años posteriores algunos ingresaron a la universidad.

Así, podemos observar, como se muestra en el siguiente gráfico, que los cursos privados de Trabajo Social surgieron, en su mayoría, en el período 1964-1985 en instituciones no universitarias, de acuerdo con la política educativa para la educación superior de la época, de incentivo estatal a la multiplicación de facultades privadas y aisladas (gráfico 6).



Fuente: la autora.

Es posible ver claramente el proceso de la creación de cursos de Trabajo Social en el período 1964-1985, con mayor participación privada particular y distribuidas principalmente en facultades aisladas, que no requerían grandes inversiones (requerían solo docencia) y, por tanto, significó un retorno rápido y rentable al negocio de la enseñanza.

Así, podemos decir que el Trabajo Social acompañó el movimiento más amplio de política educativa emprendido por la dictadura militar, que se acercó a la comunidad docente empresarial y se alejó de la Iglesia Católica. Este movimiento tuvo repercusiones incluso en las escuelas de Trabajo Social creadas antes de 1964:<sup>133</sup> de los 27 cursos privados creados por la Iglesia y la comunidad empresarial hasta

<sup>132</sup> Contamos 24 cursos privados y 6 públicos. Si bien estamos seguros de que la Facultad de Trabajo Social/Ciudad Universitaria de Sao Paulo fue una institución privada, no sabemos cómo surgió (si se creó de manera aislada, etc.). Por lo tanto, no incluimos este curso, así como el de la Facultad de Trabajo Social en Arararaquara, del cual no tenemos información.

<sup>133</sup> Entre 1930 y 1963 se crearon un total de 34 cursos de Trabajo Social, de los cuales sólo 7 (20,6%) fueron por acción directa del Estado.

1963, 11 se convirtieron en cursos públicos, a nivel federal y estatal,<sup>134</sup> durante la dictadura militar-empresarial.

De los 11 cursos privados transformados en públicos, 6 de ellos (Universidad Federal de Alagoas, Universidad Federal de Sergipe, Universidad Federal de Pernambuco, Universidad Estatal de Ceará, Universidad Federal de Paraíba, Universidad Federal de Maranhao) están ubicados en la Región Nordeste. Vieira (1992) buscó comprender por qué ocurrió este fenómeno, contrario a la política de emprendimiento en la educación superior a nivel nacional. La autora muestra el cambio de dirección política de la Iglesia Católica en la década de 1960, que hizo una “opción preferencial por los pobres”, que centró su trabajo en la educación básica. Esto generó dificultades financieras para las escuelas confesionales del Trabajo Social, principalmente las de la Región Nordeste, que no podían sobrevivir solo con el pago de las cuotas estudiantiles. Ante el fuerte impacto de la ideología desarrollista en el Nordeste – principalmente con la creación de la Superintendencia de Desarrollo del Nordeste en 1959 –, la Iglesia Católica comenzó a apoyar el camino de las escuelas confesionales hacia el sector público, ya que existía una convergencia de intereses entre la Iglesia de los años 1960 y el Estado nacional-desarrollista. Así, esta década impulsó el proceso de exclaustración de las antiguas Escuelas de Trabajo Social, principalmente en el Nordeste; con la reforma universitaria posterior a 1968, se incorporaron a las instituciones oficiales y federales.<sup>135</sup>

Por tanto, si bien el Estado creó entre 1964 y 1985 sólo seis cursos de Trabajo Social, transformó antiguos cursos de carácter privado en cursos públicos insertados en ambientes universitarios, lo que hizo que el peso de la participación privada no se volviera aún más abrumador al final de la dictadura.

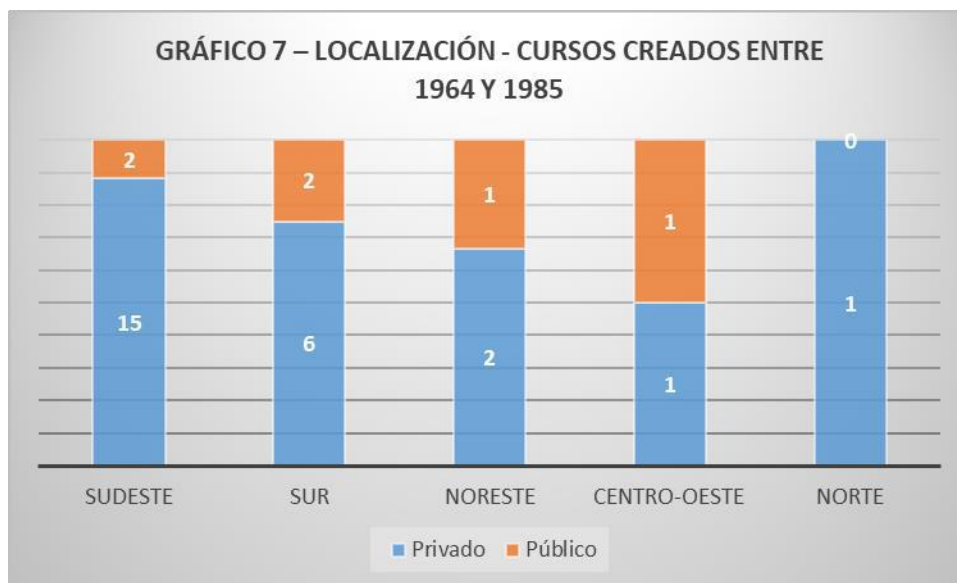
Otra característica en el proceso de creación de cursos de Trabajo Social entre 1964 y 1985 fue la ubicación geográfica: en la Región Norte, el único curso creado fue de iniciativa privada particular, y en las Regiones Sudeste y Sur el sector privado tuvo una fuerte participación en la creación de nuevos cursos. El interés privado – principalmente empresarial, como ya se demostró – fue el principal responsable de la multiplicación de los cursos de Trabajo Social en el período bajo análisis; buscó las regiones con mayor concentración de riqueza y, por tanto, potenciales contribuyentes de las tasas escolares. Donde no había una gran cantidad de público pagante, el Estado creó cursos: cabe recordar nuevamente que el Estado transformó 11 cursos que hasta entonces habían sido privados y creados entre 1930 y 1963 en cursos

---

<sup>134</sup> Los cursos pasaron por un primer momento de agregación en la década de 1960 y, con la dictadura empresarial-militar, se incorporaron definitivamente a las instituciones federales. Cursos originalmente creados por la Iglesia y federalizados: Universidad Federal de Espírito Santo, Universidad Federal de Alagoas, Universidad Federal de Sergipe, Universidad Federal de Pernambuco, Universidad Federal de Paraíba, Universidad Federal de Maranhao, Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad de Brasília, Universidad Estatal de Ceará. Curso creado por la comunidad empresarial junto con la Iglesia y, posteriormente, federalizado: Universidad Federal de Santa Catarina. Curso creado por la comunidad empresarial, luego federalizado: Universidad Federal de Pará. Cursos originalmente creados por la Iglesia Católica y luego asumidos por la comunidad empresarial: Escuela Paulista de Trabajo Social, Centro Universitario Lins y Colegios Integrados María Inmaculada.

<sup>135</sup> Sobre este intrincado proceso en la Región Nordeste, véase el sugerente análisis de Vieira (1992).

públicos, 6 de los cuales estaban ubicados en la región más empobrecida del país, la Región Nordeste.



Fuente: la autora.

Luego de aprehender el movimiento de política educativa de la dictadura militar, así como su cruce en la creación de nuevos cursos de Trabajo Social, es posible comprender mejor el proceso de renovación profesional desencadenado en el período posterior a 1964.

El análisis de ese proceso es ampliamente difundido entre la categoría profesional, especialmente a partir de la publicación del trabajo de Netto (1996b). Sin embargo, buscaremos, aunque sea brevemente, rescatar algunos puntos considerados centrales, vinculándolos con el análisis realizado anteriormente.

### **3.4 El proceso de renovación del Trabajo Social y la ruptura con el conservadurismo: ¿frutos de la “modernización conservadora”?**

A principios de la década de 1960, el Trabajo Social tuvo una influencia del Movimiento de Reconceptualización de América Latina, que fue detenido por el golpe militar de 1964. Así, el proceso de renovación profesional emprendido en el período posterior a 1964 se basó en suposiciones técnicas y conservadoras, que no cuestionaban el *statu quo* y el régimen dictatorial: la tecnocratización de la profesión correspondía a la tecnocratización de las políticas sociales, ya discutida en el primer punto de este capítulo.

Sin embargo, la expansión del mercado de trabajo y de las unidades de formación de trabajadores sociales, generada por el movimiento más amplio de la política dictatorial, creó contradictoriamente las condiciones para que se desarrollara una creciente diferenciación de conceptos profesionales dentro de la profesión, más allá del Trabajo Social tradicional.

En ese contexto, la política educativa de la dictadura militar posibilitó el ingreso del Trabajo Social, en términos de formación, en las instituciones universitarias y laicas (públicas y privadas), lo que permitió formar segmentos de vanguardia insertos en la vida académica, con la producción de investigación y sin las necesidades inmediatas de intervención técnico-operatoria, según el análisis de Netto (1996b). Dichos segmentos permitieron romper la homogeneidad y la ausencia de debate imperante en la profesión hasta entonces, estableciendo un pluralismo profesional y germinando las condiciones para la perspectiva de intención de ruptura con el conservadurismo profesional ya a fines de la década de 1970. El proceso de renovación profesional fue analizado por el citado autor, quien señaló tres momentos y direcciones diferentes:

- I. la perspectiva modernizadora, ubicada al inicio del régimen militar;
- II. la perspectiva de actualización del conservadurismo en la década de 1970;
- III. y la perspectiva de la intención de ruptura, que irrumpe a fines de la década de 1970 y se desarrolla en la década de 1980.

La perspectiva modernizadora surge en 1965 en el Primer Seminario Regional Latinoamericano de Trabajo Social, en Porto Alegre, un hito en el inicio del Movimiento Latinoamericano de Reconceptualización. Esta perspectiva fue afirmada en dos Seminarios de Teorización del Centro Brasileño de Cooperación e Intercambio de Servicios Sociales (CBCISS): el de Araxá (MG) (1967) y el de Teresópolis (RJ) (1970). Los seminarios produjeron los Documentos de Araxá y Teresópolis, que afirmaron la perspectiva modernizadora. La tónica de esos documentos fue la defensa de una modernización del Trabajo Social, concebido como un instrumento interviniente, dinamizador e integrador en el proceso de desarrollo del país. Se abandona el neotomismo como matriz teórica – característica del Trabajo Social “tradicional” – y se transita hacia el estructural-funcionalismo. La perspectiva modernizadora fue la expresión de la renovación profesional adecuada a la autocracia burguesa, según Netto (1996b), y entró en crisis a mediados de la década de 1970, contemporánea al agotamiento del régimen militar y al surgimiento de las innumerables contradicciones creadas por el propio proceso de modernización capitalista en el país.

El contexto emergente a fines de la década de 1970, de redemocratización y politización de la sociedad brasileña, impactó en el Trabajo Social y abrió la posibilidad de manifestaciones de otras perspectivas profesionales.



La perspectiva, acuñada por Netto (1996b) del conservadurismo actualizado, emergió en los Seminarios de Sumaré (1978) y Alto da Boa Vista (1984), sin mucha repercusión en la categoría profesional y particularmente representada por la obra de Anna Augusta de Almeida (1989). Tal perspectiva pretendía frenar la erosión del Trabajo Social tradicional y buscaba configurarse como una alternativa neutralizadora de las influencias de los referentes marxistas, presentes en la perspectiva de intención de ruptura que también emergió en el período y de la que hablaremos a continuación.

Según Netto (1996b), la perspectiva de actualización del conservadurismo demostró una preocupación por la formación profesional, rechazando el empirismo, el practicismo y también el sesgo positivista, vinculándose a la fenomenología. Tal recurso a la fenomenología, sin embargo, se configuró como extremadamente empobrecido, sin diálogo con sus fuentes originales, como Husserl, Heidegger o Schutz. Al mismo tiempo, dio continuidad a la ética cristiana y afirmó el Trabajo Social como profesión de ayuda “psicosocial” a la persona, abriendo el camino para la psicologización de la “cuestión social” y su transformación en problemas socio-individuales. Con ello disolvía las determinaciones de clase de los procesos macrosocietarios y se alejaba del debate con un pensamiento crítico-dialéctico, ubicado en la perspectiva de la intención de ruptura.

La perspectiva de intención de ruptura, analizada por Netto (1996b), floreció en la primera mitad de la década de 1970, con su formulación inicial en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Minas Gerais, con el desarrollo del “Método BH”.<sup>136</sup> Sin embargo, ésta permaneció en pequeños círculos académicos hasta la década de 1980, cuando el agotamiento de la dictadura militar y las transformaciones llevadas a cabo en el ámbito de las relaciones entre el Estado y las clases sociales permitieron que se extendiera más allá de los muros académicos.

El final de los años 1970 y 1980 estuvo marcado políticamente por innumerables luchas de los movimientos sociales, populares y sindicales, por el proceso de redemocratización, por mejores condiciones de vida y de trabajo, con el agotamiento de viejas bases de apoyo al régimen militar – como la Iglesia, las clases medias y la comunidad empresarial - y una importante socialización de la política conquistada por las diversas luchas sociales.

Económicamente, el período se caracterizó por una fuerte crisis y estancamiento económico, conocido como el “fin del milagro”, y la consiguiente disminución del gasto social, aumento del desempleo, la pobreza y una disminución real de los salarios. La socialización de la política a fines de los años setenta y ochenta no se correspondió con la socialización de la economía, ya que el fin del régimen militar resultó en una enorme concentración del ingreso (Soares, 2001; Mota, 2004).

La perspectiva de una intención de ruptura con el conservadurismo profesional, concebida en forma embrionaria en el período 1961-1964 y frenada con

---

<sup>136</sup> Sobre el “Método BH”, ver Santos (1985).

el golpe militar, reapareció en este escenario, en medio de la crisis del régimen de la autocracia burguesa, particularmente a mediados de la década de 1970, en el contexto de la llamada “transición a la democracia” (Alves, 1989).

La dirección de tal perspectiva se caracterizó principalmente como una crítica sistemática del Trabajo Social “tradicional”, sus soportes teóricos, metodológicos e ideológicos, y recurrió progresivamente a la tradición marxista. Otra característica fue su fuerte vinculación académica, siendo la universidad un espacio aún menos adverso, en el contexto dictatorial, para nuevas elaboraciones y experimentos. Una vanguardia de trabajadores sociales insertos en la universidad podría, por lo tanto, sin las exigencias prácticas inmediatas de la profesión, realizar experiencias piloto, además de romper el aislamiento intelectual del Trabajo Social, manteniendo contacto con otras áreas del saber. Netto (1996b) presenta el desarrollo de la perspectiva de la intención de ruptura en tres momentos diferentes:

- ✓ su surgimiento – entre 1972 y 1975, con el desarrollo del “Método BH”, que funda la perspectiva de la intención de ruptura.
- ✓ su consolidación académica – ubicada en la década de 1980, cuando la producción académica en Trabajo Social avanzó hacia elaboraciones crítico-históricas, recurriendo a conceptos teórico-metodológicos en sus fuentes originales.
- ✓ su extensión a la categoría profesional en su conjunto – a finales de los 1980, recorrió los 1990 y llegó hasta la actualidad.

El primer momento, que sigue a su surgimiento y se extiende hasta principios de la década de 1980, presenta algunos límites propios de un contexto dictatorial: en este período operó cierto eclecticismo, con la superposición de referencias teóricas, ideológicas y concepciones práctico-profesionales. Tal eclecticismo se dio incluso por las dificultades - en el contexto dictatorial - de acceder a las fuentes marxistas originales, lo que llevó a una visión un tanto reduccionista de la perspectiva marxista, con una fuerte influencia estructuralista y una “invasión positivista del marxismo” en la enseñanza del Trabajo Social, estudiado por Quiroga (1991).

Otro límite fue el de un “partidismo” de la profesión, con la reproducción de una ética voluntarista y la idea de vocación, puesta bajo un lente antiburgués y militante. Destacamos que ese partidismo se insertó en el contexto de las luchas por la “redemocratización” de la sociedad brasileña y el acceso de los trabajadores sociales a posiciones críticas al tradicionalismo profesional fue por medio de un partido político, o sea, por vectores extraprofesionales.

El segundo momento, ubicado en la década de 1980, es caracterizado por Netto (1996b) como el predominio de un “marxismo académico”, con elaboraciones teóricas que recurrían a fuentes marxistas originales, con los trabajos inaugurales de Marilda Yamamoto y Raul de Carvalho. Para el autor, la obra de Yamamoto marcó la mayoría de edad intelectual en la perspectiva de la intención de ruptura, ya que fue la

primera incorporación exitosa de la tradición marxista para el análisis del Trabajo Social brasileño.

Se pueden considerar como hitos históricos de la categoría algunos hechos ocurridos en las décadas de 1970 y 1980, que registran el primer y segundo momento de la perspectiva de intención de ruptura con el conservadurismo profesional histórico:

- ✓ la creación, en la década de 1970, de los primeros Programas de Posgrado en Trabajo Social, que se convirtieron en importantes centros de formación de docentes que impartirían clases en los nuevos cursos de Trabajo Social y también de investigadores del área.<sup>137</sup>
- ✓ el debate sobre la formación profesional, organizado por la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, con la reforma curricular de 1982, que rompió con el conservadurismo histórico de la formación del trabajador social y estableció teóricamente las exigencias del nuevo perfil profesional del trabajador social (Silva, 1984).
- ✓ el reconocimiento, ya en la década de 1980, por parte de las agencias de financiación de la investigación, del Trabajo Social como un área de conocimiento y, por lo tanto, capaz de recibir recursos gubernamentales destinados a la investigación (Carvalho; Silva, 2005).
- ✓ la reanudación de las entidades organizativas de la categoría, como la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales, el Comité Ejecutivo Nacional de Entidades Sindicales de Trabajadores Sociales,<sup>138</sup> el grupo integrado por el Consejo Federal de Trabajo Social y la Junta Regional Consejos de Trabajo Social,<sup>139</sup> y la Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Trabajo Social.<sup>140</sup>
- ✓ el III Congreso Brasileño de Trabajadores Sociales, realizado en 1979, en el que los trabajadores sociales que buscaban romper con el conservadurismo tradicional lograron obtener la hegemonía (Netto, 1996b).
- ✓ la formulación del Código de Ética de 1986, cuyas principales características marcaron la superación de las categorías del pensamiento conservador (persona humana y bien común) y de una ética universal, el rechazo de la ética de la neutralidad, el reconocimiento de la dimensión política de la práctica profesional, la noción de historicidad y determinación material como una de las mediaciones fundantes del ser social (Bonetti; Silva; Sales; Gonelli, 2000).

---

<sup>137</sup> Un balance de esta trayectoria fue realizado recientemente por Carvalho e Silva (2005).

<sup>138</sup> Sobre la organización sindical de los trabajadores sociales, véase Abramides y Cabral (1995).

<sup>139</sup> A partir de 1962, el Decreto n° 994/62 reglamentó la ley, además de establecer instrumentos normativos y de fiscalización, en su momento el Consejo Federal y Regional de Trabajadores Sociales. Datos disponibles en: [http://www.cfess.org.br/source/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.cfess.org.br/source/perguntas_frequentes.htm). Consultado el: 22 de abril. 2007.

<sup>140</sup> Sobre el movimiento estudiantil en Trabajo Social, ver Ramos y Santos (1997).

- ✓ la creación, en 1987, del Centro de Documentación e Investigación en Políticas Sociales y Trabajo Social, como cuerpo académico vinculado a la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, lo que expresó el avance de la dimensión investigativa en el ámbito del Trabajo Social (Koike, 1997).

El Trabajo Social llega a fines de la década de 1980 con la perspectiva de pretender romper en su tercer momento, de su extensión a la categoría profesional y con trabajadores sociales recién egresados según el plan de estudios de 1982, lo que significó el ingreso de los primeros profesionales en el campo formados con una perspectiva contraria al conservadurismo del Trabajo Social. La década de 1990 sería el momento de la formación de nuevas “fugas” de profesionales en la dirección de consolidar la ruptura y con el desafío de traducir en acción profesional los principios y valores prometidos durante la década de 1980.

El brevísimo período de “transición democrática” entre 1986 y 1989, cuando asumió el presidente José Sarney como el primer gobierno civil elegido indirectamente tras el golpe de Estado de 1964, se crearon, en el ámbito de la profesión, seis cursos más de Trabajo Social. De los seis cursos creados en el período 1986-1989, cuatro (66,6%) fueron de carácter privado. De los cursos públicos, es necesario destacar que un curso se inserta en una institución pública municipal, que cobra cuotas mensuales y funciona como una empresa de educación superior.

Los cuatro cursos categorizados como privados surgieron de forma aislada y tres de ellos contribuyeron, en la década de 1990, a la creación de instituciones universitarias, a través de la aglomeración de facultades aisladas y/o la transformación de facultades integradas en universidades. Ninguno de los cursos privados fue confesional, lo que confirma el creciente interés de la comunidad empresarial en los cursos de Trabajo Social.

## CAPÍTULO 4

### Mercantilización de la educación superior brasileña y la “explosión” privatizadora de los cursos de Trabajo Social en la década de 1990

#### 4.1 El desmantelamiento neoliberal de la educación superior pública brasileña y el apogeo del mercado educativo

La crisis del patrón de acumulación capitalista a partir de la década de 1970 y la consecuente reacción burguesa a nivel mundial desencadenó amplios procesos de reestructuración productiva, la globalización del capital y la difusión de la ideología neoliberal. En el campo educativo, se amplió el proceso de exploración de la educación como un nicho de valorización del capital, particularmente en su nivel superior y ubicado preferentemente en países capitalistas dependientes, como se discutió en el primer capítulo.

En cuanto a la educación superior, históricamente en Brasil ha existido una asociación y distribución de tareas entre el Estado, la Iglesia Católica y la comunidad empresarial. Tal “sociedad” – con claras ventajas para el sector privado (Iglesia Católica y la comunidad empresarial) desde la década de 1930 – influyó en el proceso de creación de cursos de Trabajo Social en Brasil, abiertos en su mayoría por religiosos, entre la década de 1930 y principios de 1960, como se muestra en el segundo capítulo.

Posteriormente, desde la década de 1960 (post-1964) hasta 1980, los cursos de Trabajo Social experimentaron un proceso de secularización y expansión, integrándose a estructuras universitarias públicas y privadas, pero también expandiéndose a través de instituciones no universitarias. Ese proceso, ligado a las transformaciones de la sociedad brasileña, hacia una “modernización conservadora”, constituyó el “terreno histórico” que posibilitó el proceso de renovación profesional, como se discute en el tercer capítulo.

La década de 1990 se caracterizó por ser profundamente regresiva en cuanto a los derechos conquistados y afirmados por la Carta Constitucional luego de las intensas luchas sociales de la década de 1980. Este proceso, monitoreado por organismos internacionales,<sup>141</sup> contó con la conciencia, adhesión y orientación activa de la burguesía brasileña, que organizó una amplia contrarreforma ligada a las nuevas exigencias del capital globalizado. Contrarreforma, porque la Constitución Federal de 1988 afirmaba concepciones avanzadas en el campo de los derechos sociales, por

---

<sup>141</sup> Principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que comenzaron a exigir condicionalidades para la liberación de los préstamos, como el ajuste fiscal y un nuevo rumbo de las políticas sociales, abriéndose a la explotación privada y enfocando las acciones estatales en relación a las políticas sociales. Consultar estudios de Leher (1998), Lima (2002) y Melo (2004).

tanto, se trataba principalmente de dismantelar la norma civilizatoria señalada por la Carta Constitucional.<sup>142</sup>

Las determinaciones de tal dismantelamiento se encuentran fundamentalmente en las necesidades expansionistas del capital a nivel mundial, lo que se lleva a cabo a través de la explotación de servicios aún no plenamente impregnados de lógica mercantil, como es el caso de las áreas de Educación, Pensiones y Salud. La reducción de los recursos públicos - operados intencionalmente por el Estado - hasta ahora destinados al área social es un mecanismo de crucial importancia para llevar a cabo tal proceso. Dichos recursos fueron, en la década de 1990, sistemáticamente retenidos para el proceso de ajuste fiscal emanado por la cartilla neoliberal en toda América Latina.<sup>143</sup>

En Brasil, desde los gobiernos de Collor e Itamar y, de forma mejorada, durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, la Constitución Federal de 1988 se mantiene, pero dismantelada en el cotidiano de la nación por la implementación fidedigna de ideologías neoliberales: ajuste fiscal,<sup>144</sup> privatización de activos nacionales,<sup>145</sup> apertura desenfadada del mercado brasileño, desregulación de la legislación laboral y del mercado laboral<sup>146</sup> y retiro intencional del Estado en la ejecución e inversiones en el área social.<sup>147</sup> Este proceso fue bien caracterizado por Antunes (2004) como una “desertificación” neoliberal, es decir, donde antes había algún sustrato de derechos sociales, luego de las políticas implementadas en la década de 1990, nos encontramos ante un “desierto”, hegemonizado por los dictámenes del capital globalizado y las ideas neoliberales.

Sin embargo, ¿cómo fue posible operar tal transformación, si en la década de 1980 se vivía un escenario de fuerte politización, con el surgimiento de numerosos movimientos sociales, y sus frutos resultaron en una Constitución Federal que apuntaba a la construcción de un sistema de protección social inspirado en el Estado de Bienestar Europeo? ¿Cómo fue posible propagar la receta neoliberal, que predica el mercado como el espacio máximo de sociabilidad y defiende la retirada de la responsabilidad estatal en la provisión de bienes y servicios sociales?

---

<sup>142</sup> El período Vargas e incluso el largo período de la dictadura empresarial-militar, para la realización de la modernización capitalista del país, necesitaban hacer ciertas “concesiones” para el mantenimiento de la hegemonía burguesa, que, en lenguaje gramsciano, se caracteriza por un proceso de “revolución-restauración”. En eso, hay algunos beneficios para la clase obrera, que, en el caso brasileño, se consustanciaron con el desarrollo de la legislación laboral y social. La década de 1990, por el contrario, desencadenó una contrarreforma, pues se trataba de negar las conquistas afirmadas en el texto constitucional, no presentando ningún beneficio para quienes viven de su trabajo. Sobre la diferencia entre revolución pasiva y contrarreforma, consultar Coutinho (2012).

<sup>143</sup> Véase Soares (2001), sobre los desastrosos resultados de la adhesión de los gobiernos latinoamericanos a las ideas neoliberales: un verdadero desajuste social proporcionado por el ajuste fiscal.

<sup>144</sup> Sobre los efectos del ajuste fiscal en Brasil, ver Lesbaupin (1999), Fiori (2001), Soares (2001) Y Antunes (2004).

<sup>145</sup> Consultar encuesta realizada por Biondi (2001).

<sup>146</sup> Según estudios de Matoso (1996), Antunes (1997) y Pochmann (2001).

<sup>147</sup> Hay una serie de estudiosos que investigan los efectos de este proceso en la vida cotidiana de la población. En Salud, ver Vianna (1998, 2001), Bravo y Matos (2001), Soares (2001) y Barros (2004). Sobre la Seguridad Social, véanse los estudios de Granemann (2003) y ANFIP (2003 y 2004). Sobre Asistencia Social, ver Raichelis (2000) y Boschetti (2001).

Mota (1995) busca explicar este fenómeno anclado en lo que denominó “cultura de crisis”,<sup>148</sup> es decir, la difusión de la ideología de que la causa de la crisis de los 1980 estuvo fundamentalmente en la ineficiencia del Estado, obviamente sin cuestionar los determinantes de la misma crisis, es decir, la crisis del régimen de acumulación capitalista desencadenada desde la década de 1970. Esta cultura ya se estaba construyendo en la década de 1980, no logrando una hegemonía en la elaboración de la Constitución Federal de 1988.

En otro trabajo, la misma autora (Mota, 2004) señala que las demandas de los trabajadores del sector más dinámico de la economía, durante la década de 1980, incluían el acceso a los servicios de salud, seguridad social y asistencia, no como luchas colectivas de la clase trabajadora, sino como demandas corporativas. Es decir, el acceso a dichos bienes y servicios - no concebidos como derechos sociales - pasaba por el mercado. Este proceso sin duda contribuyó al debilitamiento de las luchas por sistemas universales de protección social. Así, la autora señala, ya en ese período, el terreno para la deconstrucción de la noción de derecho social operada durante la década de 1990.

Si la Carta Magna incorporó concepciones avanzadas en materia de derechos sociales, no se puede pensar en su implementación sin considerar las limitaciones en términos de lucha política, que efectivamente segmentaron el estándar de ciudadanía en tres categorías: el “ciudadano de fábrica”, el “ciudadano-consumidor” y el “ciudadano pobre”. El primero se refiere al trabajador en grandes empresas, con acceso a bienes y servicios sociales incluidos en el contrato formal de trabajo. Los segundos, pertenecientes a los estratos medios con un estándar de ingresos más alto, comprarán bienes y servicios sociales en el mercado. El último, el “ciudadano pobre”, se incluye entre las fracciones más empobrecidas de la clase trabajadora que, con escasos recursos, será el “beneficiario” de la “pobre” política social (Mota, 1995).

Otra limitación – que contribuyó al triunfo arrollador del proyecto neoliberal durante la década de 1990 – fue la construcción, por parte de los movimientos sociales surgidos a fines de la década de 1970 y 1980, de una cultura antiestatal que, por las marcas de la dictadura, negaba todo lo que venía del Estado y, al mismo tiempo, sobrevaloraba todo lo que venía de la sociedad civil, como si fuera homogéneo.<sup>149</sup> Esta vez, el pedido de “autonomía” trajo muchas veces cierta confusión entre los movimientos, que no incluyeron en sus directrices las reivindicaciones por políticas públicas, por la presencia del Estado y el uso de fondos públicos dirigidos a los intereses de la clase trabajadora.

---

<sup>148</sup> La cultura de la crisis es una estrategia fundamental para la reconstitución de la hegemonía burguesa a nivel mundial después de la década de 1970 y, particularmente en Brasil, después de 1980 (Mota, 1995).

<sup>149</sup> Coutinho (2006) muestra cómo la dictadura empresarial-militar y el proceso de “transición débil” contribuyeron a una lectura maniquea de la relación Estado/sociedad civil, identificando al primero como el “militar”/“malo” y al segundo como el “civil”/“bueno”. Esta lectura sesgada del concepto de sociedad civil fue fundamental para la receptividad del proyecto neoliberal en el país.

Según Coutinho (2006), desde finales de la década de 1980, dos proyectos de sociedad han ido tomando forma: el proyecto “liberal corporativo” y el proyecto de “democracia de masas”. La primera, predominante en la sociedad estadounidense, se expresa a través de las ideas neoliberales. Su lógica general es la del mercado como máximo espacio de sociabilidad; a partir de allí surge la necesidad de transformarlo todo en mercancía, también a partir de allí surge la idea de que la privatización de los bienes públicos y la reducción de las acciones estatales en el área social sean factores cruciales. Sin embargo, la sociedad civil debe despolitizarse, desde el punto de vista de la lucha de clases, y repolitizarse, pero limitándose a la “pequeña política”.<sup>150</sup> es decir, debe autoorganizarse, primero, para realizar acciones de solidaridad y filantropía dirigidas a los que no han logrado triunfar en el mercado y, segundo, la autoorganización debe limitarse a reivindicaciones corporativas y no clasistas.

El proyecto de “democracia de masas” – cuyo patrón se construyó en los países capitalistas de Europa central a lo largo del siglo XX – se centra en la “gran política”, caracterizada por la expansión de la participación política y la democratización radical del Estado, a través de profundas reformas hacia los intereses de las clases subalternas, en oposición a los intereses privados y corporativos. Sin embargo, cabe señalar que en tal proyecto reside la posibilidad hacia el socialismo, que no es, por lo tanto, una fatalidad, según el análisis del autor (Coutinho, 2006).<sup>151</sup>

Dichos proyectos antagónicos se expresaron en las primeras elecciones directas a la Presidencia de la República, después de 21 años de dictadura militar, y también demostraron la complejidad política de la sociedad brasileña: la primera vuelta, realizada el 15 de noviembre de 1989, contó con la participación de 21 candidatos. La segunda vuelta, en la que participaron Luiz Inácio Lula da Silva y Fernando Collor de Mello, representó la división en que se encontraba la sociedad brasileña en ese período: el candidato Collor representó el proyecto liberal-corporativo, cuyos fervientes discursos, combatiendo la corrupción y el “atraso” de la sociedad brasileña, reforzaron la defensa de reducir las acciones del Estado, considerado un pesado “elefante blanco”, y la idea (neoliberal) de que le correspondía al sector privado ser eficiente, además de abrir el mercado brasileño a las importaciones. Fernando Collor de Mello ganó las elecciones con el 49,9% de los votos válidos. El otro candidato, Lula – cuyo partido (Partido de los Trabajadores) defendía el socialismo – representó el proyecto de “democracia de masas” socialismo

---

<sup>150</sup> “Gran política (alta política)/pequeña política (política del día a día, política parlamentaria, política del pasillo, de intrigas). La gran política abarca cuestiones relacionadas con la fundación de nuevos Estados, la lucha por la destrucción, defensa y conservación de determinadas estructuras orgánicas económico-sociales. La pequeña política comprende las cuestiones parciales y cotidianas que surgen dentro de una estructura ya establecida como resultado de las luchas por el predominio entre las distintas fracciones de una misma clase política. Por lo tanto, es gran política tratar de excluir a la gran política de la esfera interna de la vida estatal y reducir todo a la pequeña política” (Gramsci, 2002, p. 21).

<sup>151</sup> El propio proceso histórico de fines del siglo XX demostró que se trata de una posibilidad y no de una fatalidad. Ver el análisis de Hobsbawm (1995) sobre el colapso de la “Edad de Oro” del capitalismo y el de Netto (1995) sobre la crisis del socialismo real.



– representó el proyecto de “democracia de masas”, y su candidatura alcanzó el 44,2% de los votantes.

El resultado de las elecciones presidenciales de 1989 proporcionó una base sólida para la implementación de programas neoliberales en el país, que comenzaron con el gobierno de Collor, pero que se implementaron efectivamente después del gobierno de Fernando Henrique Cardoso.

El gobierno de Collor comenzó en marzo de 1990 y pronto anunció el Plan Collor - cuyo principal objetivo era combatir la inflación, que alcanzó niveles hiperinflacionarios - que, con el objetivo de reducir la circulación monetaria y la inflación, confiscó las cuentas de ahorro de las clases medias, lo que efectivamente no resultó en una caída de la inflación. Posteriormente, el gobierno abrió la economía brasileña a las importaciones y al proceso de privatización, a través del Plan Nacional de Privatización, basado en el discurso de que era necesario “modernizar” el Estado brasileño. Sin embargo, la permanencia de Collor en el cargo no duró más de dos años (1990-1992), por acusaciones de corrupción, siendo el primer presidente de la República en sufrir un proceso de impedimento legal del cargo que ocupaba.

En el campo de la educación superior, la actuación de ese breve gobierno fue consecuente con sus ideales privatistas, los cuales fueron expresados en los documentos enumerados por el Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior:

En 1991, como parte del Proyecto de Reconstrucción Nacional – PRN del gobierno de Collor, se presentó la propuesta de “Una nueva Política de Educación Superior”. En 1992, aún bajo el gobierno de Collor, se da a conocer el “Modelo de Financiamiento de las [Instituciones Federales de Educación Superior] IFES”, proponiendo que la distribución de recursos a estas instituciones se realice mediante el uso de criterios e indicadores de desempeño y productividad copiados de los esquemas de gestión desarrollados en empresas privadas (ANDES-SN, 2003, p. 28).

Según Corbucci (2002), el discurso del gobierno de Collor, basado en el ideal de la modernización (léase: privatización), diagnosticó las siguientes distorsiones: (i) formación de profesionales no enfocada a la generación de riqueza; (ii) pequeña formación en el área de Ciencias Exactas; y (iii) gasto excesivo en educación superior en detrimento de otros niveles educativos. Para superar dichos problemas, se definieron cinco líneas de acción: (1) ampliación del acceso; (2) respeto a la autonomía universitaria; (3) mayor estímulo al desarrollo de la investigación entre universidades y empresas; (4) expansión de los Programas de Posgrado; y (5) formación y valoración de profesionales de la educación. Sin embargo, el autor señala que:

Al confrontar algunos de estos problemas diagnosticados con los resultados obtenidos, parece que estos no son compatibles con el discurso oficial. Comenzando por la primera línea de acción, parece que hubo, precisamente en el período 1990/1992, una reducción en la matrícula de los cursos de pregrado. En cuanto a uno de los factores que promueven la valorización de la profesión docente – la remuneración –, se encontró que se alejaba flagrantemente de lo propuesto por las directrices de ese gobierno, en cuanto a la participación de los gastos de personal, en relación con los gastos totales con las [Instituciones Federales de Educación Superior], pasó de 84% a alrededor de 75% en el período 1990/1992. Considerando valores constantes, esta tendencia también se verificó en relación a los gastos del [Ministerio de Educación] con las [Instituciones Federales de Educación Superior] (Corbucci, 2002, p. 10-11).

El mismo autor, apoyándose en el estudio de Velloso (1992), sostiene que el gobierno de Collor incumplió sistemáticamente el precepto constitucional que obliga a la Unión a invertir un mínimo del 18% de la recaudación tributaria neta en el ámbito de la Educación. Además, el gobierno federal retrasó la liberación de los fondos destinados a “Otros Costos y Capital”, incumpliendo una vez más el precepto constitucional.<sup>152</sup>

Corbucci (2002) identifica la existencia de dos discursos presentes durante el período Collor. La primera, desde el propio Ejecutivo, con la defensa de la universidad cercana al mercado. Esta propuesta modernizadora no presentaba, según el autor, contornos claros para su implementación. Con lo cual no estamos de acuerdo, ya que el gobierno envió dos Proyectos de Reforma Constitucional que trataban sobre la autonomía universitaria (orientar las universidades al mercado) y la desregulación de los derechos laborales de los profesores y del personal técnico-administrativo.

Por otro lado, Corbucci (2002) muestra que las organizaciones sindicales denunciaron tal acercamiento entre universidad y mercado, ya que la investigación, para el movimiento docente, ya no estaría determinada por los problemas sociales, sino por los intereses (rentables) del mercado. El autor identifica que el gobierno no creó mecanismos para realizar este acercamiento (universidad-mercado), con canales de participación, ni creó mecanismos legales para la captación de fondos del sector privado para las universidades. El autor también observa otra contradicción entre el discurso gubernamental y su implementación:

---

<sup>152</sup> “Sin embargo, Velloso señala que esta práctica no se restringió a la educación superior, sino que se extendió a todos los niveles educativos contemplados por el [Ministério de Educação]. Además, esta estrategia de manipular los recursos financieros a favor de la ejecución presupuestaria del Ejecutivo habría sido una práctica común a lo largo de la década de 1980, tanto durante el Régimen Militar como en la llamada Nueva República” (Corbucci, 2002, p. 11).

Si el discurso oficial del gobierno de Collor fue que se debía ampliar la oferta de vacantes en las instituciones públicas, desde el inicio de su mandato se procuró favorecer el crecimiento de la educación privada. Su proyecto, sin embargo, fue limitado por la estructura interna del propio Estado, es decir, el organismo responsable de reconocer y acreditar cursos, facultades y universidades, el CFE [Consejo Federal de Educación]. La conflictiva relación entre el CFE y el gobierno federal se remonta al final del régimen militar. En el gobierno de Collor, la dificultad estuvo en acelerar la expansión del sistema ante la acumulación de poderes que el CFE había ido acumulando a lo largo de su existencia. Finalmente, la propia recesión a la que fue sometida la sociedad brasileña se reflejó en el nivel de matrícula en la educación superior privada. Como lo demuestran los datos del [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira/Ministerio de Educación] INEP/MEC, hubo una disminución de alrededor del 5,8% en el período 1990/1992. Por tanto, si bien la intención política del gobierno de Collor era expandir el sistema de forma privada, su política económica contradecía este objetivo (Corbucci, 2002, p. 11-12).

Lima (2005) destaca seis iniciativas del gobierno de Collor que apuntaron a la reformulación de la educación superior brasileña hacia intereses privatizadores:

- 1) Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) 56/91, titulada “Apertura de la economía brasileña y modernización de las universidades”, que proponía la asignación de un porcentaje fijo del presupuesto general de la Unión a las universidades federales. Tal Enmienda pretendía que las universidades federales asuman el pago de salarios y gastos de manutención y nuevas inversiones, alterando el artículo 207 de la CF 1988, que se refiere a la autonomía universitaria. El movimiento docente, a través del Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior, presentó fuerte resistencia, entendiendo que el art. 207 de la Constitución Federal de 1988 es autoaplicable y la propuesta de la Enmienda no sería más que la desregulación e intensa privatización interna de las universidades públicas brasileñas;
- 2) la Propuesta de Enmienda Constitucional elaborada por el Ministro de Educación, José Goldemberg, que pretendía transformar las universidades públicas en una categoría específica de organización, quitando la condición de servidor público a los trabajadores de la educación, lo que apuntaba a la desregulación de los derechos laborales;

- 3) la tercera acción se refiere a la política de Ciencia y Tecnología, a través de la Ley de Informática, n° 8.248/91 (Brasil, 1991), cuyo contenido central trataba sobre el fin del proteccionismo a la industria informática nacional. La entrada de tecnologías importadas – con Brasil en una posición sumisa – obviamente presionó la remodelación de los estándares educativos brasileños, ya que las nuevas tecnologías exigían un nuevo tipo de trabajador que supiera operarlas;
- 4) la propuesta de extinción de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, inserta en la reforma administrativa del gobierno de Collor en 1990 y en el marco de la política de formación profesional dirigida al mercado, centrada en la docencia y desconectada de la investigación y los estudios de posgrado, lo que caracterizaría una aparente modernización;
- 5) indiferencia deliberada a los preceptos constitucionales sobre el financiamiento público de la educación: la Constitución Federal de 1988 establece un mínimo del 18% de los ingresos anuales para el mantenimiento y desarrollo de la educación, lo que no fue cumplido por el gobierno de Collor;<sup>153</sup>
- 6) la sexta iniciativa se refiere a las divergencias entre el Poder Ejecutivo y el Consejo Federal de Educación - organismo encargado de reconocer y acreditar los cursos de educación superior -, dado el favor que le dio el Ejecutivo a la expansión de los cursos de educación superior privados. El Consejo fue extinguido por el gobierno de Itamar Franco tras acusaciones de corrupción y tráfico de influencias, y se creó el Consejo Nacional de Educación, con carácter meramente consultivo y asesor del Ministerio de Educación, ampliando el poder de acción del Ministerio en cuanto a favorecer la expansión del sector privado.<sup>154</sup>

Tras escandalosas denuncias de corrupción, Fernando Collor de Melo fue derrocado con una amplia movilización popular - incluyendo a los jóvenes, conocidos como las “cara-pintadas” - y reemplazado por su diputado, Itamar Franco, quien gobernó el país entre 1993 y 1994, bajo el mandato de comandancia del sociólogo Fernando Henrique Cardoso en el Ministerio de Hacienda, llevó a cabo el proceso de estabilización monetaria a través del Plan Real, que dio la victoria a Fernando Henrique Cardoso en las elecciones presidenciales de 1994.

---

<sup>153</sup> Según la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988, n.p.): “Art. 212 - La Unión aplicará, anualmente, nunca menos de dieciocho, y los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, el veinticinco por ciento, por lo menos, de los ingresos provenientes de impuestos, incluidos los provenientes de transferencias, en el mantenimiento y desarrollo de la educación”.

<sup>154</sup> Sobre el carácter complementario del Consejo Nacional de Educación y la agencia de emprendimiento de la educación superior, ver Corbucci (2002) y Silva (2002).

En el área de Educación, el gobierno de Itamar realizó, en marzo de 1993, la Semana Nacional de Educación para Todos, con miras a la elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos (Brasil, 1993c), dirigido fundamentalmente a acciones en el campo de la educación fundamental, como su universalización y la erradicación del analfabetismo.

El Plan Decenal fue una directriz para las deliberaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 en la ciudad de Jomtien, de cuya declaración final Brasil fue signatario (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990); sus indicaciones apuntaban a la construcción de planes decenales de educación en los 155 países signatarios. La declaración de Jomtien fue un hito para el desenfoque de la educación superior como un derecho social y su transformación en una mercancía, como lo indica Melo (2004, p. 200):

El Programa Educación para Todos [...] es un programa de educación selectiva para las masas. “Para las masas”, siendo dirigido principalmente a la mayoría de la población, a los pobres, a aquellos que realizarán, a lo sumo, un trabajo sencillo, a lo largo de su vida. “Selectivo”, porque la priorización de la educación básica implica una restricción a las “necesidades básicas de aprendizaje”, ya que su enfoque expresa también un “desenfoque” en relación a otros niveles educativos.

En cuanto a la educación superior, Lima (2005) afirma que el gobierno de Itamar mantuvo la dirección privatista del gobierno anterior, por ejemplo, con la creación de la ley n° 8.958/94 (Brasil, 1994), que prevé las relaciones entre Instituciones Federales de Educación Superior, científicos y fundaciones de apoyo e investigación tecnológica. Según esta ley,

[...] las IFES [Instituciones Federales de Educación Superior] podrán contratar instituciones, constituidas bajo la forma de fundaciones de derecho privado, con el objeto de apoyar proyectos de investigación, docencia, extensión y desarrollo institucional, científico y tecnológico de interés para los contratantes. Esta ley habilita entonces la posibilidad de captar fondos privados para financiar las actividades académicas de las IFES, desvinculando al Estado de su financiamiento (Lima, 2005, p. 328).

También se destaca la reglamentación de la Ley de Tecnologías de la Información, n° 8.248/91 (Brasil, 1991), creada durante el gobierno de Collor y que puso fin al proteccionismo del gobierno en relación al mercado de las tecnologías de la información, provocando fuertes impactos en la política de ciencia y tecnología brasileña, con la definición de una nueva política centrada en investigación y desarrollo (I+D) y subsidios públicos para el sector privado, estimulando la

transferencia y adaptación de tecnología producida en los países centrales (Lima, 2005).<sup>155</sup>

Otra acción relacionada con la educación superior se refiere a la firma del Protocolo de Intenciones entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Comunicación, con el objetivo de crear y desarrollar un sistema nacional de educación a distancia en Brasil, a partir de la propuesta formulada por el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileiras y denominado Consorcio Interuniversitario de Educación Continua y a Distancia, formado por 54 instituciones públicas.

Finalmente, Lima (2005) se refiere a la creación del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas, realizado a partir de la articulación entre la Secretaría de Educación Superior/Ministerio de Educación, algunos sectores de las universidades brasileñas y la Asociación Nacional de Directivos de Instituciones Federales de Educación Superior, Asociación Brasileña de Universidades Estatales y Municipales, Asociación Nacional de Universidades Privadas y Asociación Brasileña de Escuelas Superiores Católicas y asociaciones nacionales de pro-rectores (graduación, investigación y postgrado, extensión y planificación y administración). Para la autora, el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas puede considerarse avanzado en relación a la política de evaluación que sería implementada en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, pero no puede desvincularse de las demás acciones del gobierno de Itamar Franco, guiadas por la lógica de la “modernización conservadora” de universidades públicas brasileñas.

Al analizar documentos producidos sobre política educativa para la educación superior, Corbucci (2002) afirma que la tónica del discurso del gobierno de Itamar fue vincular la formación al crecimiento económico, en la búsqueda de la competitividad y la eficiencia, que estarían garantizadas por la apertura de la economía y reestructuración productiva.<sup>156</sup> También hay que señalar los argumentos sobre la falta de recursos para la educación, que se vería comprometida por el Plan Plurianual sancionado por el gobierno de Collor. Ante la escasez de recursos, en otro documento (Programa de Acción del Gobierno) el gobierno de Itamar argumentó que no podía hacer nada con respecto al financiamiento de la educación, y la salida sería la reanudación del crecimiento económico y la inversión del sector privado en el área de infraestructura. A pesar de las intenciones documentales, Corbucci (2002) afirma que el gobierno centró básicamente sus acciones en los enfrentamientos con el Consejo Federal de Educación extinguiéndola y creando una comisión de transición.

En resumen, tanto el gobierno de Collor como el de Itamar Franco iniciaron – en un contexto más amplio de aplicación de las políticas neoliberales en el país – un proceso de reformulación de la educación superior brasileña, hacia la

---

<sup>155</sup> Sobre el papel de los países capitalistas dependientes en la importación de tecnologías producidas por los países capitalistas centrales, véase Oliveira (2002).

<sup>156</sup> Dicho contenido se encuentra en el documento “Directrices para la acción gubernamental”, analizado por Corbucci (2002).

mercantilización profunda de ese nivel educativo, que se llevaría a cabo primorosamente entre 1995 y 2002, durante los dos mandatos de la presidencia de Fernando Henrique Cardoso.

Al analizar el período de Collor, Antunes (2004) afirma que abrió el país al proyecto neoliberal de manera aventurera, articulando ingredientes propios de la cartilla neoliberal (como la privatización y la apertura de la economía brasileña) a aspectos del bonapartismo, que es, en una relación “directa con las masas”, por encima del Parlamento y, por tanto, con un autoritarismo extremo. Sin embargo, Collor era una opción posible para la burguesía en ese momento, debido a las amenazas reales de Leonel Brizola y Luiz Inácio Lula da Silva. Ante los escándalos de corrupción y el urgente proceso de juicio político, fue necesario articular otra candidatura para las elecciones de 1994, que se materializó con la candidatura del sociólogo Fernando Henrique Cardoso y su victoria en las urnas en primera vuelta.

Fue principalmente a partir de 1995 que la agenda de la ideología neoliberal se llevó a cabo de manera competente y eficaz en el país, lo que permitió desencadenar un profundo y acelerado proceso de mercantilización de la educación superior en Brasil. Sin embargo, tal agenda se llevó a cabo bajo la máscara ideopolítica de la Tercera Vía, de la que el presidente FHC fue miembro hasta 2002.<sup>157</sup>

La Tercera Vía pretende situarse – al menos a nivel ideológico – más allá del neoliberalismo y del socialismo, afirmándose como un “centro-izquierda”.<sup>158</sup> Según Antunes (2004), su ascenso – a través del Partido Laborista Inglés (*New Labour*) – proviene de la erosión política del thatcherismo. Sin embargo, cuando el Partido Laborista británico - con un historial de luchas socialdemócratas - ganó las elecciones en la figura de Tony Blair en 1997, el trabajo de cambio de partido ya estaba concluido. El autor muestra cómo se produjo esta metamorfosis: a partir de 1994 se inició un proceso acelerado al interior del partido, en el que se buscaba un camino alternativo a la socialdemocracia clásica y al neoliberalismo. La culminación de este proceso se produjo con la sustitución del inciso 4 de la Constitución del partido - que defendía la propiedad común de los medios de producción - por la defensa de la empresa de mercado y el rigor de la competencia. En otras palabras, ganó la supremacía del mercado, iniciando lo que Tony Blair y sus ideólogos, Anthony Giddens y David Miliband, llamaron la “Tercera Vía”.<sup>159</sup> Desde entonces, la política exterior británica se ha alineado con la política imperialista estadounidense, en una aceptación explícita del orden capitalista.

---

<sup>157</sup> La Terceira Vía organizó “[...] la Cumbre de Gobernabilidad Progresista [que] reúne a líderes de diferentes países. Sus representantes ya han impulsado cuatro encuentros –1999 (Florencia), 2000 (Berlín), 2002 (Estocolmo), 2003 (Londres) –, todos guiados por la defensa de un proyecto más allá de la izquierda y la derecha” (Lima; Martins, 2005, p. 44).

<sup>158</sup> Son varias las denominaciones utilizadas por el principal ideólogo de la Tercera Vía, Anthony Giddens: centro radical, nueva izquierda, nueva socialdemocracia, socialdemocracia modernizadora o gobernabilidad progresista.

<sup>159</sup> Lima (2004) llama la atención sobre una importante diferencia entre los objetivos de la Tercera Vía y los de la socialdemocracia clásica: mientras esta última veía en las reformas un medio para alcanzar el socialismo, la primera borra el horizonte de superación del orden burgués, buscando sólo reformarlo.

Según Lima (2004), la Tercera Vía presenta algunos supuestos, base de su programa político. El primero de ellos es la crítica al socialismo. Aunque se dice “izquierdista”, niega el programa socialista, concebido en sentido amplio desde la socialdemocracia europea hasta el socialismo revolucionario. La crítica al socialismo parte, inicialmente, de la concepción del hombre como sujeto capaz de definir el curso de la historia. Para la Tercera Vía, los hechos no confirman esta afirmación, ya que estaríamos en una época de profundas incertidumbres. Por lo tanto, no tendría sentido la opción socialista “o socialismo o barbarie”, que se configuraría como una concepción instrumental de la historia. Otra crítica al socialismo se refiere a la concepción también instrumental de la naturaleza, ya que esta no sería vista como un socio, sino sólo útil para satisfacer las necesidades humanas.

La Tercera Vía critica, por tanto, la concepción de la historia del programa socialista, que se basa en la posibilidad de transición de una sociedad a otra, lo que, afirma, se ha mostrado inviable, según las experiencias en Europa del Este. Vencidas las posibilidades de un socialismo revolucionario, los socialistas recurrieron a la alternativa del Estado de Bienestar Social (*Welfare State*), también criticado por la Tercera Vía, pues, para ella, tal patrón de organización estatal generaba la dependencia de los individuos, se burocratizó y superó los límites fiscales para financiar políticas sociales (Lima, 2004).

Al negar el socialismo, la Tercera Vía propone adaptar la socialdemocracia a las transformaciones globales. Esta vez, la plataforma ideológica de la Tercera Vía de ninguna manera cuestiona la vigencia del capitalismo: por el contrario, defiende el mercado como el espacio máximo de sociabilidad, pero presenta divergencias con la posición neoliberal en relación al tipo de intervención del Estado. Para ello, es necesario un reordenamiento de “[...] la vida colectiva e individual, articulando la solidaridad social con el individualismo y la responsabilidad personal con el individualismo” (LIMA, 2004, p. 14).

Por lo tanto, existe la recuperación del individualismo como valor moral positivo, pero debe haber una regulación estatal. Esta, sin embargo, no debe ser “grande”, sino “fuerte”: es decir, debe ser capaz de generar una postura “proactiva” en la sociedad civil, siendo ésta un espacio de colaboración y solidaridad frente a los problemas sociales. Cabe señalar: un espacio de colaboración - no de confrontación - entre clases sociales. El Estado debe, en lugar de promover los derechos sociales, fomentar la “concertación social” a través de un “diálogo” entre gobierno, mercado y sociedad civil (nótese, en una perspectiva de negar la existencia de antagonismos entre clases sociales) que conduciría a la “cohesión social”. O, en otro término muy utilizado por los reformadores de la Tercera Vía, “gobernanza”, que significaría la regulación del Estado entre la esfera estatal y la esfera privada, a nivel nacional e internacional.

De acuerdo con el razonamiento presentado, el desempleo y los males sociales no serían el resultado de aspectos estructurales del capitalismo, sino de la



inadaptación de los individuos (aquí entra la noción de individualismo) – todavía muy “adictos” a la cultura de la dependencia estatal – ante los rápidos cambios de la economía mundial, en definitiva, ante el proceso de globalización. La solución de los problemas estaría fundamentalmente en la búsqueda de acciones emprendedoras de los individuos. De ahí la lógica meritocrática: si hay individuos en situación de pobreza es porque no han desarrollado las habilidades necesarias para alcanzar el éxito. Lo que se debe ofrecer no es un igualitarismo sin medidas, sino sólo una igualdad de oportunidades (Lima, 2004).

Es crucial llamar la atención sobre cómo la Tercera Vía hace uso de la política: primero, despolitiza la lucha de clases, y luego, repolitiza la sociedad civil, sustentada en una estructura de solidaridad entre clases. En este sentido, la ampliación de la participación política es de fundamental importancia para su programa político, principalmente en el Parlamento - espacio en el que deben llevarse a cabo las reformas necesarias y, principalmente, la reforma de un Estado "grande" a un "Estado fuerte" – y en la sociedad civil, afirmando la “cohesión social” y la solidaridad entre las clases sociales.

La Tercera Vía se configura, por tanto, como una ideología sumamente funcional a las necesidades de recomposición de la sociabilidad burguesa, en medio de la crisis del patrón de acumulación desencadenada a partir de la década de 1970. Es más “maleable”, ya que niega la radicalidad neoliberal – del discurso del Estado mínimo – y sustenta la “ampliación” del Estado, ahora “socio de la sociedad civil”. Sin embargo, esta alianza significa transferir a la “sociedad civil proactiva” responsabilidades que hasta entonces habían estado en manos del Estado, especialmente en el área social. Por otro lado, esta transferencia también se da al mercado, a “los que pueden pagar” los servicios sociales, lo que genera la apertura de nuevos y lucrativos campos de exploración para capital.<sup>160</sup>

En este contexto, la educación, en sus distintos niveles, juega un papel crucial en la difusión de esta “nueva” ideología, que busca reconstruir un patrón de sociabilidad burguesa en la última etapa del capital,<sup>161</sup> bien caracterizado por Lima y Martins (2005, p. 67). ) como un “[...] neoliberalismo de tercera vía, portador de principios y estrategias que actualmente sustentan el nuevo proyecto de sociabilidad burguesa y las estrategias de la nueva pedagogía de la hegemonía en el marco del neoliberalismo”. O, como afirma Antunes (2004, p. 109): “[...] la 'tercera vía' es quizás, de hecho, la vía alternativa que ha venido gestando el capitalismo para mantener lo fundamental que construyó el neoliberalismo clásico y que ahora se quiere preservar.”

---

<sup>160</sup> Lima y Martins (2005) muestran la relación entre la Tercera Vía y el liberalismo: ambos niegan los derechos sociales y, lógicamente, el principio de universalidad.

<sup>161</sup> Lima informa así sobre la concepción de educación de Giddens: “La fuerza principal en el desarrollo del capital humano obviamente debe ser la educación. Es la principal inversión pública que debe estimular la eficiencia económica y la cohesión ciudadana” (Lima, 2004, p. 18).

Si la Tercera Vía surgió en la segunda mitad de la década de 1990, en particular en Gran Bretaña, rápidamente se extendió por todo el mundo, con la adhesión de gobernantes de diferentes partes del mundo. En Brasil, el “neoliberalismo de la tercera vía” tomó toda su fuerza a partir de 1995, bajo los dos gobiernos de Fernando Henrique Cardoso. Así, si uno de los blancos de la crítica formulada por la Tercera Vía se centró en el *Welfare State* – que se desarrolló específicamente en los países capitalistas centrales –, en Brasil la crítica se dirigió fundamentalmente hacia el Estado nacional-desarrollista desarrollado a partir de la década de 1930 (Lima; Martins, 2005).

Esos dos gobiernos implementaron de manera sumamente competente la cartilla neoliberal propugnada por el Consenso de Washington,<sup>162</sup> con una agenda liberalizadora, de integración subordinada de la economía nacional a la internacional, privatizando, desregulando el mercado de trabajo y los derechos laborales y sociales conquistados hasta entonces.

Un instrumento de fundamental importancia para la ejecución de la agenda de la “tercera vía neoliberal” fue la realización de una profunda contrarreforma del Estado brasileño, es decir, dismantelar lo existente en el campo de las políticas públicas sociales, transfiriendo a la sociedad civil proactiva la ejecución de actividades previamente estatales. Sin embargo, en lugar de reformar la Constitución Federal de 1988, considerada un “retroceso burocrático”,<sup>163</sup> se intentó dismantelarla en la vida cotidiana de la nación, con el Estado como protagonista. Este proceso se dio a través de una reorganización del aparato estatal y de las relaciones entre el Estado y las clases sociales.

Para ello, al asumir el gobierno, Fernando Henrique Cardoso creó el Ministerio de la Administración Federal y Reforma del Estado, a cargo del ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.<sup>164</sup> Este envió al Congreso Nacional, en 1995, el proyecto de reforma del aparato del Estado, aprobado por la Cámara de Reforma del Estado y luego sometido y aprobado por el Presidente de la República (Brasil, 1995b).

Buscaremos exponer, aunque sea brevemente, los principales conceptos proclamados por el Plan Director de Reforma del Aparato Estatal, que nos permitirán aprehender cómo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso operó una verdadera creación conceptual para llevar a cabo uno de los principales dogmas de la receta neoliberal: ampliar y profundizar el proceso de privatización del patrimonio

---

<sup>162</sup> Sobre el Consenso de Washington, Fiori (2001, p. 84) lo define de la siguiente manera: “Un consenso construido durante la década de 1980 que condensó y tradujo las ideas neoliberales, ya hegemónicas en los países centrales, en la forma de un ‘paquete terapéutico’ a la crisis económica de la periferia capitalista”.

<sup>163</sup> El Plan Director de Reforma del Aparato Estatal (Brasil, 1995b) establece que la Constitución Federal de 1988 dio un paso atrás, pues mantuvo el perfil de la administración pública burocrática, que discutiremos más adelante.

<sup>164</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira fue el principal ideólogo del gobierno de Fernando Henrique Cardoso. El contenido del Plan Director de Reforma del Aparato Estatal recoge los fundamentos del pensamiento del ministro. Ver Pereira (1997), además de su página virtual <<http://www.bresserpereira.org.br>>, con varios trabajos disponibles.

nacional, en marcha desde el gobierno de Collor, en el que se inserta el nivel superior de la educación.

El Plan Director de Reforma del Aparato Estatal partió del diagnóstico de que la causa de la crisis de la sociedad brasileña en la década de 1980 derivaba fundamentalmente de una crisis del Estado:

La crisis brasileña de la última década fue también una crisis de Estado. Debido al modelo de desarrollo que adoptaron los gobiernos anteriores, el Estado se desvió de sus funciones básicas para ampliar su presencia en el sector productivo, lo que condujo, además, al deterioro paulatino de los servicios públicos, a los que recurre, en particular, el segmento menos favorecido de la población, condujo también al recrudecimiento de la crisis fiscal y, en consecuencia, de la inflación. En ese sentido, la reforma del Estado se ha convertido en un instrumento indispensable para consolidar la estabilización y asegurar un crecimiento económico sostenido (Brasil, 1995b, n.p.).

Esta perspectiva analiza la causa de la crisis como consecuencia de un exceso de actividades realizadas por el Estado, que desvió sus principales acciones al ámbito productivo. Por tanto, sería urgente reformarla sobre “bases modernas y racionales”, con el paso de una “administración pública burocrática” a una “administración pública gerencial”. El documento expone tres formas de administración pública, que se sucedieron en el tiempo, pero no fueron abandonadas. Son ellas:

- i. administración pública patrimonialista: esta forma de administración existió como una extensión del poder del soberano y se volvió anacrónico en el momento del surgimiento del capitalismo, siendo progresivamente reemplazada por una administración pública burocrática.
- ii. administración pública burocrática: aparece en la segunda mitad del siglo XIX, como una forma de combatir la corrupción y el patrimonialismo.

Los principios rectores de su desarrollo son la profesionalización, la idea de carrera, la jerarquía funcional, la impersonalidad, el formalismo, en fin, el poder jurídico racional. Los controles administrativos destinados a prevenir la corrupción y el nepotismo son siempre *a priori*. Parte de una desconfianza previa en los administradores públicos y en los ciudadanos que les dirigen demandas. Por ello, siempre es necesario un control estricto de los procesos, como la contratación de personal, las compras y el cumplimiento de las demandas (Brasil, 1995b, n.p.).

- iii. administración pública gerencial: habría surgido en la segunda mitad del siglo XX, “[...] como respuesta, por un lado, a la ampliación de las funciones económicas y sociales del Estado y, por el otro, al desarrollo tecnológico y a la globalización de la economía mundial, ya que ambos revelaron los problemas asociados a la adopción del modelo anterior” (Brasil, 1995b, n.p.). Una de las características de esta forma de administración es la eficiencia, que

se traduce como “[...] la necesidad de reducir costos y aumentar la calidad de los servicios” (Brasil, 1995b, n.p.), mediante la introducción de una cultura gerencial, basada en la administración de empresas. El documento concibe la administración pública gerencial como un avance en relación a la administración pública burocrática, pues

[...] conserva, aunque flexibilizando, algunos de sus principios fundamentales, como la admisión según estrictos criterios de mérito, la existencia de un sistema de remuneración estructurado y universal, el curso, la evaluación constante del desempeño, la formación sistemática. La diferencia fundamental está en la forma de control, que ya no se basa en procesos para centrarse en los resultados [...]. (Brasil, 1995b, n.p.).

En la administración pública empresarial se defiende la “[...] autonomía del administrador en la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros puestos a su disposición para que pueda alcanzar los objetivos contratados [...] y se practica la competencia administrada dentro del propio Estado, cuando exista la posibilidad de establecer competencia entre unidades internas” (Brasil, 1995b, n.p.). También se destaca la defensa de una mayor permeabilidad a “[...] agentes privados y/u organizaciones de la sociedad civil” (Brasil, 1995b, n.p.).

Es muy interesante cómo el Plan Director de Reforma del Aparato Estatal despolitiza la crisis - que se presenta como una “crisis de Estado”- y enfoca las soluciones en la gestión administrativa, incluso fiscalizando el proceso, ya en marcha desde los años 1980, de reorganización del aparato estatal en favor de las necesidades del proceso de acumulación capitalista, basado en supuestos neoliberales.

En esta “nueva” forma de administración, el Estado debe fortalecer su rol como “promotor y regulador” del desarrollo, dejando de ser el responsable directo de la producción de bienes y servicios. Como puede verse, se afirma la función clásica del Estado: la garantía del orden interior y la seguridad exterior. Otros objetivos, como la igualdad, la justicia, la estabilización y el desarrollo, deben ser transferidos al sector privado para ser alcanzados, es decir, “[...] reformar el Estado significa transferir al sector privado las actividades que pueden ser controladas por el mercado. De ahí, la generalización de los procesos de privatización de las empresas estatales” (Brasil, 1995b, n.p.).

Una “novedad” conceptual es la noción de sector público no estatal, que significaría la “[...] descentralización hacia el sector público no estatal de la ejecución de servicios que no impliquen el ejercicio de estatal, pero deben ser subsidiados por el Estado, como es el caso de los servicios de educación, salud, cultura e investigación científica” (Brasil, 1995b, s/p).

El concepto de sector público no estatal ha venido recibiendo numerosos nombres, pero a nuestro juicio se ha establecido el término “tercer sector” con el mismo significado que sector público no estatal: la sociedad se concibe en tres

sectores, siendo el Estado el primer sector, el mercado es el segundo y la sociedad civil (fundaciones, organizaciones no gubernamentales, asociaciones), el tercer sector. Esta división corresponde a los sectores público, privado y público no estatal, y tiene la misma funcionalidad ideológica: organizar la sociedad en sectores, salvaguardar la división de la sociedad en clases sociales y, al mismo tiempo, transferir recursos públicos al sector privado, metamorfoseado en “público no estatal”, transfiriendo responsabilidades estatales a entidades privadas y destruyendo la posibilidad de construir políticas públicas sustentadas en el principio de universalidad.<sup>165</sup>

Otra cuestión – fundamental – es la fuente teórica de la trilogía público/privado/público no estatal: parte de una concepción claramente liberal del Estado, en la que tiene la función clásica de “seguridad”, lo que significa explícitamente la preservación de la propiedad privada de los medios de producción y el uso del monopolio de la fuerza para su defensa. El mercado se concibe como un espacio de libre competencia, en el que ganaría el mejor. El sector público no estatal, en cambio, no es más que una mistificación, ya que, si el Estado - en la concepción y existencia liberal clásica - se constituía como históricamente "restringido" - y así lo analizaron Marx, Engels y Lenin -, fue precisamente a partir de innumerables luchas de la clase obrera, en un continuo y contradictorio proceso de socialización de la política, que el Estado capitalista se “extendió”. Lo que antes el Estado destinaba exclusivamente a los intereses y la reproducción del capital empezó a ser disputado por su clase antagónica, lo que Oliveira (1998) llamó el “fondo público”, proceso que históricamente se desarrolló principalmente en los países capitalistas centrales.

Sin embargo, luego de la crisis del patrón de acumulación capitalista desencadenada a partir de fines de la década de 1960, el monto destinado a las políticas públicas - que favorecieron el proceso de reproducción de la clase trabajadora, siendo concebidas como derechos sociales - fue cada vez más reducido y destinado al proceso de la acumulación capitalista, además de la apertura de nuevos campos de explotación del capital, como las áreas de Salud, Educación y Seguridad Social.

Así, desde las décadas de 1960 y 1970, lo que fue conquistado para la mayoría de la población - aunque dentro de los límites del orden burgués - ha sido dilapidado por la necesidad del capital de enfrentar la crisis de su proceso de reproducción. El concepto de público no estatal vela su verdadero objetivo: privatizar progresivamente e insertar la lógica mercantil en todos los ámbitos de la vida social, incluidos los bienes y servicios básicos para la reproducción de la vida, como el agua, y también destruir el concepto de acceso universal a los derechos sociales, una conquista de las luchas de diferentes fracciones de la clase trabajadora.

---

<sup>165</sup> Aquí es crucial enfatizar que las organizaciones no gubernamentales, fundaciones, asociaciones, entre otras organizaciones no estatales, no cuentan con la capacidad operativa y financiera para realizar acciones de carácter universal, lo que las lleva a realizar, en el mejor de los casos, proyectos sociales, centrados en las camadas de la sociedad.

En esta ocasión, el Plan Director de Reforma del Aparato Estatal presentado por Ministerio de Administración Federal y Reforma del Estado no trae muchas novedades y está influenciado por la Tercera Vía,<sup>166</sup> cuyas finalidades ya hemos comentado anteriormente. Se parte del supuesto de que existe una crisis, producto de la ineficiencia del Estado y/o del exceso de funciones que debe realizar el sector privado (supuestamente eficiente, rápido, económico, mientras que lo público sería el ámbito de la ineficiencia, la corrupción, los gastos exagerados, la demora, el incumplimiento de demandas sociales) y/o por el sector público no estatal (caracterizado como el espacio donde no habría interés en obtener lucros, sino solo en la prestación de servicios sociales). Así, al no existir ánimo de lucro, el Estado transferiría recursos para que este sector público no estatal pueda ejecutar eficientemente los servicios sociales. El documento identifica cuatro sectores dentro del aparato estatal:

(i) Núcleo estratégico: corresponde al gobierno, en el sentido más amplio. Es el sector que define las leyes y políticas públicas, y exige su cumplimiento. Es, por tanto, el sector donde se toman las decisiones estratégicas. Corresponde a los poderes legislativo y judicial, al ministerio público y, en el poder ejecutivo, al presidente de la república, a los ministros y sus asistentes y asesores directos, encargados de planificar y formular las políticas públicas.

(ii) Actividades exclusivas: es el sector en el que se prestan servicios que sólo el Estado puede realizar. Son servicios en los que se ejerce el poder extrovertido del Estado, el poder de regular, fiscalizar, promover. Algunos ejemplos son: la recaudación e inspección de impuestos, la policía, la seguridad social básica, el servicio de desempleo, la inspección del cumplimiento de las normas sanitarias, el servicio de tránsito, la compra de servicios de salud por parte del Estado, el control del medio ambiente, el subsidio a la educación básica, servicio de expedición de pasaportes, etc.

(iii) Servicios no exclusivos: corresponde al sector donde el Estado opera simultáneamente con otras organizaciones públicas y privadas no estatales. Las instituciones de este sector no tienen poder estatal. Esto, sin embargo, está presente porque los servicios involucran derechos humanos fundamentales, como la educación y la salud, o porque tienen “economías externas” relevantes, en la medida en que producen ganancias de las que estos servicios no pueden apropiarse a través del mercado. Los ahorros producidos se reparten inmediatamente al resto de la sociedad y no pueden convertirse en beneficios. Ejemplos de este sector son: universidades, hospitales, centros de investigación y museos.

---

<sup>166</sup> Un clásico de este pensamiento es Rosanvallon (1998).

(iv) Producción de bienes y servicios para el mercado: corresponde al área de actividad de las empresas. Se caracteriza por actividades económicas con fines de lucro que aún permanecen en el aparato estatal, como las del sector de infraestructura. Están en el Estado, ya sea porque el sector privado careció de capital para realizar la inversión, o porque son actividades naturalmente monopólicas, en las que el control a través del mercado no es posible, lo que hace necesaria una regulación rígida, en el caso de la privatización (Brasil, 1995b, n.p.).

La propuesta que inserta a las universidades como actividad no exclusiva del Estado abre precedentes de la falta de responsabilidad del Estado en relación con el financiamiento de las instituciones públicas, la inserción de la lógica mercantil en las universidades públicas y la expansión de la educación superior a través del sector privado-mercantil, que se logró a lo largo de la década de 1990 y continúa consolidándose a principios del siglo XXI.

Así, a través de la operacionalización de un verdadero proceso de reformulación de los conceptos de público, privado y estatal en el plano ideopolítico, se llevó a cabo el rediseño del Estado brasileño, en el plano jurídico-formal y en el cotidiano de la nación - con la ejecución del Plan Director de Reforma del Aparato Estatal - y, en particular, la reestructuración de la educación en su nivel superior.

En el ámbito ideológico y político, destaca la estrategia de difundir el discurso de la “justicia social”, que defiende la asignación de recursos a la educación fundamental - o mejor dicho, su “focalización”-, y el costeo, por parte de los usuarios, en la educación secundaria (parcial) y superior, configurándose como una opción política maniquea de “o el Estado invierte en educación fundamental o en educación superior”.<sup>167</sup> Dicho discurso se desplegó en acciones amparadas en la ley y operadas por el Poder Ejecutivo a lo largo de las administraciones de Fernando Henrique Cardoso.

Concretamente, el discurso de “justicia social” resultó en un aumento efectivo de la escolaridad de la población brasileña<sup>168</sup> (Brasil, 2000), sin embargo, los datos referentes a la calidad de esa educación revelan la permanencia de la histórica dualidad escolar: en la primaria y la secundaria, se dirigen los más pobres a la escuela pública -con acceso a la enseñanza elemental -, mientras que las clases medias y ricas se reservan para una educación de mayor calidad en instituciones educativas privadas. Este proceso da como resultado la posterior dualización en el nivel de educación superior, ahora invertida: para los estratos empobrecidos (los que logran llegar) las

---

<sup>167</sup> Como ya se ha comentado en el primer capítulo, esta es una directriz muy clara defendida por organismos internacionales, que abogan por centrarse en la educación básica y defender que otros niveles educativos tengan cuota de mercado.

<sup>168</sup> Cabe señalar que el pedido de elevar los niveles educativos de la población (es decir, la clase trabajadora) es un requisito de la propia burguesía, para que el trabajador pueda operar las nuevas tecnologías en los procesos productivos. Consultar obras de: Neves (1994) y Reis; Rodríguez (2006).

instituciones privadas, en cursos relativamente baratos y de dudosa calidad, en el área de Ciencias Humanas. A las capas medias y ricas, instituciones públicas y confesionales.

La calidad de la educación pública – en los niveles primario y secundario – se “descubre” durante evaluaciones, como el Examen Nacional de Educación Media, que, en 2004, encontró que las calificaciones de los estudiantes de las escuelas públicas son siempre inferiores a las de las escuelas de la red privada:

Los alumnos de escuelas privadas obtuvieron promedios superiores a los de escuelas públicas en el [...] Enem [Examen Nacional de Educación Media] de este año, una prueba realizada con el objetivo de evaluar el desempeño de los estudiantes al finalizar la educación básica. [...] En Rio Grande do Sul, por ejemplo, estado que presentó menos disparidades entre estos dos universos de estudiantes, los estudiantes de la red privada obtuvieron, en promedio, 12,10 puntos más en la escritura que los de las escuelas públicas (los exámenes valen 100 puntos). En la parte objetiva, la diferencia fue de 10,52 puntos. En otras localidades, sin embargo, la diferencia fue mayor. En Piauí, los alumnos de escuelas privadas obtuvieron 27,32 puntos más en el ensayo que los alumnos de escuelas públicas. El Distrito Federal presentó la mayor disparidad en la parte objetiva. Los estudiantes de escuelas privadas obtuvieron un promedio de 68,36 (en una escala de cero a 100), mientras que los de establecimientos públicos obtuvieron un puntaje de 43,15. La diferencia es de 25,21 puntos, más de la cuarta parte del valor total del examen (100 puntos) (Folha de São Paulo, 2004, n.p.).

Este hecho se repitió en 2006, según informe de la UOL Educación (de la redacción, 2007):

[En] Enem [Examen Nacional de Educación Media] 2006, el desempeño de los alumnos de escuelas privadas fue mejor que el de los que estudiaron en escuelas públicas de todo Brasil, según datos del [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira] Inep. No hubo excepción en ningún Estado. La diferencia media más expresiva fue con São Paulo, en el puntaje de la prueba objetiva. Los estudiantes de secundaria pública obtuvieron un promedio de 36, mientras que los estudiantes privados alcanzaron 53,97 [...].

Con base en el discurso de la “justicia social”, el Poder Ejecutivo llevó a cabo un verdadero desguace del sistema público de educación superior, a través de diversos mecanismos, que analizamos a continuación.

1. la reducción progresiva en la cantidad de recursos para las universidades públicas. En un estudio sobre el desmantelamiento del área social operado durante los dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso



Lesbaupin y Mineiro (2002, p. 50) presentan datos que explican la reducción en la cantidad de recursos destinados a la educación en general y específicamente a la educación superior:

**Tabla 1 - Gasto del Gobierno Federal en Educación Superior (en miles de millones de reales)**

|                                  | 1995  | Porcentaje de ingresos corrientes netos | 2000   | Porcentaje de ingresos corrientes netos |
|----------------------------------|-------|---|--------|---|
| Ingresos corrientes netos        | 67,3  |   | 141,7  |   |
| Gasto en educación               | 13,64 | 20,3%                                   | 12,64% | 8,9%                                    |
| Gasto en educación superior      | 6,20  | 9,2%                                    | 6,00   | 4,2%                                    |
| Gastos con intereses de la deuda | 16,8  | 24,9%                                   | 78,1   | 55,1%                                   |

**Fonte:** SIAFI/STN. Grupo de Trabajo del Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior (*apud* Lesbaupin; Mineiro, 2002, p. 50).

El cuadro anterior demuestra la falacia del discurso de justicia social, ya que se generalizó la reducción de gastos, para toda la educación. Las consecuencias de la reducción de ingresos para la educación superior son variadas. Una de ellas es el deterioro de la infraestructura de las Instituciones Federales de Educación Superior, como falta de agua, derrumbe de techos, cortes de luz,<sup>169</sup> sin mencionar las obras inconclusas.<sup>170</sup>

Además, como consecuencia del ajuste fiscal, el recorte de la financiación de las becas de máster y doctorado se llevó a cabo de forma sistemática, además de la congelación del valor de las becas durante todo el período en cuestión (1995-2002).<sup>171</sup>

<sup>169</sup> Los cortes de energía fueron una novedad producto de la “era de privatización” de los sectores estratégicos del país.

<sup>170</sup> Para confirmar esta aseveración, basta dar un paseo por los campus de las distintas Instituciones Federales de Educación Superior del país, cuando rápidamente se observa el abandono de sus instalaciones.

<sup>171</sup> Como podemos ver en un artículo publicado en 1998: “En todo el país, el CNPq [Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico] recortó, en el período, cerca de 1.600 de las 49.000 becas que mantenía. El apoyo para la realización de congresos, que hasta 1997 llegaba a R\$ 200.000 por evento, se redujo a R\$ 50.000. De un total de R\$ 487 millones, sus ingresos bajaron para R\$ 437 millones, según datos del propio Consejo. Dentro de CAPES [Coordinación de Fundación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior], la reducción también fue significativa. Las 11.712 becas de maestría otorgadas el año pasado se han reducido ahora a 10.803 y las 4.040 becas de doctorado a 3.523” (Maringoni, 1998, p. 2).

2. jubilaciones forzadas de profesores, especialmente de los pertenecientes a las Instituciones Federales de Educación Superior, debido a la pérdida de derechos resultante de la contrarreforma de la Seguridad Social de 1998, implementada a través de la Enmienda Constitucional n° 20/98<sup>172</sup> (Brasil, 1998). Cabe señalar que la contrarreforma de la Seguridad Social de 1998 fue señalada, en el Plan Director de Reforma del Aparato Estatal, como una tarea urgente en el amplio proceso de contrarreforma del Estado brasileño, que obviamente incluye la reducción y/o supresión de los derechos de seguridad social de servidores públicos:

En este sentido, son inaplazables: (1) ajuste fiscal duradero; (2) reformas económicas orientadas al mercado, que, acompañadas de una política industrial y tecnológica, garanticen la competencia interna y creen las condiciones para enfrentar la competencia internacional; (3) reforma de la seguridad social; (4) innovación en los instrumentos de política social, dando mayor alcance y promoviendo una mejor calidad de los servicios sociales; y (5) la reforma del aparato estatal, con miras a incrementar su “governabilidad”, es decir, su capacidad para implementar eficientemente las políticas públicas (Brasil, 1995b, n.p.). La reforma de la Seguridad Social es tanto una reforma del Estado en general como una reforma del aparato estatal, en lo que se refiere al sistema de jubilaciones y pensiones de los funcionarios (Brasil, 1995b, n.p.).

3. además del proceso de retiro de profesores con derecho a jubilación, deliberadamente no se produjo la realización de concursos públicos de profesores y personal técnico-administrativo durante los dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Al mismo tiempo, se reforzó la institución del “maestro suplente”, con salarios más bajos y contratos precarios y temporales.<sup>173</sup> Destacan también las elevadas horas lectivas y la constante renovación de contratos temporales, que acabaron formando una plantilla permanente de profesores en situación de precariedad laboral en las universidades públicas. Según estimaciones del Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior, hasta marzo de 2006 había 8.000 docentes suplentes laborando en las Instituciones Federales de Educación Superior, lo que apunta claramente a la necesidad de reponer el cuerpo docente efectivo.

También es relevante señalar que la demanda de las Instituciones Federales de Educación Superior está muy lejos de ser atendida con estas licitaciones, ya que,

---

<sup>172</sup> Desde el gobierno de Collor se ha constituido una comisión en la Cámara de Diputados para la elaboración de la reforma de la Seguridad Social, con numerosos ataques a la concepción de seguridad social pública, de reparto y basada en una concepción de solidaridad de clase, presente en la Constitución Federal de 1988 (Mota, 1995). Véase también la Asociación de Auditores Fiscales de la Seguridad Social (1998), Vianna (2001) y Granemann (2003).

<sup>173</sup> Respaldo por las Leyes n° 8745 (Brasil, 1993b) y n° 9849 (Brasil, 1999).

como se señaló, solo hay 8.000 suplentes. Tomando como referencia el número de suplentes vigentes, el déficit de las universidades existentes es de 5.800 plazas, sin contar las jubilaciones (ANDES- SN, 2006a, p. 96-97).

Esta situación implementada como una política claramente deliberada del Estado brasileño, en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, apunta hacia una situación crítica de no contratación de un personal docente permanente, porque existe, debido a la precariedad de los contratos laborales, una alta rotación. Por lo tanto, el precepto constitucional de la inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión se desmonta cotidianamente, ya que no se cumple lo que dice el texto oficial: se sabe completamente que la realización de investigaciones implica un horizonte a mediano y largo plazo, no sometido a contratos precarios de, como máximo, dos años. En cuanto a la calidad de las clases enseñadas, la precariedad de la relación laboral hace que el maestro, al familiarizarse con el contenido de la disciplina, deba ser responsable de otra disciplina. Además, las selecciones generalmente no requieren títulos superiores (como un Doctorado) y/o pruebas escritas, reduciendo el nivel de requisito de los candidatos y, por lo tanto, la calificación del maestro.

4. la congelación salarial durante los ocho años del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, la consiguiente precariedad de la enseñanza y el trabajo técnico-administrativo dentro de las universidades y la inserción de una lógica productivista, a través de sistemas de bonificación, como en el caso de la institución de la Gratificación del Estímulo al Trabajo Docente, a través de la ley n°. 9.678 (Brasil, 1998).
5. la inserción de la lógica empresarial en las universidades públicas a través de fundaciones, con el aumento de cursos pagados que sirven como “complemento” salarial para los maestros, no respetando el principio constitucional de la gratuidad (BRASIL, 1994).<sup>174</sup> También es importante tener en cuenta que dichos complementos salariales representan salidas individuales para la congelación salarial y debilitan la lucha docente sindical por mejores condiciones de trabajo. Estos resultados han sido buscados por los maestros dentro de las instituciones públicas, lo que refuerza el proceso de mercantilización<sup>175</sup> de las universidades, a través de

---

<sup>174</sup> Consultar Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior (2006b; 2006c; 2006d).

<sup>175</sup> Aquí utilizamos el concepto trabajado por Sguissardi (2019, p. 43): “La mercantilización de la educación superior también resultaría de la necesidad, cada vez más defendida por los gobiernos y el mercado, de apostar por la competitividad de la economía. Bajo la influencia de estos principios, los gobiernos de los países centrales habrían rediseñado sus mecanismos de gasto público y utilizado cada vez más mecanismos de tipo mercantil. ¿Meta? Mayor eficiencia en el otorgamiento de recursos del fondo público. Esto también habría hecho que los gobiernos de los países periféricos y semiperiféricos optaran por privatizar la masificación de la educación superior. En ambos casos, la transferencia de parte del costo de las IES [instituciones de educación superior] públicas a los estudiantes y sus familias estaba en la agenda y, en muchas ocasiones, se ha llevado a cabo”. Y, aún: “Se dirá que, en el caso de la mercantilización, son las reglas del mercado las que estarían orientando cada vez más el funcionamiento de las Instituciones de educación superior (IES) estatales/públicas y similares (privadas sin fines de lucro). En el caso brasileño, por ejemplo, posiblemente todas las IES estatales/públicas ya cuentan con Fundaciones de Apoyo Institucional (FAI), entidades privadas”.

eludir el régimen de dedicación exclusivo: es decir, formalmente el maestro firma un contrato de trabajo, pero en la práctica diaria la universidad pública se convierte en un trabajo extra, porque algunos maestros enseñan en instituciones de educación superior privadas, así como trabajan como consultores/asesores de varias instituciones privadas. Por lo tanto, no es difícil explicar las dificultades que enfrenta el movimiento sindical con respecto a la movilización de los maestros: para muchos, el salario de las instituciones de educación superior públicas es solo parte de sus ganancias reales.

6. la restricción de la democracia interna a la Universidad, con la ley n. 9.192, del 21 de diciembre de 1995 (Brasil, 1995a), que limitó la participación de la comunidad universitaria, reduciendo la elección del rector a una mera consulta con la comunidad, porque la elección fue efectivamente hecha por el presidente de la República.<sup>176</sup>

Si en el nivel discursivo, el poder ejecutivo se basaba en la idea de la justicia social, en la vida diaria se desmantelaba la universidad pública, con medidas legales que permitían su desguace y alentaron la expansión sistemática del sector privado.

Lima (2005, p. 336) demuestra cómo la educación superior brasileña sufrió una verdadera reformulación en el nivel jurídico-formal; con una visión amplia de la educación basada en el concepto de la audiencia no estatal, tal reformulación "[...] se basa en tres puntos centrales: flexibilidad, competitividad y evaluación y se realizará a partir de cinco principios generales: expansión, diversificación, diversificación, evaluación, supervisión, calificación y modernización". La política de diversificación de instituciones y cursos de educación superior fue presentada por el discurso gubernamental y los principales medios de comunicación como una forma de democratizar el acceso a tal nivel de educación, omitiendo el proceso masivo de privatización de la educación superior, tanto en el refuerzo de la lógica mercantil en instituciones públicas como en el negocio explícito de la educación superior.

Además de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] (Brasil, 1996) y el Plan Director de Reforma del Aparato Estatal (Brasil, 1995b) - instrumentos legales y jurídicos claves para la expansión del sector privado-mercantil brasileño en el campo de la educación superior - destacan el Decreto n° 2.306, de 17 de agosto de 1997, que efectivamente permitió transformar la educación en un servicio comercializable, según análisis de Sguissardi (2019, p. 49-50):

---

<sup>176</sup> Esta ley fue incorporada al texto de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en su art. 56: "Las instituciones públicas de educación superior obedecerán al principio de la gestión democrática, asegurando la existencia de órganos colegiados deliberativos, en los que participarán segmentos de la comunidad institucional, local y regional. Párrafo único. En todo caso, los profesores ocuparán el setenta por ciento de los puestos de cada órgano colegiado y comisión, incluidos los que se ocupan de la elaboración y reforma de los estatutos y reglamentos, así como de la elección de los directores" (Brasil, 1996).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley n° 9.394/96, en su artículo 20, reconoce, aunque todavía en sentido contrario, la existencia de instituciones privadas o privadas con fines lucrativos. Pero es el Decreto n° 2.306, del 17 de agosto de 1997, el que en su artículo 7 establece la definición legal de lo que puede denominarse “negocio” en la educación superior, cuando establece: “Las instituciones educativas privadas, calificadas como privadas en sentido estricto, con fines de lucro, aunque sean de carácter civil, cuando son mantenidos y administrados por una persona física, están sujetos al régimen de legislación mercantil, en cuanto a cargas fiscales, casi fiscales y laborales, como si fueran comerciales, sus mantenedores y los administradores siendo equiparados al comerciante individual” (Brasil, 1997, p. 1). A menos de dos años de la publicación de este Decreto, en 1999, el 48% de las más de mil IES [Instituciones de Educación Superior] del país habían obtenido el aval del CADE [Consejo Administrativo de Defensa Económica] y se habían convertido en [Instituciones de Educación Superior] IES privadas con fines de lucro.

El resultado de la política deliberada del Estado brasileño durante más de una década (1990-2002), para expandir la educación superior a través del protagonismo del sector privado-mercantil, fue el crecimiento brutal de la participación de ese sector.<sup>177</sup> Neves y Fernandes (2002, p. 26-27) mostraron que

[...] A principios de la década de 1990, del total de inscripciones en cursos de pregrado y posgrado en el país, las instituciones públicas de educación superior tenían un 37,6%, mientras que las instituciones privadas representaron el 62,4%. En el año 2000, los datos del Censo de Educación Superior, solo para cursos de pregrado, revelaron que las instituciones públicas de educación superior eran responsables del 32,9% y las instituciones educativas privadas en un 67.1% [...]

El Censo de Educación Superior de 2002 destacó la creciente participación del sector privado en el total de matrículas, alcanzando el 69,7% en 2002.

En términos porcentuales, considerando solo el número de instituciones, el sector público ahora representa solo el 11,9% de la educación superior, cifra que confirma la tendencia ya establecida de los últimos años de crecimiento de la participación privada. También cabe señalar que, a juzgar por las matrículas en

---

<sup>177</sup> Sin embargo, es necesario enfatizar que este proceso no se dio de manera lineal y sin choques: por el contrario, el período se caracterizó por la presencia de varios sujetos políticos, representantes de intereses privatistas y quienes luchaban por una política pública de calidad, que se reunieron en torno al Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública (Silva Júnior; Sguissardi, 2001). Otro momento de fuertes enfrentamientos fue durante la elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación y el Plan Nacional de Educación (Saviani, 1997, 1998).

la graduación presencial, seis de las diez mayores universidades brasileñas pertenecen hoy al sector privado (Brasil, 2003, p. 5).

El Estado brasileño fue, por lo tanto, el sujeto central que llevó a cabo su propia irresponsabilidad frente a los preceptos constitucionales, realizando plenamente su misión educativa a lo largo de la década de 1990: abrió amplios caminos para el sector privado-mercantil, liberalizando el área social y, al mismo tiempo, realizó acciones concretas para construir una nueva pedagogía de la hegemonía,<sup>178</sup> basado en la negación de la sociedad de clases y el objetivo de construir una participación política colaboracionista, adecuada al estado actual del capitalismo.

Para que florezca la ideología colaboracionista - traducida en el proyecto ético-político de la Tercera Vía -, es crucial, por tanto, la formación continua de nuevos tipos de intelectuales, en todos los niveles educativos, que sean, en el plano ético-político, colaboradores, y, en el plan económico-corporativo, armados con la ideología liberal del emprendimiento. De esta manera, el nivel educativo superior se presenta como una fuente sumamente lucrativa para la expansión capitalista y, al mismo tiempo, se destaca por su papel en la difusión ideológica de la sociabilidad colaboracionista, a través de la reproducción de intelectuales formados bajo la perspectiva del capital.

La década de 1990 y el inicio del siglo XXI registraron, como ha quedado demostrado, un franco proceso de expansión y mercantilización de la educación superior, validado y fomentado por los gobiernos – desde Fernando Collor hasta Cardoso – a partir del supuesto de que la educación es un “bien público”, siendo, por tanto, un derecho de las instituciones públicas y privadas ofrecer sus servicios educativos a la población. Corresponde al Estado compartir los recursos públicos, naturalizando la entrega de fondos públicos al sector privado y, al mismo tiempo, el uso, por parte del sector privado, de las instituciones públicas, en una dilución explícita de las fronteras entre lo público y lo privado, como comentamos anteriormente.

Históricamente, los cursos abiertos de educación superior en instituciones privadas pertenecen al campo de las Ciencias Humanas, ya que requieren menos recursos, como laboratorios, y, por supuesto, brindan mayores ganancias a la comunidad empresarial que explota la educación. Con los incentivos del gobierno federal, abrir una institución de educación superior se ha vuelto tan común como abrir un negocio en un centro comercial: el mejor ejemplo es la Universidad Estácio de Sá, una de las seis empresas de educación superior más grandes del mundo (McCowan, 2004a).

---

<sup>178</sup> “La nueva pedagogía de la hegemonía propone estimular un tipo de participación que [...] trata de fomentar movimientos caracterizados por soluciones individuales. [...] Más precisamente, la nueva pedagogía de la hegemonía fomenta la pequeña política en detrimento de la gran política, contradictoriamente permitiendo que la clase obrera lleve a cabo la gran política de conservación” (Neves; Sant'anna, 2005, p. 35).

Una breve mirada a los mayores centros comerciales de Río de Janeiro es suficiente para observar la tendencia creciente de incorporar establecimientos educativos privados de todos los niveles a la mezcla tradicional de tiendas. [...] En sentido contrario, pero de forma análoga, han entrado los centros comerciales al campus universitario. Además de las tradicionales librerías y cafeterías, los campus ofrecen estaciones de [...] servicios bancarios, quioscos de tarjetas de crédito, agencias de autos, [...] salones de belleza, tiendas de ropa y accesorios, vendedores ambulantes, etc. Las propias lógicas de instalación, difusión, funcionamiento y financiación de los cursos universitarios [...] buscan cada vez más amoldarse a la lógica del mercado, flexibilizándolo e invirtiendo, en ese orden, el sentido de la comprensión moderna de la demanda social (Reis; Rodrigues, 2006, p. 76).

No sería tan calamitoso que el rector de la Universidad Estácio de Sá no declarara explícitamente tal indiferencia hacia la calidad de la enseñanza:

Gracias al reportero Antonio Gois, se puede escuchar la sabia palabra de su decano, João Uchôa Cavalcanti Neto. Tres declaraciones extrañas son suficientes: 1) “Las encuestas no valen nada. Observamos a todos los que hacen tesis, investigaciones y demás, pero ninguno de ellos está siendo utilizado. Es una tontería pomposa, es una pérdida de tiempo federal. Las universidades no investigan porque no quieren tirar el dinero a la basura”; 2) “¿Estoy interesado en Brasil? No. ¿En la ciudadanía? Tampoco. ¿En solidaridad? Tampoco. Estoy interesado en (la universidad) Estácio de Sá [...] [...] una institución que quiere darle a la gente la mejor educación posible”; 3) “Si llegas al Nordeste, en ciertas regiones, hay un chico que trabaja a los 12 años... Luego viene alguien con educación y dice que ese chico tiene que ir al colegio. No tiene que ir al colegio. Puede que ese chico no vaya a estudiar y esté bien” (Gaspari, 2001, s/p).

Pero, ¿qué clase de “enseñanza posible” es esta? Por lo que hemos comentado hasta ahora, se trata fundamentalmente de una enseñanza donde sea posible generar lucro, por lo tanto, barata, rentable para el tejido empresarial y, al mismo tiempo, reproductora de la ideología colaboracionista. ¿Y hacia dónde va esa masa de profesionales formada en los años 1990? Una parte, sin duda, se ha ido sumando al ejército de egresados desocupados del país, y la otra encuentra trabajo en organizaciones de la sociedad civil, en el llamado “tercer sector”.

En 2002, según una encuesta realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, había 276.000 fundaciones privadas y asociaciones sin fines de lucro,<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> La investigación ofrece un retrato de las fundaciones privadas y asociaciones sin fines de lucro: “[...] (i) privadas, no integrantes [...] del aparato estatal; (ii) organizaciones sin fines de lucro, [...] organizaciones que no distribuyen eventuales excedentes entre los dueños o directores y que no tienen como razón principal de su

que representaban “[...] 55% del total de 500.000 organizaciones sin fines de lucro en Brasil contenidas en el Registro Central de Empresas [...]” (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 2004, p. 23). De éstas, el 44% se encuentran en la Región Sudeste, concentrada en São Paulo (21%) y Minas Gerais (13%), estados que concentran un tercio de las organizaciones existentes en todo el país. Cabe mencionar que estos porcentajes equivalen a la distribución demográfica brasileña, que mantiene el 43% de su población en la Región Sudeste (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 2004). En cuanto a la empleabilidad:

Fundaciones privadas y asociaciones sin fines de lucro [Fasfil] emplean a 1,5 millones de trabajadores. Se trata de una cantidad considerable de trabajadores, específicamente, si se tiene en cuenta que correspondió a tres veces la cantidad de servidores públicos federales activos en el mismo año, es decir, alrededor de 500 mil personas. La mayoría de las personas empleadas en Fasfil están ubicadas en el Sudeste (56%), siendo los estados de São Paulo (32%) y Río de Janeiro (11%) los únicos que concentran más del 40% de los trabajadores de estas organizaciones (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 2004, p.34).

Dichos datos probablemente apuntan a la formación de intelectuales – psicólogos, sociólogos, economistas, administradores, historiadores, pedagogos, trabajadores sociales, entre otros – conforme a los preceptos de la sociedad civil colaboracionista.<sup>180</sup> A continuación, presentaremos un panorama del proceso de expansión y mercantilización de la formación profesional de los trabajadores sociales brasileños en la década de 1990.

## **4.2 La formación profesional en Trabajo Social en la década de 1990: ¿consolidación de la ruptura con el conservadurismo?**

Como hemos visto, históricamente, el trabajador social brasileño ha jugado un papel intelectual colaboracionista en la división sociotécnica del trabajo con la concepción burguesa del mundo. Esta profesión surge en la década de 1930, a través del movimiento de acción católica y con una influencia predominante franco-belga. En el gobierno de Vargas, el Trabajo Social se institucionalizó y reguló como una profesión de nivel superior apoyada en la creación de grandes instituciones

---

existencia la generación de utilidades - incluso pueden generarlas siempre y cuando se aplican a las actividades básicas; (iii) institucionalizados, [...] legalmente constituidos; (iv) autogestionados o capaces de gestionar sus propias actividades; y (v) voluntarias, en la medida en que puedan ser formadas libremente por cualquier grupo de personas [...]. En el caso brasileño, estos criterios corresponden a tres figuras jurídicas del nuevo Código Civil: asociaciones, fundaciones y organizaciones religiosas” (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 2004, p. 15).

<sup>180</sup> En varios documentos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura señala la necesidad de formar ciudadanos que colaboren en una “cultura de paz”, emprendedores y constructores de una sociedad civil activa, en el molde, lógicamente, del orden burgués (UNESCO, 1999a, 1999b).



asistenciales y ya bajo una fuerte influencia estadounidense, como se analiza en el segundo capítulo.

Sin embargo, recién a partir de 1964, con la contradictoria política asistencialista y represiva de los gobiernos militares, cobra relevancia el mercado de trabajo de los trabajadores sociales, así como la expansión de las unidades de formación de trabajadores sociales. En ese contexto, luego de la reforma universitaria de 1968, se produjo una importante expansión de los Cursos de Trabajo Social, insertos a partir de entonces en ambientes universitarios y facultades aisladas, cuya orientación quedó ligada al pensamiento conservador y así se mantuvo hasta la década de 1970.

Como ya se indicó en el tercer capítulo, el final de la década de 1970 – en medio del proceso de “transición a la democracia” (Alves, 1989) en la sociedad brasileña – marcó el inicio de un período de profundo cuestionamiento sobre la dirección social del Trabajo Social. Así, de un profesional encargado de transformar las demandas de derechos sociales en “inadaptados” y/o “patologías sociales”, el trabajador social empezó a guiarse por el reconocimiento de una sociedad dividida en clases sociales y la condición estratégica de la lucha por los derechos sociales. De esta forma, el proceso de renovación profesional, posibilitado contradictoriamente por la autocracia burguesa a través de la secularización y expansión de la profesión y la inserción del proceso formativo en los ambientes universitarios, desencadenó un movimiento de construcción de un pluralismo teórico, ideológico y político profesional. Este proceso también proporcionó la construcción de un proyecto profesional cuya agenda, en la década de 1980, fue romper con el conservadurismo histórico del Trabajo Social.

El nuevo rumbo profesional construido en la década de 1980 llega a la década de 1990 con saldos positivos, ya sea en lo que respecta a la maduración intelectual y el consiguiente aumento de la producción académico-profesional, o ya sea en el fortalecimiento de las entidades de la categoría (el conjunto Consejo Federal de Trabajo Social/Consejos Regionales de Trabajo Social, la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social y Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Trabajo Social) y la apertura de nuevos campos de trabajo para los trabajadores sociales.<sup>181</sup>

La maduración intelectual fue el resultado del proceso de renovación profesional que se inició en la década de 1960, con un sesgo modernizador, y luego, a fines de la década de 1970 y 1980, debido a la ruptura teórica y política efectiva con el conservadurismo. A partir de entonces, la profesión avanzó hacia elaboraciones propias, con aportes de la tradición marxista y del área de las Ciencias Sociales. A partir de allí, la apertura de los primeros cursos de maestría y doctorado, en 1970 y 1980, y el reconocimiento de la profesión como área de investigación por parte de las agencias financiadoras en la década de 1980, hicieron que la década de 1990 y el

---

<sup>181</sup> Sobre la profesión contemporánea, sus avances y desafíos, véase Yamamoto (1998).

inicio del siglo XXI recibiera varios comunicados editoriales en el área de Trabajo Social. El enriquecimiento editorial también se expresó en el crecimiento de publicaciones periódicas, la mayoría vinculadas a cursos de posgrado en Trabajo Social en todo el país, pero también a publicaciones de entidades y páginas virtuales.

El fortalecimiento de las entidades de categoría profesional – el conjunto Consejo Federal de Trabajo Social/Consejos Regionales de Trabajo Social,<sup>182</sup> la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social y Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Trabajo Social - se observa a partir de una mayor articulación entre las entidades, con la organización de diversos encuentros. Además, desde la década de 1980 dichas entidades se han venido articulando en torno al fortalecimiento del proyecto de ruptura con el conservadurismo, según las discusiones realizadas en el tercer capítulo.

La profesión de Trabajo Social en la década de 1990, especialmente después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, fue testigo de una importante expansión y reconfiguración de su mercado laboral. El proceso de descentralización implicó nuevas responsabilidades para las entidades municipales en relación con las políticas públicas, lo que incrementó la demanda de trabajadores sociales. También se debe señalar la creación de numerosos Consejos de Derechos en todo el país, lo que proporcionó una mayor demanda de estos profesionales. En el ámbito privado, tanto en empresas como en entidades del llamado tercer sector, el discurso de la “responsabilidad social” también empezó a demandar profesionales del área social, entre ellos el trabajador social. En una investigación sobre los trabajadores sociales en Brasil, se elaboró un perfil de la categoría (CFESS, 2005, p. 51-52),<sup>183</sup> cuyo resumen reproduciremos a continuación:

En términos generales, predomina la profesional del sexo femenino, con edad entre 35 y 44 años, católica practicante, blanca autodeclarada, heterosexual y casada y, predominantemente, sin hijos o con descendencia de dos hijos. En cuanto a las relaciones laborales, parece que en la categoría predomina el establecimiento de una relación laboral, aunque aparece en segundo lugar la ausencia de vínculos, lo que es un indicador de falta inserción en el mercado laboral en el área de Trabajo Social. Entre los trabajadores sociales insertos en el mercado laboral en el área de Trabajo Social, prevalecen aquellos que laboran en la misma ciudad donde residen. La investigación confirma la tendencia histórica de inserción del Trabajo Social en instituciones de carácter público estatal, seguido de las instituciones privadas, que

---

<sup>182</sup> Cabe señalar que, si bien el conjunto Consejo Federal de Trabajo Social/Consejos Regionales de Trabajo Social se configura jurídicamente como un conjunto de inspecciones, la dirección política que se le da a la inspección va más allá del carácter meramente punitivo/supervisor, articulándose con las dimensiones política, pedagógica, normativa y disciplinaria (CFESS, 1999).

<sup>183</sup> La encuesta se realizó por muestreo en todo el territorio. En 2005, había 61.151 trabajadores sociales activos registrados en sus respectivos Consejos Regionales. Los datos se refieren al perfil de los trabajadores sociales en el país, sin entrar en particularidades regionales (CFESS, 2005, p. 52).

emplean más trabajadores sociales que los del Tercer Sector. El principal tipo de relación laboral de los trabajadores sociales es legal, sin embargo, esta tasa es inferior a la de las instituciones públicas. Se concluye, por tanto, que no todos los profesionales que actúan en la esfera pública mantienen vínculos efectivos/estatutarios. En las relaciones laborales de los trabajadores sociales prevalece la carga horaria de 40 horas semanales, seguida de 30 horas; cargas de trabajo de menos de 30 horas no son significativas; cargas de más de 40 horas ocupan el tercer lugar. La jornada laboral de los trabajadores sociales se remunera en el siguiente orden de incidencia salarial: 4 a 6 salarios mínimos (SM), 7 a 9 SM, más de 9 SM y hasta 3 SM. Comparando la renta profesional con la renta familiar, se percibe que esta última es superior al salario profesional: más de 9 SM. En cuanto a la formación profesional, la mayoría de los profesionales aún no ha tenido acceso a estudios de posgrado, ya que más de la mitad solo se ha graduado; seguidos por los especialistas y los másteres, doctores y posdoctorados, con tasas mucho más bajas, mostrando que el posgrado lato sensu sigue siendo el más accesible, aunque para poco más de 1/3 de la categoría. En cuanto al conocimiento de Legislación Profesional, existe la siguiente distribución, en orden decreciente de conocimiento, por parte de los profesionales: Código de Ética del Trabajador Social, Ley de Regulación de la Profesión, Directrices Curriculares del Curso de Trabajo Social y Tabla de Honorarios Profesionales. Finalmente, se investigó la participación política de los trabajadores sociales, alcanzando aún bajos resultados de participación, con predominio – entre los que participan – del movimiento de categoría profesional, seguido de los movimientos sociales; de quienes participan políticamente, hay asiduidad, con predominio de la condición militante de base. La participación en los consejos de derechos y política social también es baja, con la mayor incidencia, entre los que participan, de los consejos asistenciales, de niñez y adolescencia y de salud.

Con respecto al foco de interés de este libro, es posible verificar que la tendencia histórica de inserción del trabajador social en el sector público se mantiene: el 78,16% de los trabajadores sociales encuestados se encuentran trabajando en el ámbito público, en el ámbito municipal, a nivel estatal y/o federal.

En cuanto a la formación, la mayoría de los encuestados (55,34%) no tuvo acceso a estudios de posgrado, lo que se centra en la graduación la importancia de la dirección ético-política que se le da al período de formación, así como su calidad.

En cuanto al conocimiento de la legislación profesional, el 56% de los profesionales desconocen las directrices curriculares del curso de Trabajo Social (CNE, 2002). En cuanto a la ley de regulación de la profesión (Brasil, 1993a), el

90,55% de los trabajadores sociales ya la leyeron. En cuanto al Código de Ética del Trabajador Social, el índice de conocimiento es de 96,37% (Consejo Federal de Trabajo Social, 2005).

Sin duda, la investigación realizada es de suma importancia para comprender el perfil de la categoría de los trabajadores sociales. Sin embargo, con base en la metodología utilizada (Consejo Federal de Trabajo Social, 2005) consideramos necesario hacer la siguiente observación: los sujetos de la investigación fueron trabajadores sociales que participaron en el evento conmemorativo del día del trabajador social, en mayo de 2004. De ahí que no sea de extrañar la elevada tasa de empleo público, ya que, como es sabido, en el sector privado, ya sea en empresas o en el tercer sector, generalmente no se facilita la salida del trabajo para dedicarse a otras actividades. En segundo lugar, en relación con los conocimientos sobre legislación profesional, cuyos resultados fueron satisfactorios –salvo las orientaciones curriculares, que llama nuestra atención –, se infiere que dichos profesionales, precisamente por participar en un acto conmemorativo, ya están buscando conocimientos extra, es decir, o sea la participación en el debate de la categoría sugiere que tienen un mayor nivel de interés y conocimiento sobre su profesión.

Otro punto a destacar se refiere al probable vínculo entre mayor conocimiento y empleo en el sector público: se trata de profesionales que debían pasar concursos públicos, lo que aumenta los requisitos de calificación profesional.<sup>184</sup> Otra cuestión que nos gustaría plantear se refiere a que, en materia de formación profesional, el cuestionario no aborda el carácter – público y/o privado<sup>185</sup> – de la institución de enseñanza superior de la que egresó el profesional. Este dato sería bastante interesante, ya que las condiciones del trabajo docente, así como las condiciones de formación y la inseparabilidad del tríode docencia, investigación y extensión, son bastante diferentes cuando se analiza la formación en instituciones públicas y privadas.<sup>186</sup>

La reconfiguración del mercado de trabajo, el fortalecimiento de las entidades de la categoría y la consolidación y maduración de la producción intelectual en Trabajo Social fueron pautadas por el nuevo rumbo social dado a la profesión desde fines de la década de 1970, denominado por Netto (1996b) como: la perspectiva de “intento de ruptura”. Esta perspectiva, ya difundida en la academia y extendiéndose a la categoría profesional durante la década de 1990, empezó a ser conocida convencionalmente como el “proyecto ético-político profesional”, cuyo contenido está condensado en la legislación profesional creada en esa década: la ley n° 8.662/93,

---

<sup>184</sup> Considerando que los concursos públicos requieren, en su mayor parte, la lectura de una bibliografía amplia y actualizada, así como de la legislación profesional.

<sup>185</sup> Ver cuestionario en Consejo Federal de Trabajo Social (2005).

<sup>186</sup> Por lo tanto, enfatizamos la necesidad de una encuesta a nivel nacional – con base en los registros de los Consejos Regionales de Trabajo Social por muestreo –, lo que mostrará un perfil más confiable de la profesión, contribuyendo incluso a evidenciar un perfil ético-político de la categoría de trabajador social. Esta tarea demanda recursos - materiales y humanos - y, para ser llevada a cabo, necesita del apoyo de las entidades del rubro, así como de la articulación entre investigadores a nivel nacional de varias instituciones universitarias.

que regula la profesión (Brasil, 1993a), Resolución CFESS n° 273/93, que instituye el Código de Ética Profesional (CFESS, 1993) y las “Directrices Generales para el Curso de Trabajo Social” (ABEPSS, 1996).

La promulgación de la Ley de Regulación de la Profesión (Brasil, 1993a) expresó el proceso de renovación profesional desencadenado desde la década de 1970, en la perspectiva de romper con el conservadurismo, y reguló, por segunda vez, la profesión de Trabajo Social (primera ley reglamentaria de la profesión, n° 3.252, fecha de 1957). Podemos destacar como principal novedad que trae el texto legal una mayor definición en cuanto a las competencias y atribuciones exclusivas<sup>187</sup> del trabajador social – ya que la ley anterior era muy evasiva en cuanto a esta definición<sup>188</sup> –, enumeradas a continuación:

Art. 4° Son competencias del Trabajador Social:

I - elaborar, implementar, ejecutar y evaluar políticas sociales con órganos de la administración pública, directa o indirecta, empresas, entidades y organizaciones populares;

II - elaborar, coordinar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos del ámbito del Trabajo Social con participación de la sociedad civil;

III - remitir soluciones y orientar socialmente a las personas, a los grupos y a la población;

IV - (Vetado);

V - orientar a personas y grupos de diferentes segmentos sociales para identificar recursos y hacer uso de ellos en el cuidado y defensa de sus derechos;

VI - planificar, organizar y administrar las prestaciones y servicios sociales;

VII - planificar, ejecutar y evaluar investigaciones que puedan contribuir al análisis de la realidad social y apoyar acciones profesionales;

VIII - prestar asesoramiento y consultoría a los órganos directos e indirectos de la administración pública, empresas privadas y otras entidades, en las materias enumeradas en el inciso II de este artículo;

---

<sup>187</sup> Las atribuciones privadas son prerrogativas exclusivas del profesional, es decir, sólo un profesional con título en Trabajo Social puede ejercer las atribuciones enumeradas. Las competencias, por su parte, expresan la capacidad del profesional para dar respuesta a un problema determinado, y no son exclusivas de los diplomados en Trabajo Social. Si bien la ley n° 8.662/1993 ha avanzado mucho, existen una serie de discusiones en el ámbito de los artículos 4 y 5 de la Ley de Ordenación de la Profesión. Revisa parte de esta reflexión en Iamamoto (2002).

<sup>188</sup> “Art. 3.° Son atribuciones de los trabajadores sociales: a) la dirección de las escuelas de Trabajo Social; b) impartir materias o disciplinas de Trabajo Social; c) dirección y ejecución del Trabajo Social en establecimientos públicos y privados; d) aplicación de métodos y técnicas específicas del Trabajo Social en la solución de problemas sociales” (Brasil, 1957).

IX - asesorar y apoyar a los movimientos sociales en asuntos relacionados con las políticas sociales, en el ejercicio y defensa de los derechos civiles, políticos y sociales de la comunidad;

X - planificación, organización y administración de los servicios sociales y de la Unidad de Trabajo Social;

XI - realizar estudios socioeconómicos con usuarios para efectos de prestaciones y servicios sociales con órganos de la administración pública directa e indirecta, empresas privadas y otras entidades.

Art. 5 Constituyen atribuciones exclusivas del Trabajador Social:

I - coordinar, preparar, ejecutar, supervisar y evaluar estudios, investigaciones, planes, programas y proyectos en el área de Trabajo Social;

II - planificar, organizar y administrar programas y proyectos en la Unidad de Trabajo Social;

III - asesoramiento y consultoría a órganos directos e indirectos de la Administración Pública, empresas privadas y otras entidades, en materia de Trabajo Social;

IV - realizar peritajes, inspecciones técnicas, documentos de peritación, informaciones y dictámenes en materia de Trabajo Social;

V - asumir, en la enseñanza del Trabajo Social, tanto a nivel de graduación como de posgrado, disciplinas y funciones que requieran conocimientos y adquirido en un curso regular de formación;

VI - formación, evaluación y supervisión directa de los practicantes de Trabajo Social;

VII - dirigir y coordinar las Unidades de Enseñanza y los Cursos de Trabajo Social, en los niveles de graduación y posgrado;

VIII - dirigir y coordinar asociaciones, núcleos, centros de estudio e investigación en Trabajo Social;

IX - preparar pruebas, presidir y componer tribunales de evaluación y comités de jueces para concursos u otras formas de selección de trabajadores sociales, o donde se midan conocimientos inherentes al Trabajo Social;

X - coordinar seminarios, reuniones, congresos y eventos similares sobre temas de Trabajo Social;

XI - supervisar la práctica profesional a través de los Consejos Federal y Regionales;

XII - servicios técnicos directos de Trabajo Social en entidades públicas o privadas;

XIII - ocupar cargos y funciones de dirección y supervisión de la gestión financiera en órganos y entidades representativas de la categoría profesional (Brasil, 1993a, n.p.).

Sin embargo, si bien la nueva ley forma parte del esfuerzo por construir nuevas bases ético-políticas para el ejercicio del Trabajo Social, no garantiza por sí sola un rumbo social progresista, rompiendo con el histórico conservadurismo profesional. Únicamente el artículo 9 – “[...] asesorar y apoyar a los movimientos sociales en asuntos relacionados con las políticas sociales, en el ejercicio y defensa de los derechos civiles, políticos y sociales de la comunidad” (Brasil, 1993a, n.p.) – presenta un rumbo más claro en cuanto a la actuación del profesional, es decir, en la defensa de los derechos en su triple dimensión. La concepción del derecho puede variar desde una perspectiva limitada al derecho burgués hasta el horizonte de ruptura con esta visión liberal y de socialización de los bienes y riquezas socialmente producidos.

El rumbo – de mantener el *statu quo* y/o cuestionar y fortalecer prácticas que buscan romper con la orientación históricamente conservadora de la profesión – se da, sobre todo, en el cotidiano profesional, además del momento estratégico de formación de nuevos profesionales, es decir, al momento de formarse en su nivel de pregrado. Lo cual, por supuesto, no priva de fundamental importancia a los instrumentos jurídicos, especialmente en lo que se refiere a la inspección del ejercicio profesional:

Terra (1994) matiza la importancia de los instrumentos jurídicos de la profesión – ley reguladora de la profesión (ley 8.662/93) y el Código de Ética del Trabajador Social de 1993 – dentro de una perspectiva del derecho no formalista ni positivista, sino desde la perspectiva de la dialéctica y su existencia real. Para ella, la regulación ética es un imperativo de la base jurídica de la profesión, y debe ser compatible con las exigencias técnicas y éticas de la profesión, con miras a salvaguardar la calidad de los servicios prestados y defender el Trabajo Social como profesión. En este sentido, no puede ni debe agotarse en sí mismo, sino que debe ser fructífero tanto en la salvaguardia de las actitudes y respuestas profesionales, como eficaz en el proceso de inspección del ejercicio profesional por parte de las entidades competentes (Consejos Regionales de Trabajo Social [...] y Consejo Federal de Trabajo Social [...]), en aras de garantizar la probidad, uniformidad y calidad de la intervención profesional (Brites; Sales, 2000, p. 49).

El segundo instrumento constitutivo del trípode del proyecto ético-político profesional es el Código de Ética (CFESS, 1993), resultante de la revisión del Código de 1986. Este último rompió con los supuestos neoescolásticos y positivistas de Códigos anteriores – de 1947, 1965 y 1975 – pero no creó los instrumentos operativos necesarios para un Código de Ética profesional:

La revisión del texto de 1986 se llevó a cabo en dos niveles. Reafirmando sus valores fundantes – libertad y justicia social –, los articuló a partir de la exigencia democrática: la democracia es tomada como valor ético-político central, en la medida de que es el único patrón de organización político-social capaz de asegurar la explicación de los valores esenciales de libertad y equidad. Es, además, lo que favorece la superación de las limitaciones reales que el orden burgués impone al pleno desarrollo de la ciudadanía, los derechos y garantías individuales y sociales, y las tendencias a la autonomía y autogestión social. En segundo lugar, se cuidó de precisar la normalización del ejercicio profesional para permitir que esos valores se reflejen en la relación entre los trabajadores sociales, las instituciones/organizaciones y la población, preservando los derechos y deberes profesionales, la calidad de los servicios y la responsabilidad frente al usuario (Consejo Federal de Trabajo Social, 1993, p. 22).

Así, el nuevo Código de Ética delineó los principios fundamentales para el ejercicio profesional; los derechos y las responsabilidades generales del profesional; los derechos y deberes del trabajador social en su relación con los usuarios, las instituciones empleadoras, las entidades de categoría y demás organizaciones de la sociedad civil y con la Justicia; además de establecer los parámetros para el secreto profesional y para su observancia, sanciones, aplicación y su cumplimiento. Aquí nos corresponde a nosotros reproducir el contenido de sus principios generales, que otorgan al Código el papel de una poderosa herramienta para la vida profesional diaria en términos de afirmación de una nueva dirección profesional.<sup>189</sup>

I. Reconocimiento de la libertad como valor ético central y de las exigencias políticas inherentes a ella: autonomía, emancipación y plena expansión de los individuos sociales;

II. Defensa intransigente de los derechos humanos y rechazo a la arbitrariedad y autoritarismo;

III. La ampliación y consolidación de la ciudadanía, considerada tarea fundamental de toda sociedad, con miras a garantizar los derechos civiles, sociales y políticos de las clases trabajadoras;

IV. Defensa de la profundización de la democracia, socializando la participación política y la riqueza socialmente producida;

---

<sup>189</sup> Hay varias elaboraciones sobre el Código de Ética profesional. Ver: Netto (1999), Terra (2000), Barroco (2000, 2001), Bonetti; Silva; Sales; Gonelli (2000), Brites and Sales (2000), Forti (2006).



- V. Posicionamiento a favor de la equidad y la justicia social, que asegure el acceso universal a los bienes y servicios relacionados con los programas y políticas sociales, así como su gestión democrática;
- VI. Empeño por eliminar toda forma de prejuicio, fomentando el respeto a la diversidad, la participación de los grupos socialmente discriminados y la discusión de las diferencias;
- VII. Garantía de pluralismo, a través del respeto a las corrientes profesionales democráticas existentes y sus expresiones teóricas, y el compromiso con la superación intelectual constante;
- VIII. Opción por un proyecto profesional vinculado al proceso de construcción de un nuevo orden social, sin dominación/explotación de clase, etnia o género;
- IX. Articulación con los movimientos de otras categorías profesionales que compartan los principios de este Código y con la lucha general de los trabajadores;
- X. Compromiso con la calidad de los servicios prestados a la población y con la superación intelectual, desde la perspectiva de la competencia profesional;
- XI. Ejercicio del Trabajo Social sin ser discriminado, ni discriminar, por razón de inserción de clase social, género, etnia, religión, nacionalidad, orientación sexual, edad y condición física (Consejo Federal de Trabajo Social, 1993, p. 23-24).

El tercer instrumento que compone la legislación profesional y que da contenido a la dirección ético-política actual de la práctica profesional de los trabajadores sociales son las “Directrices Generales para el Curso de Trabajo Social”, aprobadas en la Asamblea General de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social,<sup>190</sup> en 1996.

Como se discutió en el tercer capítulo, el hito de la ruptura con el conservadurismo, en el ámbito de la formación profesional, fue la construcción del currículo de 1982. Este estuvo vigente durante más de una década, y la necesidad de su revisión se verificó en la década de 1990, ante las profundas transformaciones sociales ocurridas en el mundo del trabajo, en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y en el ámbito de cultura.

El proceso de revisión curricular partió de las deliberaciones de la XXVIII Convención Nacional de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social en Londrina, Paraná, en octubre de 1993, que indicó la necesidad de revisar el currículo de 1982. Entre 1994 y 1996, se realizaron alrededor de 200 talleres

---

<sup>190</sup> Como ya se indicó, Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social fue creada en 1946, bajo el nombre de Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social. En 1998, su estatuto sufrió reformulaciones, incorporando la dimensión de investigación a la entidad, anteriormente reservada al Centro de Documentación e Investigación en Políticas Sociales y Trabajo Social.

locales, en las 67 Escuelas de Trabajo Social afiliadas a Asociación en ese momento, así como 25 talleres regionales y dos nacionales. En diciembre de 1995, la “Propuesta Básica del Proyecto de Formación Profesional” fue aprobada en la XXIX Convención Nacional de la Asociación (Recife, Pernambuco). En 1996, con la realización de los talleres, se elaboró un segundo documento, con la asesoría de consultores, titulado “Propuesta básica del proyecto de formación profesional: nuevos subsidios para el debate”. Al final de los talleres, las propuestas de las unidades didácticas fueron sistematizadas en seis documentos regionales, que subvencionaron el documento "Propuesta nacional de currículo mínimo para el curso de Trabajo Social", aprobado en la Asamblea General Extraordinaria de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social, en el Segundo Taller Nacional de Formación Profesional realizado en noviembre de 1996, en Río de Janeiro. Por lo tanto, bajo la coordinación política de la Asociación el proceso de revisión curricular se configuró como un ciclo colectivo de debates sobre la dirección de la formación profesional de los trabajadores sociales brasileños (ABEPSS, 1996).

Los supuestos orientadores de los Directrices parten de la concepción general de que la profesión se inserta en las relaciones sociales de producción y reproducción de la vida social. El Trabajo Social es, por tanto, considerado una profesión que interviene en el ámbito de la “cuestión social”, ubicada en el período histórico del capitalismo monopolista. Se entiende, por tanto, que esta profesión opera en las expresiones de la “cuestión social”, con mediaciones socio-históricas y teórico-metodológicas constituyendo su proceso de trabajo. Por tanto, el agravamiento de la “cuestión social”, de la reestructuración productiva y del neoliberalismo provoca profundas repercusiones en la práctica profesional. El proceso de trabajo del trabajador social está condicionado por formas históricas y coyunturales de enfrentar la “cuestión social” y la relación entre el capital, el Estado y la clase trabajadora. Las Directrices Curriculares presentan los siguientes principios fundacionales de la formación profesional (ABEPSS, 1996, p. 6-7):

- i. Flexibilidad en la organización de los currículos completos.
- ii. Riguroso tratamiento teórico, histórico y metodológico de la realidad social y del Trabajo Social.
- iii. Adopción de una teoría social crítica, que permita la aprehensión de la totalidad social en sus dimensiones de universalidad, particularidad y unicidad.
- iv. Superar la fragmentación y pulverización de contenidos en la organización de los currículos completos.
- v. El establecimiento de las dimensiones investigativa e intervencionista como principios centrales de la formación.
- vi. La garantía de idénticos estándares de calidad en los cursos diurnos y nocturnos.
- vii. La interdisciplinariedad del proyecto de formación profesional.

- viii. La inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión.
- ix. El ejercicio del pluralismo en la vida académica y profesional, sin confundirlo con el eclecticismo.
- x. La ética como principio formativo, permeando toda la lógica curricular.
- xi. La inseparabilidad entre las prácticas y la supervisión académica y profesional.

Hay, en la propuesta político-pedagógica, la presuposición de una construcción permanente de contenidos para la práctica profesional inserta en una realidad dinámica y flexible. La nueva lógica curricular remite a un conjunto de saberes inseparables y no jerarquizados, traducidos en los tres núcleos constitutivos de la formación profesional:

- 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos de la vida social: se encarga de tratar al ser social como una totalidad histórica, situada en el proceso de constitución y desarrollo de la sociedad burguesa.
- 2) Núcleo de fundamentos de la formación sociohistórica brasileña: se refiere al conocimiento de la constitución económica, política y cultural de la sociedad brasileña, en sus particularidades sociohistóricas.
- 3) Núcleo de fundamentos del trabajo profesional: existe la exigencia de competencia en sus tres dimensiones – teórico-metodológica, técnico-operativa y ético-política. La postura investigativa es un requisito previo para la sistematización teórico-práctica de la práctica profesional, con la definición de estrategias e instrumentos técnicos para el enfrentamiento de la desigualdad social.

Las materias básicas son expresiones de áreas de conocimiento necesarias para la formación profesional, las cuales pueden dividirse en disciplinas, seminarios, talleres, laboratorios, entre otras actividades complementarias. Al igual que otras actividades de integración curricular, participan las prácticas supervisadas y el trabajo de finalización de cursos.

Sin duda, las nuevas Directrices están dirigidas hacia una mejora en la formación profesional de los trabajadores sociales brasileños, preocupados por la plena competencia de estos profesionales en sus dimensiones teórico-metodológicas, ético-políticas y técnico-operativas. Sin embargo, es crucial señalar que la dirección social impresa en las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social va a contracorriente de los intereses de la reproducción del capital, que favorecen la formación de intelectuales de nivel superior que contribuyan a la difusión de la sociabilidad colaboracionista, necesaria para la etapa actual del capitalismo, como se discutió en el primer ítem de este

capítulo. Fundamentalmente, la dirección social de las Directrices Curriculares de la Asociación es radicalmente contraria a la lógica reproductiva de aquellos intelectuales colaboracionistas, porque:

- (i) en términos generales apunta a la necesaria construcción de otro orden social que, obviamente, no es tarea de una profesión, pero consideramos un avance para que una categoría profesional se conciba a sí misma como partícipe de la construcción de tal una tarea.
- (ii) a partir de esa primera premisa, y para evitar el riesgo de caer en el mero voluntarismo – que, a su vez, conduce a un “mesianismo utópico” o a un “fatalismo” (Iamamoto, 1996) –, las Directrices señalan la necesidad de formar intelectuales cuya base teórico-metodológica y ético-política se sustenta en la dirección social de la tradición marxista, que se destaca por su dimensión de análisis de la realidad social en su totalidad.
- (iii) la aprehensión de la tradición marxista debe estar guiada por una perspectiva de competencia. Sin embargo, la concepción de profesionales competentes no se reduce aquí a un mero plan técnico-burocrático y supuestamente neutral, como el “discurso competente” (Chauí, 2005). Por el contrario, la dirección social es clara - tal como lo establecen los principios generales del Código de Ética - y el primer requisito para la competencia es el ejercicio de la crítica, el desvelamiento de la realidad, pero no una crítica teórica estéril (teoricismo). La competencia crítica debe permitir captar las mediaciones existentes en la vida cotidiana para delinear estrategias de actuación profesional. En otras palabras, la competencia no puede reducirse al “saber hacer” (el “practicismo”), sino que, en articulación con la crítica teórica, debe buscar estrategias técnicas que operacionalicen los objetivos profesionales en el trabajo cotidiano.<sup>191</sup>

En el mismo año de aprobación de las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social, se promulgó la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que, a partir de su art. 48 – “Los diplomas de educación superior reconocidos, una vez registrados, tendrán validez nacional como prueba de la formación recibida por su titular” (Brasil, 1996, n.p.) –, desencadenó la transformación de los currículos mínimos de los cursos de graduación en directrices generales. Según el Dictamen n° 776/97 del Consejo Nacional de Educación, además del art. 48 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, hay que tener en cuenta que

[...] los planes de estudios de los cursos de educación superior, formulados al amparo de la legislación derogada por la Ley 9.393, de diciembre de 1996, se caracterizan en general por una excesiva rigidez que proviene, en gran parte, de la fijación detallada de los mínimos curriculares y resultan en la progresiva disminución del

---

<sup>191</sup> Sobre el tema de la competencia profesional, véase Iamamoto (1996).

margen de libertad concedido a las instituciones para organizar sus actividades docentes (Brasil, 1997, p. 1).

El citado dictamen llama a la “[...] diversificación beneficiosa de la formación recibida [...]” (Brasil, 1997, p. 2), además de “[...] flexibilidad en la organización de cursos y carreras [...]” (Brasil, 1997, p. 2). Otro aspecto a destacar es la indicación de que los nuevas Directrices Curriculares deben contemplar los elementos fundamentales para cada área de conocimiento, guiados también por la tendencia a reducir la duración de los cursos de pregrado.

Cuando observamos las orientaciones generales del Consejo Nacional de Educación, vemos su posición de acuerdo con el proceso de contrarreforma del Estado provocado por el gobierno Fernando Henrique Cardoso. Para que el proceso de expansión de la educación superior brasileña pudiera darse por la vía del sector privado-mercantil, se hizo urgente la “flexibilización” de los contenidos curriculares, que fue rápidamente deliberada por el Consejo.

Si bien, como ya se mencionó, la categoría profesional de Trabajo Social, a través de sus entidades representativas e instancias deliberantes, aprobó el currículo mínimo del curso de Trabajo Social a través de un riquísimo proceso colectivo, ante las presiones legales se vio obligada a conformar/flexibilizar los contenidos presentes en dicha propuesta al formato de Directrices Curriculares. Así, se constituyó una comisión de especialistas en la enseñanza del Trabajo Social,<sup>192</sup> vinculada a la Secretaría de Educación Superior/Ministerio de Educación, que se encargó de elevar la propuesta de Directrices Curriculares al Ministerio.

El proceso de tramitación de las Directrices Curriculares remitidos por la comisión de expertos se prolongó hasta el año 2002, cuando el Consejo Nacional de Educación ratificó, mediante Resolución n° 15, de 13 de marzo de 2002, las Directrices Curriculares del Curso de Trabajo Social. Sin embargo, dada la situación desfavorable para los proyectos profesionales de carácter progresista, como ya se ha expuesto, la resolución final del Consejo cambió y desnaturalizó el perfil del profesional del Trabajo Social:

1- Perfil de los egresados: Profesional que actúa en las expresiones de la problemática social, formulando e implementando propuestas de intervención para enfrentarla, con capacidad para promover el pleno ejercicio de la ciudadanía y la inserción creativa y propositiva de los usuarios del Trabajo Social en el conjunto de las relaciones sociales y en el mercado de trabajo (CNE, 2002, p.1).

En dicho perfil se eliminó del proyecto original presentado por el comité de expertos del Ministério de Educación el siguiente contenido: “[...] profesional

---

<sup>192</sup> Los integrantes de esta comisión fueron designados por la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social, en un intento de garantizar la dirección social que formaba parte del Currículo Mínimo aprobado en 1996, considerando las circunstancias sumamente adversas del período en cuestión.

comprometido con los valores y principios rectores del Código de Ética del Trabajador Social” (Iamamoto, 2002, p. 43).

El perfil aprobado por el Ministério de Educación es bastante vago conceptualmente y en su sentido ético-político: no hacer referencia a los principios éticos y políticos del Código de Ética – base de apoyo del proyecto ético-político profesional – hace, por ejemplo, que la categoría de la ciudadanía pueda interpretarse de diferentes maneras.<sup>193</sup>

Así, en una concepción (neo)liberal de ciudadanía, los trabajadores sociales son requeridos como “inspectores de la pobreza”, en un verdadero retroceso para la profesión y la sociedad en su conjunto. Es necesario señalar que esta inspección se disimula con la palabrería de la Tercera Vía. Sin embargo, la “ciudadanía” difundida por el discurso de la Tercera Vía nada tiene que ver con la defensa de la ciudadanía inscrita en el Código de Ética de los trabajadores sociales (Consejo Federal de Trabajo Social, 1993), además de distanciarse radicalmente de la dirección ético-política que la categoría profesional ha ido construyendo fervorosamente desde fines de la década de 1970.

En el Código de Ética – cuyos principios orientan la dirección del proyecto ético-político profesional –, la defensa de la ampliación y consolidación de la ciudadanía se entiende como la garantía de derechos más allá de la visión liberal clásica, es decir, restringida a los derechos civiles. La concepción inscrita en ese código defiende la ampliación de la lista de derechos a los derechos políticos y sociales. Y este principio no puede verse aislado, sino articulado con los demás y, fundamentalmente, con los principios cuarto y octavo, que explican una determinada concepción de la democracia y horizonte respecto al orden corporativo, que aquí explicamos (CFESS, 1993, pp. 23-24):

- iv) Defender la profundización de la democracia, socializando la participación política y la riqueza socialmente producida;
- viii) Optar por un proyecto profesional vinculado al proceso de construcción de un nuevo orden social, sin dominación/explotación de clase, etnia o género.

Así, el perfil aprobado por la resolución del Ministerio de Educación no garantiza mínimamente la orientación ético-política que imprimen las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social.

---

<sup>193</sup> El discurso de la “ciudadanía” desde la perspectiva del capital, tan común hoy en día, se ajusta a las necesidades de renovación superficial del patrón de sociabilidad burguesa: es necesario formar ciudadanos colaboracionistas y emprendedores, que no cuestionen el horizonte burgués.

La resolución del Consejo Nacional de Educación también define las competencias y habilidades del profesional del Trabajo Social, dividiéndolas en generales y específicas. Las habilidades generales se enumeran a continuación:<sup>194</sup>

A) General - La formación profesional debe posibilitar la formación teórico-metodológica y ético-política, como requisito fundamental para el ejercicio de las actividades técnico-operativas, con miras a

- comprender el significado social de la profesión y su desarrollo sociohistórico, en los escenarios internacional y nacional, revelando las posibilidades de acción contenidas en la realidad;
- identificación de las demandas presentes en la sociedad, con el objetivo de formular respuestas profesionales para enfrentar el problema social;
- uso de recursos informáticos (CNE, 2002, p.1).

Iamamoto (2002, p. 22) denuncia la mala caracterización del documento remitido por la comisión de especialistas con base en las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social, ya que las competencias sufrieron cortes explícitos en relación con el proyecto original:

[...] En la definición de habilidades y destrezas, se suprimió la definición de la dirección teórico-metodológica e histórica para el análisis de los procesos sociales y de la sociedad brasileña. Así, el proyecto original presentado al CNE [Consejo Nacional de Educación] establece que la formación profesional debe posibilitar la formación teórico-metodológica y ético-política, como requisito fundamental para el ejercicio de actividades técnico-operativas con miras a: aprehender críticamente los procesos sociales en su totalidad; análisis del movimiento histórico de la sociedad brasileña, aprehendiendo las particularidades del desarrollo del capitalismo en el país. Dichos objetivos fueron simplemente eliminados del texto legal.

Así, Iamamoto demuestra cómo los recortes sufridos por el proyecto original contribuyeron para la flexibilización total de los contenidos curriculares, facilitando la mercantilización de la formación de los trabajadores sociales brasileños:

Y los temas de estudios fueron banidos por completo del texto oficial para todas las especialidades. Ellos unificaban detalladamente los contenidos curriculares anunciados en los tres ejes fundamentales que componen la organización curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos de la vida social; núcleo de formación sociohistórica de la sociedad brasileña y núcleo de fundamentos del trabajo profesional. Este recorte

---

<sup>194</sup> Problematicamos, en el cuerpo del texto, las competencias generales. Los específicos no hacen más que reproducir temas de la ley que regula la profesión y el Código de Ética.

significa, en la práctica, la imposibilidad de garantizar un contenido básico común a la formación profesional en el país, más allá de los tres ejes organizadores de la estructura curricular. El contenido de la formación queda ahora sujeto a la libre iniciativa de las unidades docentes, públicas y privadas, siempre que se conserven los núcleos antes señalados. Esta flexibilización total de la formación académica y profesional, que se expresa en el estatuto legal, es congruente con los principios liberales que han venido presidiendo la orientación hacia la educación superior, alentando su privatización y sometiénola a los dictados de la lógica del mercado. Este es un fuerte desafío a la construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social (Iamamoto, 2002, p. 22).

Si por un lado, es posible constatar el enorme avance en cuanto a la consolidación de la perspectiva de intención de ruptura, unificada en lo que se denominó proyecto ético-político profesional, por otro lado, estamos viendo a la aterradora avalancha de las ideas neoliberales en el país y, específicamente, en la política educativa en su conjunto, especialmente entre 1995-2002, con los dos gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, con el avance de la mercantilización de la educación superior. Este proceso tuvo un fuerte impacto en el perfil de las unidades docentes de

Trabajo Social, que a partir de 1995 creció explosivamente, en línea con el proyecto educativo privatista del gobierno de Fernando Henrique Cardoso. Es fundamental recordar que hasta 1994, existían 74 unidades docentes de Trabajo Social en todo el país. De todas estas, 67 participaron en debates realizados durante el proceso de revisión curricular, entre 1994 y 1996,<sup>195</sup> lo que equivale al 90,5% de los cursos existentes hasta 1994 y puede considerarse una participación muy satisfactoria. Se supone, por tanto, que, aun con enfrentamientos, predominó una perspectiva muy progresista, convergente con todo el movimiento renovador – en la perspectiva de ruptura con el conservadurismo – desencadenado por la profesión desde finales de la década de 1970.

Así, a partir de 1995, es decir, en pleno proceso de revisión curricular, el Trabajo Social fue testigo de una verdadera explosión de cursos de Trabajo Social, en su mayoría privados, en consonancia con la expansión de la educación superior, a través del sector privado.

En el contexto del desbaratamiento de la educación superior pública y privilegiando al sector privado con miras a mercantilizar la educación superior, sumado a las necesidades de formación de los intelectuales desde la perspectiva del capital, los Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social sufrieron una mala caracterización en cuanto a la

---

<sup>195</sup> Consideramos los cursos existentes hasta 1994, que totalizaron 74 cursos de Trabajo Social, como posibles participantes en los debates. Los autorizados y/o en funcionamiento entre 1994 y 1996 probablemente no participaron de los debates promovidos por la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en el Trabajo Social.



dirección asumida y los conocimientos y habilidades considerados necesarios para el desempeño profesional, como ya se ha comentado.

Esta vez, si hemos avanzado, consideramos necesario resaltar los retrocesos y amenazas a la dirección del proyecto ético-político profesional, como el empeoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores sociales, el retroceso en relación a las políticas sociales, el desguace de la universidad pública y la apertura creciente y galopante de nuevas plazas en cursos privados de Trabajo Social. A continuación, presentaremos una visión del panorama nacional entre 1990 y 2002, buscando un mayor conocimiento para su problematización, relacionándolo con la discusión antes esbozada sobre la política de educación superior en Brasil.

### **4.3 Los cursos de Trabajo Social en el mapa brasileño: un panorama de su proceso de expansión y mercantilización en los años 1990-2002**

La pos-década de 1990 significó, como ya se analizó en el primer ítem de este capítulo, un brutal proceso de mercantilización de la educación superior. El Trabajo Social lógicamente no quedó fuera de este proceso, que buscamos mapear en este ítem. Como el período bajo análisis aún es bastante reciente, utilizamos las fuentes del Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (Registro e-MEC)<sup>196</sup> (Brasil, 2007) para delinear la siguiente tabla y verificamos todos los datos en las páginas virtuales de cada curso y/o institución de enseñanza superior en la que se inserta el curso de Trabajo Social.

El primer período de “desertificación neoliberal” (Antunes, 2004), refiriéndose a los gobiernos de Collor e Itamar, creó tres nuevos cursos en Trabajo Social, todos con orientación estrictamente empresarial, dos de los cuales ya estaban insertos en instituciones universitarias.

En los siguientes ocho años (1995-2002), como se discutió en los primeros ítems de este capítulo, hubo un cambio significativo en la relación entre el Estado y las clases sociales, así como la expansión de la educación superior, principalmente a través del sector privado. Este panorama más amplio tuvo un fuerte impacto en el Trabajo Social, con una expansión “explosiva” de los cursos de Trabajo Social en todo el país: se crearon más de 49 cursos de Trabajo Social en el período.

---

<sup>196</sup> Es importante resaltar que los datos fueron recolectados entre enero y mayo de 2007, tomados del Registro e-MEC (Disponible en: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>) y organizados por la autora en las tablas y gráficos que se muestran a continuación. El Registro E-MeC es un registro mantenido por el Ministério de Educação, que contiene datos relacionados con cursos e instituciones de educación superior. Es un registro que tiene sus datos permanentemente actualizados. Por lo tanto, al acercarse a un período determinado, es importante aclarar que esos fueron los datos recopilados en ese momento, los que pueden tener/cambiarse, por ejemplo, en poco tiempo, ya que se pueden registrar y/o extinguir nuevos cursos e instituciones. Por lo tanto, corresponde al proceso de investigación monitorear permanentemente el Registro.

A continuación, presentamos un resumen que caracteriza el conjunto de 52 nuevos cursos de Trabajo Social creados entre 1990 y 2002, relacionando las siguientes características de las instituciones de educación superior en las que se crearon esos cursos: (i) naturaleza jurídica y categoría administrativa; (ii) naturaleza jurídica y organización académica; (iii) naturaleza jurídica y región geográfica; (iv) naturaleza jurídica y plazo de autorización.

(i) Naturaleza jurídica y categoría administrativa<sup>197</sup>

Según Secretaría de Educación Superior (Brasil, 2006, n.p.), las instituciones de educación superior brasileñas se organizan de acuerdo con la naturaleza jurídica de sus patrocinadores: “[...] pueden ser públicas – creadas por un proyecto de ley de iniciativa del Poder Ejecutivo y aprobado por el Poder Legislativo – y privado (creado por acreditación ante el Ministerio de Educación)”.

En cuanto a la categoría administrativa, las instituciones públicas “[...] son creadas o constituidas, mantenidas y administradas por el Gobierno y se clasifican en: instituciones federales – mantenidas y administradas por el gobierno federal; estatales: mantenidas y administradas por los gobiernos estatales; y municipales – mantenidas y administradas por el gobierno municipal” (Brasil, 2006, n.p.).

Las instituciones privadas se dividen, en la categoría administrativa, en instituciones con fines de lucro y sin fines de lucro. Las instituciones privadas “[...] con fines de lucro o privadas en sentido estricto son instituidas y mantenidas por una o más personas naturales o jurídicas regidas por el derecho privado. Su objeto es exclusivamente empresarial” (Brasil, 2006, n.p.). Las instituciones privadas sin fines de lucro pueden ser:

- (i) comunitarias: incorporan representantes de la comunidad en sus órganos colegiados. Son instituidas por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas, inclusive las cooperativas de docentes y estudiantes que incluyan representantes de la comunidad en su entidad patrocinadora;
- (ii) confesionales: constituidas por motivación confesional o ideológica. Son instituidas por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas que respondan a determinadas orientaciones confesionales e ideológicas;
- (iii) filantrópicas: aquellas cuyo patrocinador, sin fines de lucro, obtuvo el Certificado de Asistencia Social del Consejo Nacional de Asistencia Social [...]. Son instituciones educativas o de asistencia social que prestan los servicios para los que fueron instituidos y los ponen a disposición de la población en general,

---

<sup>197</sup> Explicaremos la categorización de las instituciones de educación superior dada por la Secretaría de Educación Superior (Brasil, 2006). Tal explicación la hicimos sólo en el capítulo IV, ya que esta categorización pertenece a un período reciente, que data de la década de 1990. En los períodos previamente analizados (1930 a 1945; 1946 a 1963 y 1964 a 1989), sólo nos preocupaba captar la naturaleza jurídica (pública y/o privada) de los cursos de Trabajo Social y si fueron creados ya insertos (o no) en entornos universitarios.

como complemento de las actividades del Estado, sin remuneración alguna (Brasil, 2006, n.p.).

Según la categorización de carácter jurídico, existen instituciones registradas como “públicas municipales”. Sin embargo, cuando revisamos su página virtual, observamos que la mayoría de las instituciones cobran cuotas mensuales y otras cuotas, funcionando como verdaderas empresas educativas. Legalmente están registradas como “fundaciones públicas de derecho privado”, lo que les permite recibir fondos públicos y, al mismo tiempo, eximirse de las normas que rigen el derecho público.

Existe un gran debate sobre el lugar jurídico-administrativo que ocupan estas instituciones municipales, incluso porque el cobro de tasas escolares viola el principio de gratuidad presente en la legislación de educación superior.<sup>198</sup> Este debate, obviamente, no es sólo jurídico, sino que se configura como una cuestión política, ya que el régimen jurídico de las fundaciones públicas de derecho privado permite el uso de dinero público sin la obligación de la institución de obedecer las reglas de la administración pública, es decir, este tipo de instituciones no sufre el mismo tipo de control por parte del Estado que las instituciones de los sistemas federal y estatal, como lo destaca el informe del Sindicato Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior:

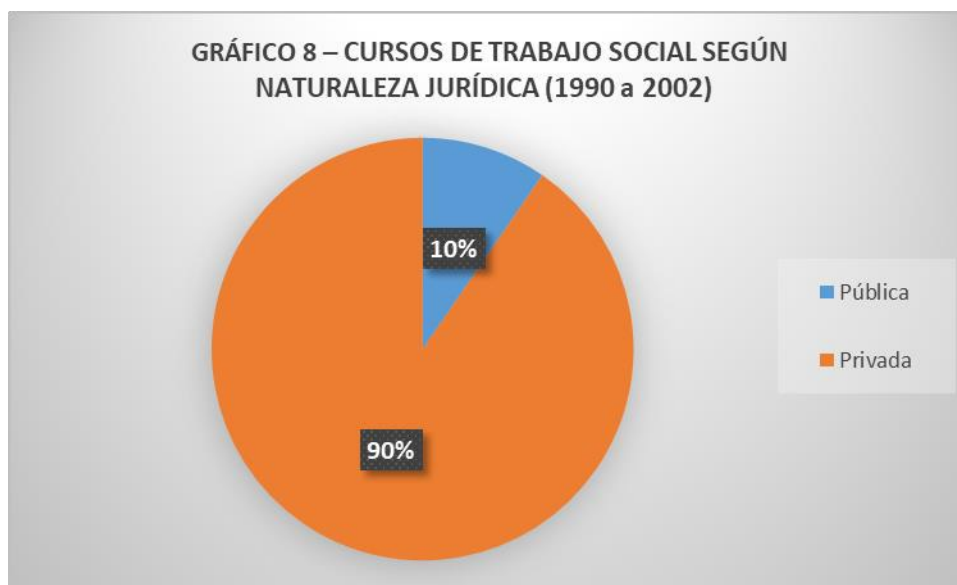
La declaración del estudiante Marcos Roberto do Nascimento, estudiante del Instituto Matonense Municipal de Enseñanza (interior de São Paulo), al diario O Estado de São Paulo (15/09/06) es emblemática: “La mayoría de las veces, los estudiantes de las universidades municipales no saben que la institución donde estudian es pública”. Según el diario, de los 61 facultades y universidades municipales, solo tres no cobran matrícula. Los otros 58 imputan, y la mayoría - 43 de ellos - tienen sustento legal para ello, a través de medidas cautelares otorgadas porque no se mantienen íntegramente con dinero público. Estas facultades no son supervisadas por el [Ministerio de Educación], el cual solo atiende las federales y privadas. Están subordinados a las Juntas Estatales de Educación. En São Paulo, la Fiscalía General del Estado ya se pronunció contra el cobro de derechos de matrícula, principalmente por parte de instituciones creadas a partir de 1988 que, constitucionalmente, no podían cobrar por cursos (ANDES-SN, 2006b, n.p.).

---

<sup>198</sup> De acuerdo con la Constitución Federal de 1988, en su Capítulo III – De la Educación, la Cultura y el Deporte, Sección I – De la Educación – artículo 206: “La educación se impartirá con base en los siguientes principios: IV – educación pública gratuita en establecimientos oficiales” (Brasil, 1988, n.p.); y el artículo 3 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que reitera el texto constitucional: “La educación será impartida con base en los siguientes principios: [...] VI - educación pública gratuita en establecimientos oficiales” (Brasil, 1996, n.p.).

Así, consideraremos a las instituciones municipales como “públicas” (es decir, el sujeto creador considerado será el Estado), dejando aquí registradas las debidas reservas en cuanto a las particularidades de su forma jurídica, que, a nuestro juicio, no es más que una forma de enmascarar el desvío de recursos públicos - con respaldo legal - hacia instituciones que se presentan como públicas, pero que efectivamente funcionan como empresas.

Incluso considerando las instituciones municipales como públicas,<sup>199</sup> el gráfico 8 revela el predominio absoluto de los cursos privados de Trabajo Social:



Fuente: la autora.

En la categoría administrativa, entre los cursos insertos en instituciones privadas, la mayoría (53,2%) son privados en sentido estricto, lo que demuestra el interés comercial explícito en el curso de Trabajo Social. Sin embargo, las instituciones sin fines de lucro todavía se presentan de manera muy significativa (gráfico 9).

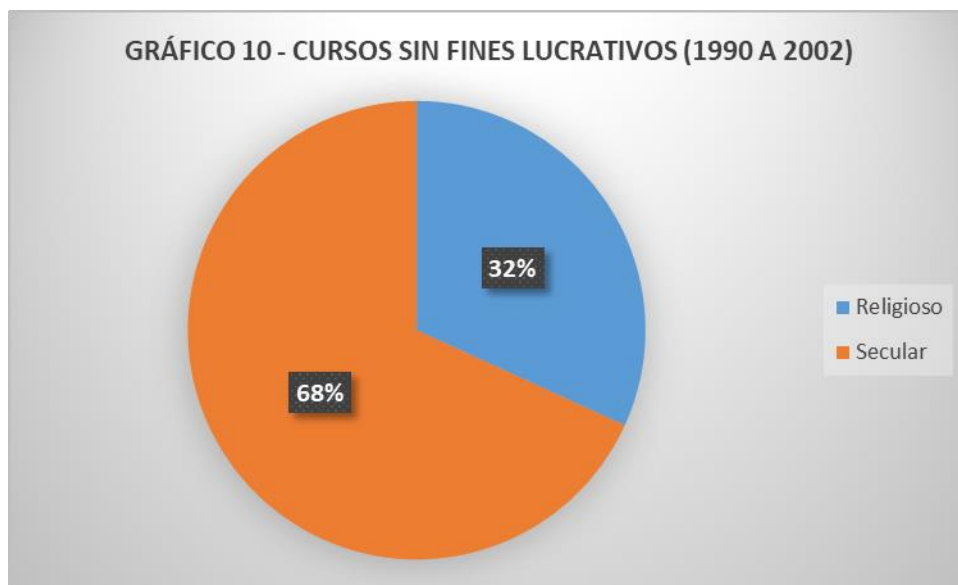
---

<sup>199</sup> Universidad del Sur de Santa Catarina abrió dos cursos de Trabajo Social en el período (en Florianópolis y Araranguá) y se autclasifica como consta en su sitio web (Disponible en: <http://www.unisul.br>. Consultado el 10 de marzo de 2007), como una comunidad privada, de derecho privado, lo que parece correcto. Hay, por tanto, claramente un error en el registro del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Incluimos a Universidad del Sur de Santa Catarina como institución privada sin fines de lucro.



Fuente: la autora.

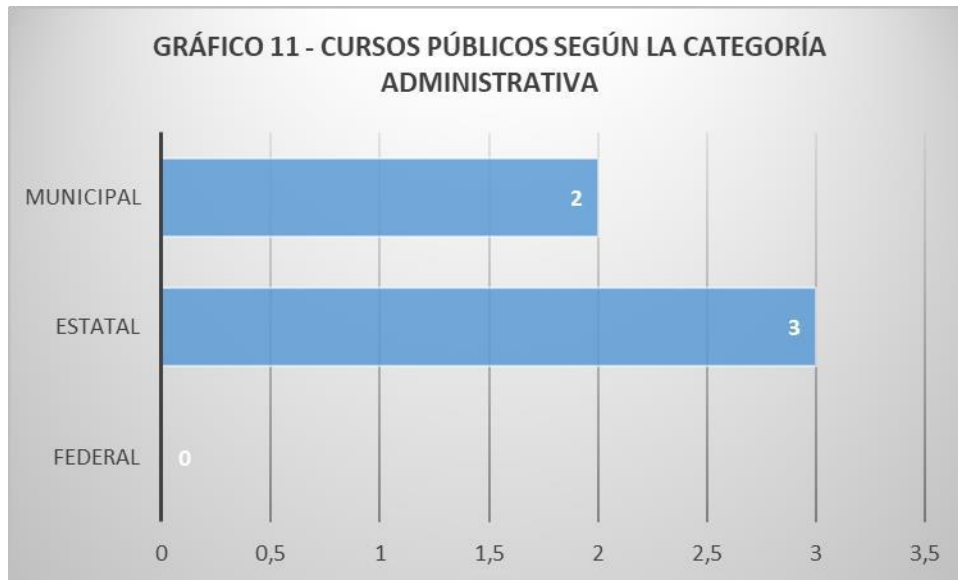
Cabe señalar que, de las instituciones privadas sin fines de lucro, solo siete (32%) son confesionales, lo que demuestra el carácter laico de la formación profesional en Trabajo Social. De los siete cursos de Trabajo Social confesional, tres son evangélicos (luteranos) (gráfico 10).



Fuente: la autora.

De los cinco cursos públicos de Trabajo Social, dos están insertos en instituciones municipales que, aunque categorizados como públicos, funcionan de forma empresarial, cobrando tasas y colegiaturas.<sup>200</sup>

<sup>200</sup> Las dos Instituciones de Educación Superior cobran matrícula por los cursos de pregrado, funcionando a través de la figura jurídica de fundación pública de derecho privado: 1) Colegios Integrados de Santa Fe do Sul (Funec/São Paulo) se presenta como una entidad de derecho público (Disponible en: <http://www.funecsantafe.edu.br>, consultado el 10 de marzo de 2007) y 2) Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas del Conselheiro Lafaiete (Facesa).



Fuente: la autora.

(ii) Naturaleza jurídica y organización académica

Las instituciones de educación superior se organizaron en los siguientes formatos, de acuerdo con la legislación educativa desarrollada en la década de 1990: universidades, universidades especializadas, centros universitarios, centros universitarios especializados, facultades y facultades integradas, institutos superiores o escuelas superiores y centros de educación tecnológica. Los cursos de Trabajo Social fueron creados en el período en universidades, centros universitarios, facultades y facultades integradas, institutos superiores o escuelas superiores. Secretaría de Educación Superior (Brasil, 2006, n.p.) define cada organización académica de la siguiente manera:

Universidades: instituciones multidisciplinarias, públicas o privadas, para la formación de personal profesional de nivel superior, que realizan actividades regulares de docencia, investigación y extensión.

Centros Universitarios: son instituciones de educación superior, públicas o privadas, pluricurriculares, que deben ofrecer excelentes oportunidades de docencia y cualificación para el profesorado y condiciones de trabajo para la comunidad escolar.

Facultades integradas y facultades son instituciones de educación superior, públicas o privadas, con propuestas curriculares en más de un área del conocimiento, organizadas bajo un mismo mando y regimiento común, con el propósito de formar profesionales de nivel superior, capaces de impartir cursos en varios niveles (secuencial, pregrado, posgrado y extensión) y modalidades de enseñanza.

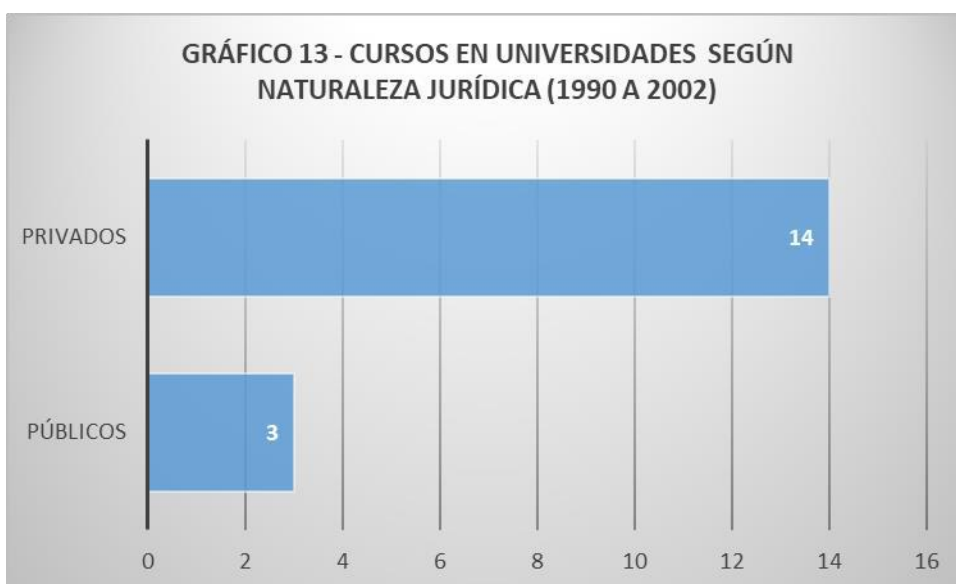
Los institutos superiores o escuelas superiores son instituciones de educación superior, públicas o privadas, que tienen por objeto impartir cursos en diversos niveles (secuencial, licenciatura, posgrado y extensión).

Como lo ilustra el siguiente gráfico, los 52 cursos de Trabajo Social creados en el período fueron mayoritariamente creados en instituciones no universitarias, es decir, en instituciones educativas (facultades, escuelas superiores/institutos, centros universitarios) que no están obligadas a ser inseparables entre las actividades de docencia, investigación y extensión.



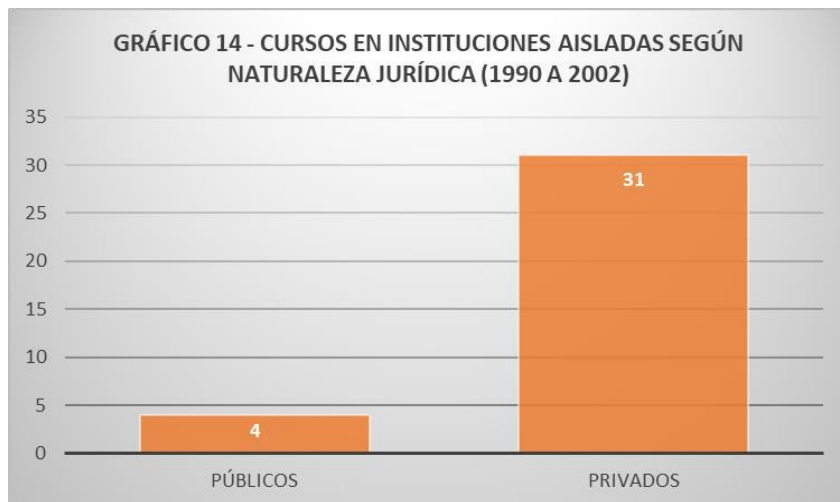
Fuente: la autora.

De los 17 cursos de Trabajo Social insertos en un ámbito universitario, 14 (82,35%) cursos son de carácter privado, como se muestra en el gráfico 13:



Fuente: la autora.

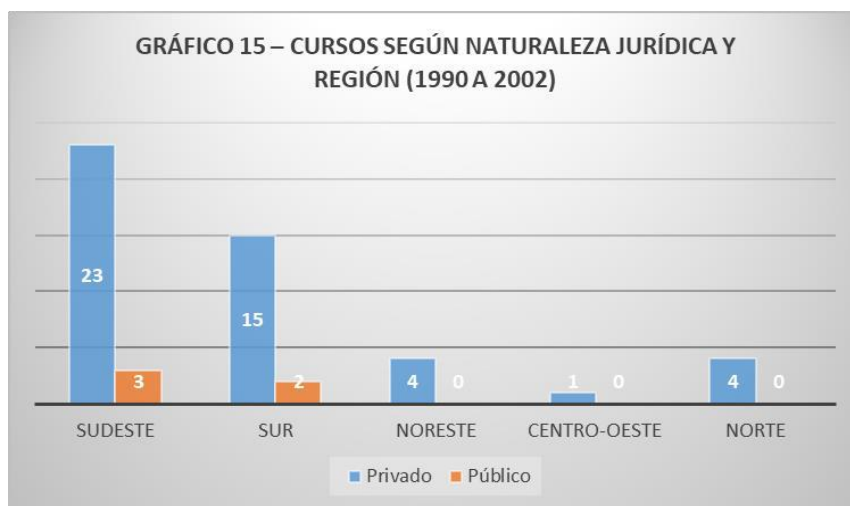
Sin embargo, cuando observamos las instituciones no universitarias, el peso de los cursos insertos en instituciones privadas es aún mayor, 88,6% (gráfico 14):



Fuente: la autora.

(iii) Naturaleza jurídica y región geográfica<sup>201</sup>

El siguiente gráfico nos permite visualizar que, en las regiones del Centro-Oeste, Norte y Noreste, la responsabilidad de crear nuevos Cursos de Trabajo Social era enteramente responsabilidad del sector privado. En la Región Sudeste, el sector privado participó con la creación del 88,5% de los cursos y en la Región Sur, el 88,2% de los cursos fueron creados por interés privado:

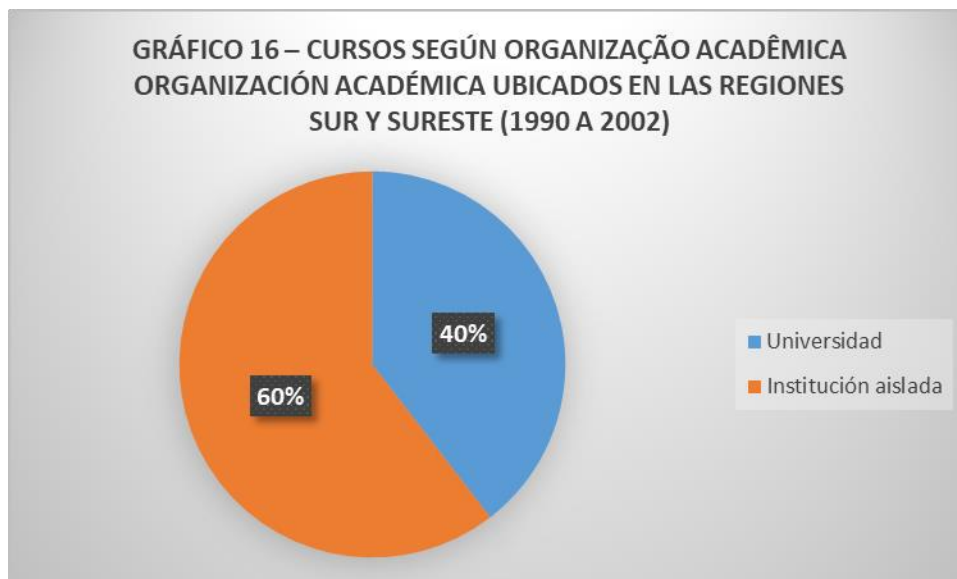


Fuente: la autora.

<sup>201</sup> El registro de Instituciones de educación superior (Brasil, 2007) divide las instituciones, como ya se indicó, en términos de naturaleza jurídica, entre públicas y privadas. En cuanto a la ubicación geográfica, tenemos disponibles en el registro las siguientes informaciones: ciudad del curso, unidad federativa (UF), región y, finalmente, la ubicación (interior o capital de la UF). Presentaremos los datos referentes a la región geográfica.



Mientras que todos los cursos de Trabajo Social creados en las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste están insertos en instituciones no universitarias, las regiones Sur y Sudeste tienen cursos insertados en instituciones universitarias, lo que representa el 40% de los cursos de Trabajo Social (17 cursos) creados en esas regiones entre 1990 y 2002. En instituciones aisladas encontramos 26 cursos.



Fuente: la autora.

#### (iv) Naturaleza jurídica y plazo de autorización

En este ítem, presentaremos un gráfico comparativo de la naturaleza jurídica de los cursos creados en cada período histórico ya analizado, tratando de visualizar si efectivamente ocurrió el proceso de expansión comercial de los cursos de Trabajo Social.

Como ya se explicó en los capítulos anteriores, el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (Registro e-MEC) (Brasil, 2007) proporciona tres fechas relacionadas con los cursos de Trabajo Social en el país: la fecha de autorización para que el curso funcione, la fecha de inicio efectivo de la operación y la fecha de reconocimiento.<sup>202</sup>

La fecha de autorización es una decisión del órgano rector (en el caso de facultades integradas, facultades, escuelas e institutos superiores) y/o por el colegiado de la universidad y del centro universitario (estos dos tipos de instituciones no necesitan autorización previa del Ministerio de Educación para la creación de nuevos cursos) y se relaciona con las directrices de la política gubernamental para la educación superior en cada período y con los intereses del sector privado.

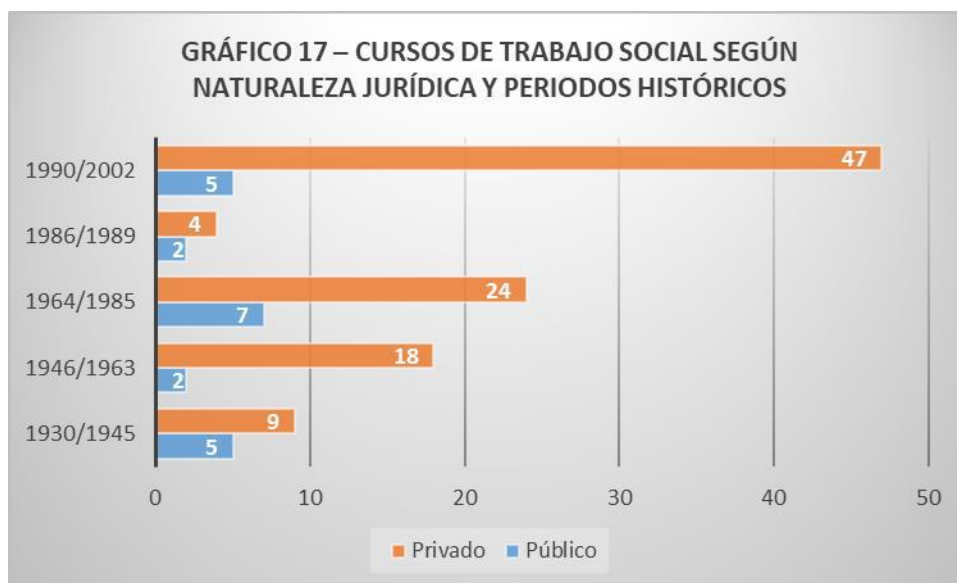
<sup>202</sup> La fecha de reconocimiento ocurre cuando el primer grupo está por egresar y el curso es evaluado por el Ministerio de Educación, sea reconocido o no.

La fecha de funcionamiento suele ser el mismo año de la autorización o un año posterior. En este caso, consideramos la fecha de autorización. Son pocos los casos de cursos autorizados en una fecha determinada y en funcionamiento décadas después. En esta situación, consideramos la fecha efectiva de operación, ya que generalmente son cursos privados, lo que significa que, aunque el curso estaba autorizado, la institución privada solo estaba interesada en abrirlo mucho más tarde.

También hubo situaciones en las que el curso comenzó a funcionar antes, pero la fecha de autorización es cinco o diez años después. Este es el caso de los primeros cursos de Trabajo Social creados en Brasil, entre los años 1930-1945 y 1946-1963. En esta situación, consideramos la fecha efectiva de operación. Cuando no se tiene información sobre la fecha de autorización, se considera la fecha de operación y viceversa.

En las décadas de 1960 y 1970, el Estado transformó diez cursos creados en décadas anteriores por la Iglesia Católica y la comunidad empresarial en cursos públicos, como ya se señaló en el segundo capítulo. Sin embargo, lo que nos interesa en el siguiente gráfico es comprender el peso de la participación de cada sujeto (Estado, comunidad empresarial, Iglesia católica) en cada período analizado. Por lo tanto, consideraremos el sujeto que creó el curso y no lo que sucedió después, es decir, si el curso empezó a ser público o privado. Cuando el sujeto creador fue la Iglesia y/o la comunidad empresarial, consideramos la naturaleza jurídica como privada; los cursos creados directamente por el Estado son de carácter público.

Como se muestra en el gráfico siguiente, es posible visualizar la expansión de los cursos de Trabajo Social asociada a una importante mercantilización, proceso que se inició durante la dictadura militar (1964-1989) y se intensificó brutalmente a partir de 1995.



Fuente: la autora.

Los datos presentados referentes al período 1990-2002 confirman la orientación general de comercialización de la educación superior brasileña también para el curso de Trabajo Social. Este proceso fue impulsado por la dictadura militar a partir de 1964, pero se intensificó a partir de los gobiernos civiles neoliberales.

La mercantilización estuvo asociada, como ya se discutió, a la estrategia de diversificación institucional, es decir, la creación de cursos generalmente baratos – como Trabajo Social – en instituciones no universitarias, legalmente no obligadas a realizar investigación.

Entre 1930 y 2002 se crearon 123 cursos de Trabajo Social en todo el país. Al analizar la participación de las unidades de formación en los debates sobre las nuevas Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social, que se llevaron a cabo entre 1994 y 1996, podemos observar que su participación fue algo satisfactoria: 67 unidades afiliadas a la entidad participaron en los debates,<sup>203</sup> lo que representó, al tiempo, el 90,5% de los cursos existentes.<sup>204</sup> Sin embargo, solo entre 1995 y 2002 aparecieron 49 cursos de Trabajo Social, totalizando 123 cursos existentes en todo el país hasta 2002. De estos, poco más de la mitad (54,5%) participó de los debates promovidos por la Asociación entre 1994 y 1996. Cabe señalar que, de los 49 cursos de Trabajo Social surgidos entre 1995 y 2002 –es decir, la parte que no participó de los debates de revisión curricular –, 44 (89,8%) son de carácter privado.

Ante el panorama esbozado, es posible afirmar que el Trabajo Social ha experimentado un verdadero proceso de crecimiento “explosivo” de sus unidades docentes, mayoritariamente privadas e insertas en instituciones no universitarias. Así, la comunidad empresarial comenzó a identificar el curso de Trabajo Social como otro curso aprovechable en el área de Humanidades. Esto significó la secularización efectiva y el puro emprendimiento de la enseñanza en Trabajo Social, especialmente después de 1995, articulando este movimiento de la comunidad empresarial con el movimiento más amplio del Estado brasileño para incentivar la expansión de la educación superior a través del sector privado y no confesional. Así, la creación de cursos de Trabajo Social en Brasil está relacionada con el movimiento más amplio de la necesidad de realización del capital, pero también con la formación de intelectuales que difundan una ideología colaboracionista, consensuada, desde la perspectiva y las necesidades del capital.

En el contexto abordado, se percibe la brutal realidad de mercantilización de la formación profesional en Trabajo Social, lo que apunta a la erosión del proyecto de formación de trabajadores sociales brasileños construido bajo la dirección de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social en la primera

---

<sup>203</sup> Información obtenida a través de la revista de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (ABESS, 1997, p. 58).

<sup>204</sup> Consideramos los cursos existentes hasta 1994 – 74 cursos de Trabajo Social – como posibles participantes en los debates. Los autorizados y/o en funcionamiento entre 1994 y 1996 probablemente no participaron de los debates promovidos por la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social.

mitad de la década de 1990. Por lo que parece, la mercantilización de la formación profesional de los nuevos trabajadores sociales responde, por un lado, a las necesidades expansionistas del capital, y, por otro, a la urgente necesidad de formar consenso entre las masas populares, lo que exige la formación de intelectuales que difundan la ideología colaboracionista bajo la perspectiva del capital, entre ellos el trabajador social.

Una formación atravesada por la lógica comercial, con clases repletas de alumnos, profesores que ganan por horas trabajadas en precarias condiciones de enseñanza y sin la posibilidad concreta de realizar la valiosa dimensión de la investigación: esas condiciones vacían la posibilidad de formar profesionales críticos, capaces de revelar la realidad, desde la perspectiva y los intereses de la clase obrera. Entonces, ¿cómo aprehender una teoría social crítica en las desastrosas condiciones de formación señaladas?

A partir de los estudios realizados, encontramos cómo el proceso de mercantilización de la educación superior desde la década de 1970 hasta la actualidad se vincula con la necesidad de recomponer la hegemonía burguesa, conformando un patrón de sociabilidad conformista, colaboracionista y empresarial, desde la perspectiva del capital. En el ámbito del Trabajo Social, se infiere que, en poco menos de una década, el perfil de los trabajadores sociales brasileños será completamente transformado. La tendencia de este perfil no es nada alentadora, ya que se basará en una formación profesional a distancia, realizada en un plazo más corto, mercantilizada y, por tanto, con pocas posibilidades de concretar el perfil de un profesional crítico y teórica, técnica, ética y políticamente defendida por Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social en 1996.

Consideramos fundamental conocer cómo se ha venido desarrollando este proceso en la formación de trabajadores sociales - así como de otros profesionales del área de Ciencias Humanas - en unidades docentes públicas y privadas. Dejamos aquí esta constatación respecto a la necesidad de desarrollar investigaciones en esa dirección, que subsidien el accionar de entidades de la categoría profesional, pero también aporten (re)pensar estrategias de resistencia al vaciamiento del contenido crítico impreso al perfil profesional defendido por las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, de 1996. Tal tarea obviamente no puede ser asignada a un investigador, sino que requiere la articulación entre grupos de investigadores y también entidades profesionales.

## REFERENCIAS

- ABESS [ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL]. **Valores e serviço social**. Rio de Janeiro: ABESS, 1968.
- ABESS [ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL]. **Cadernos ABESS**. n. 7. Edição Especial: formação profissional: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez: Abess/Cedepss, 1997.
- ABEPSS [ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL]. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Disponível em:  
[https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf) Acesso em: 10 mar. 2007.
- ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. do S. R. **O novo sindicalismo e o serviço social**: trajetória e processos de luta de uma categoria: 1978-1988. São Paulo: Cortez, 1995.
- ABREU, H. B. **Cidadania, capitalismo e modernidade**. 2000. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- AGUIAR, A. G. **Serviço social e filosofia**: das origens a Araxá. São Paulo: Cortez, 1985.
- ALÁYON, N. Acerca del movimiento de reconceptualización. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, n. 84, p. 37-65, nov. 2005.
- ALMEIDA, A. A. **Possibilidades e limites da teoria do serviço social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ALVES, B. M. **Ideologia e feminismo**: a luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.
- ANDES-SN [SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR]. **Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira**. 3. ed. at. e rev. Brasília: Andes-SN, 2003.

ANDES-SN [SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR]. **Caderno de textos: 25º Congresso do Andes-SN.** Cuiabá: ANDES, 2006a. Disponível em: <http://www.aduff.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2007.

ANDES-SN [SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR]. **Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas.** Brasília: Andes-SN, 2006b.

ANTUNES, R. *et al.* **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos.** Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1997.

ANTUNES, R. *et al.* **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Edunicamp, 1998.

ANTUNES, R. *et al.* **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula).** Campinas: Autores Associados, 2004.

ASSOCIAÇÃO DOS AUDITORES FISCAIS DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. **Análise da seguridade social em 2003.** Brasília: Fundação Anfip de Estudos da Seguridade Social, 2004. Disponível em: <http://www.anfip.org.br>. Acesso em: 23 nov. 2004.

ASSOCIAÇÃO DOS AUDITORES FISCAIS DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. **Seguridade e desenvolvimento: um projeto para o Brasil.** Brasília: ANFIP, 2003. Disponível em: [http://www.anfip.org.br/publicacoes/livros/arqs-swfs/seguridade\\_desenvolvimento-um\\_projeto\\_para\\_brasil.swf](http://www.anfip.org.br/publicacoes/livros/arqs-swfs/seguridade_desenvolvimento-um_projeto_para_brasil.swf). Acesso em: 3 mar. 2005.

BACKX, S. de S. **Serviço Social: reexaminando sua história.** Rio de Janeiro: JC, 1994.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://wbln0018.worldbank.org>. Acesso em: 26 set. 2006.

BARROCO, M. L. S. Ética e sociedade. A ética e práxis profissional. *In:* CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Curso de capacitação ética.** Caderno 1. Brasília: CFESS, 2000.

BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BARROS, E. As idas e vindas do financiamento da política de saúde. *In:* INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A Era FHC e o governo Lula: transição?** Brasília: INESC, 2004. Disponível em: <http://www.inesc.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2004.

BEHRING, E. **Política social no capitalismo tardio.** São Paulo: Cortez, 1998.

BELFIORE-WANDERLEY, L. B. et al. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.

BIONDI, A. **Brasil privatizado**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

BONETTI, D. A.; SILVA, M. V.; SALES, M. A.; GONELLI, V. M. M. **Serviço social e Ética: convite a uma nova práxis**. São Paulo: Cortez: CFESS, 2000.

BOSCHETTI, I. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília: Ivanete Boschetti, 2001.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAGA, R. Globalização ou neocolonialismo? O FMI e a armadilha do ajuste. **Actuel Marx em Ligne**, Paris, n. 4, 1 fev. 2001. Disponível em: <http://netx.u-paris10.fr/actuelmarx/indexm.htm>. Acesso em: 18 out. 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm). Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL. **Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957**. Regulamenta o exercício da profissão de assistente social. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1957. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=111797>. Acesso em: 9 fev. 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, Presidência da República/Casa Civil, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 fev. 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 12 dez. 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República/Casa Civil, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L8248.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8248.htm). Acesso em: 3 mar. 2007.

BRASIL. Lei nº 8.662/93. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 8 jun. 1993a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%2)

OREP%C3%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20esta belecidas%20nesta%20lei Acesso em: 10 mar. 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1993b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm). Acesso em: 3 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1993c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 2 out. 2006.

BRASIL. **Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8958.htm>. Acesso em: 9 fev. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1995a. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9192\\_95.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9192_95.htm). Acesso em: 9 fev. 2007.

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma do Estado; Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1995b. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](http://www.presidencia.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM). Acesso em: 3 mar. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm#art44>. Acesso em: 20 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação Superior. **Parecer nº 776/97.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivonpdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998** - modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm) Acesso em: 17 mar. 2007.



BRASIL. **Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998**. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1998. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9678.htm>. Acesso em: 12 fev. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.849, de 26 de outubro de 1999**. Altera os arts. 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9849.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9849.htm#art6). Acesso em: 5 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: INEP/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2002**. Resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **O sistema de educação superior**. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em:

[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao\\_superior.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm). Acesso em: 20 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cadastro nacional das instituições de educação superior**. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em:

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2007.

BRAVO, L. Depoimento colhido em abril de 2007 do professor Luiz Bravo, por meio de contato telefônico realizado pela pesquisadora Larissa Dahmer Pereira. Rio de Janeiro, 2007.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. A saúde no Brasil: reforma sanitária e ofensiva neoliberal. *In*: BRAVO, M. I. S.; PEREIRA, P. A. P. (Org.). **Política social e democracia**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Uerj, 2001. p. 197-215.

BRITES, C. M.; SALES, M. **Curso de capacitação ética**. Caderno 2. Brasília: CFESS, 2000.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento**. Brasil: JK–JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, D. B. B. de; SILVA, M. O. da S. (Org.). **Serviço social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERQUEIRA FILHO, G. **A “questão social” no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- CFESS [CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL]. **Resolução Cfess nº 273/93**. Institui o código de ética profissional e dá outras providências. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: <[https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2006.
- CFESS [CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL]. **Resolução Cfess nº 382/99**. Normas gerais para o exercício da fiscalização profissional e Política Nacional de Fiscalização. Brasília: CFESS, 1999. Disponível em: [http://www.cressms.org.br/upfiles/downloads/RESOLUCAO\\_382\\_99.doc](http://www.cressms.org.br/upfiles/downloads/RESOLUCAO_382_99.doc). Acesso em: 9 fev. 2007.
- CFESS [CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL]. **Assistentes sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional. Brasília: Cfess, 2005. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas\\_edicaovirtual2006.pdf](http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf). Acesso em: 9 fev. 2007
- CHÂTELET, F. *et al.* **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 211-222.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez., v. 1, p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2005.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHEVALLIER, J. J. **História do pensamento político**: da cidade-Estado ao apogeu do Estado-nação monárquico. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. **Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311141012990370.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf). Acesso em: 21 mar. 2006.

- CORBUCCI, P. R. **Avanços, limites e desafios do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação.** Texto para discussão n° 869. Brasília: IPEA, 2002.
- COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. *In:* COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000a. p. 49-69.
- COUTINHO, C. N. **Teoria política I.** 1. sem. 2000b. Notas de aula.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias.** São Paulo: Cortez, 2006.
- COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 117 – 126, Jan.-Jun., 2012. Disponível em:  
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 2 out. 2022.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DA REDAÇÃO. Especial Enem: aluno de escola particular bate o de pública em todos os estados. **UOL Educação**, São Paulo, 7 fev. 2007. Disponível em:  
<http://noticias.uol.com.br/educacao/especiais/ult1811u154.jhtm>. Acesso em: 7 fev. 2007.
- DRAIBE, S. As políticas sociais nos anos [19]90. *In:* BAUMANN, R. (Org.) **Brasil: uma década de transição.** Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 101-142.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *Welfare State*. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, v. 1, p. 85-116, setembro 1991.
- FALEIROS, V. de P. Reconceituação do serviço social no Brasil: uma questão em movimento? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, n. 84, p. 21-36, nov. 2005.
- FALEIROS, V. de P. **Depoimento** concedido, por meio de contato eletrônico, à pesquisadora Larissa Dahmer Pereira. Rio de Janeiro, 26 de abril de 2007.
- FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade & poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FIORI, J. L. da C. **60 lições dos 90.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

- FOLHA DE SÃO PAULO. Alunos de Escolas particulares têm médias maiores no Enem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 dez. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16670.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2007.
- FONSECA, C. C. da et al. Uma análise da trajetória histórica do curso de serviço social em Campina Grande-PB, de 1957 a 2007. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 10, dez. 2006, Recife. **Anais [...]** Recife: UFPE, 2006.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 169-195.
- FORTI, V. L. Ética e Serviço Social: formalismo, intenção ou ação?. *In*: Freire, L. M<sup>a</sup> B.; Freire, S.; Castro, A. T. (Org.). **Serviço Social, Política social e trabalho: desafios e perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006, v. 1, p. 45-71.
- FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão**: admitidos pela Convenção Nacional em 1793 e afixada no lugar das suas reuniões. Paris: DHNET, 1793. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>. Acesso em: 19 dez. 2006.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Disponível em: [http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes\\_htm/1790\\_19.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/1790_19.asp). Acesso em: 28 dez. 2006.
- GASPARI, E. Um nome para o MEC: o reitor Uchoa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/indices/inde12122001.htm>. Acesso em: 30 nov. 2006.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERRATANA, V. **Gramsci**. Problemi di método. Roma: Riuniti, 1997.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas. **Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-47, 1. sem. 1997.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. *In*: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-413.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRANEMANN, S. A reforma da Previdência do governo Lula: argumentos e perspectiva de classe. **Outubro: revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n. 9, v. 1, p. 113-124, 2003. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/revista/edicao-09/> Acesso em: 2 dez. 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria**: forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. São Paulo: Cortez, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ano II, n. 3, p. 9-32, jan./jun. 2001.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília: Cfess, 2002. p. 13-50.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: Celats, 1995.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. **Revista Tempo Social**, São Paulo, n. 1, v.1, p. 7-27, junho de 1989. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/index1.html>. Acesso em: 2 dez. 2006.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE/ABONG, 2004. Disponível em: <http://www.abong.org.br>. Acesso em: 1 dez. 2004.

KOIKE, M. M. dos S. Jubileu de Ouro. **Cadernos Abess**, São Paulo, edição especial, n. 7, p. 7-12, novembro de 1997.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, L. A dialética e o marxismo. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 1, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Konder%20TN1.htm>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LESBAUPIN, I. (Org.) **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. **O desmonte da nação em dados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, A. A. **Serviço social no Brasil**: a ideologia de uma década. São Paulo: Cortez, 1987.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. *In*: NEVES, L. W. (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LIMA, K. R. de S. Terceira Via ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIV, n. 34, p. 11-21, out. 2004.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

- LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, L. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.
- LOBO, F. B. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**: subsídio à sua história. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.
- LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1979.
- MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MANDEL, E. Verbetes: Keynes e Marx. *In*: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 207-208.
- MARINGONI, G. Cortando na carne: redução de verbas para bolsas de pós-graduação pode comprometer futuro da pesquisa no país. **Revista Adusp**, São Paulo, jul. 1998. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/14/r14a03.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2007.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINELLI, M. L. **Identidade e Alienação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MARX, K. Para a crítica da economia política. Introdução e Prefácio. *In*: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K.; ENGELS F. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MATOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1996.
- MCCOWAN, T. Perfil de seis empresas líderes em educação superior. *In*: OBSERVATÓRIO LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. **Tema em debate**: mercantilização do ensino superior Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2004a. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0590.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2005.
- MCCOWAN, T. Uma visão global do boom na educação superior com fins lucrativos. *In*: OBSERVATÓRIO LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. **Tema em debate**: mercantilização do ensino superior Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2004b. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped>. Acesso em: 6 jul. 2005.
- MEDEIROS, M. do S. L. de. **A história do ensino de serviço social em Cuiabá, de 1970 a 1982**. 1984. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1984.

- MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.
- MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. *In*: WEFFORT, F. (Org.). **Os clássicos da política**. v. 1. São Paulo: Ática, 1995. p. 79-89.
- MOTA, A. E. **O feitiço da ajuda**: as determinações do serviço social na empresa. São Paulo: Cortez, 1991.
- MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOTA, A. E. Seguridade social no cenário brasileiro. **Revista Ágora**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, out. 2004. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: nov. 2004.
- NETTO, J. P. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1996a.
- NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1996b.
- NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. *In*: CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo I. Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CFESS, 1999. p. 93-108.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, Brasília, ano II, n. 3, p. 41-49, jan./jun. 2001.
- NETTO, J. P. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, n. 84, p. 5-20, nov. 2005.
- NEVES, L. M. W. **A hora e a vez da escola pública?** Um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.
- NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.



NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, E. F. de. **Perspectivas hegemônicas e institucionalização do serviço social no Pará**. 1988. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1988.

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, J. A. A.; TEIXEIRA, S. M. F. **(Im)previdência social: 60 anos de história da previdência no Brasil**. Petrópolis: Vozes: Abrasco, 1985.

OLIVEIRA, M. M. de. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 65-84.

OLIVEIRA, R. M. de. **Subsídios ao estudo do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Regional do Nordeste – Campina Grande/PB**. 1980. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1980.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: Jomtien, 1990. Disponível em:  
[http://www.mj.gov.br/sedh/edh/Declaracao\\_Mundial\\_sobre\\_Educacao\\_para\\_Todos.doc](http://www.mj.gov.br/sedh/edh/Declaracao_Mundial_sobre_Educacao_para_Todos.doc). Acesso em: 8 mar. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/Crub/CAPE, 1999b.

OSÓRIO, L. **Direito à moradia no Brasil**. Texto elaborado por delegação do Fórum Nacional da Reforma Urbana. Rio de Janeiro: Fórum Nacional da Reforma Urbana, 2005. Disponível em:  
[http://www.forumreformaurbana.org.br/\\_reforma/pagina.php?id=775](http://www.forumreformaurbana.org.br/_reforma/pagina.php?id=775). Acesso em: 10 abr. 2007. NI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Corte

- PEREIRA, L. C. B. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 17-38, 1997. Disponível em: <http://www.rep.org.br>. Acesso em: 1 fev. 2007.
- PEREIRA, L. D. **Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social**: uma análise da direção social e das condições de formação profissional dos assistentes sociais brasileiros. Projeto de pesquisa apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Departamento de Serviço Social/UFF, 2007a.
- PEREIRA, L. D. **Política educacional brasileira e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007b.
- PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Editora Xamã, 2008.
- PEREIRA, P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.
- PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.
- POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.
- QUIROGA, C. **Invasão positivista no marxismo**: manifestações do ensino da metodologia no serviço social. São Paulo: Cortez, 1991.
- RAICHELIS, R. **Esfera pública e conselhos de assistência social**: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. M. Movimento estudantil de serviço social: parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) assistente social brasileiro. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL. **Formação profissional**: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez: Abess/Cedepss, 1997. P.141-168.
- REIS, R. R.; RODRIGUES, J. Universidade *shopping center*. **Revista Universidade e Sociedade**: publicação do Andes, Brasília, ano XV, n. 37, p. 73-79, mar. 2006.
- RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. *In*: WEFFORT, F. (Org.). **Os clássicos da política**. v. 1. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-77.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROSDOLSKY, R. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Eduerj: Contraponto, 2001.
- RUBIN, I. I. **A teoria marxista do valor**. Rio de Janeiro: Polis, 1987.

- SAFIOTTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SANTOS, L. L. **Textos de serviço social**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C. et al. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados: HistedBR: Unisal, 2005. p. 167-176.
- SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? Caxambu, 2000. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, Caxambu, 2000. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt11>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- SGUISSARDI, V. As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria E Prática Da Educação**, 22(3), 2019, 38-56. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.51381>
- SILVA, A. F. da S. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. *In*: NEVES, L. M. W. (Org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 117-136.
- SILVA, M. O. S. e. **Formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-Ifan, 2001.
- SILVEIRA, M. L. S. de Formação dos Trabalhadores a partir do campo do Trabalho: subjetividade e classe. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 1998.
- SIQUEIRA, A. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/Gats. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004. P. 145-184. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 5 abr. 2005.
- SOARES, L. T. R. **Ajuste estrutural e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-40.
- SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita. *In*: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 253-270.
- TEIXEIRA, F. J. S. **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital**. São Paulo: Ensaio, 1995.
- TERRA, S. **Ética e instrumentos processuais**. Curso de capacitação ética. Caderno 3. Brasília: Cfess, 2000.
- VIANNA, L. W. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- VIANNA, M. L. W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Revan: Ucam; Iuperj, 1998.
- VIANNA, M. L. W. O silencioso desmonte da seguridade social no Brasil. *In*: BRAVO, M. I. S.; PEREIRA, P. A. P. (Org.). **Política social e democracia**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Uerj, 2001. p. 173-195.
- VIEIRA, A. C. de S. **Ensino de serviço social no Nordeste: entre a Igreja e o Estado**. 1992. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.
- VIZA, F. de M. S. **Reflexões sobre a evolução do serviço social no Espírito Santo**. 1981. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1981.
- WACQUANT, L. **As prisões de miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- WANDERLEY, M. B. **Metamorfoses do desenvolvimento de comunidade e suas relações com o serviço social**. São Paulo: Cortez, 1993.
- YASBEK, M. C. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. 1977. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1977.

## **SOBRE LA AUTORA**

Trabajadora Social (1999), Maestría (2002) y Doctorado (2007) en Trabajo Social por el PPGSS/UFRJ. Postdoctorado en Educación por el PPGE/UFRJ (2017). Postdoctorado en PPFH/UERJ (2024/2025). Investigador del TEIA - Centro de Investigación y Extensión en Trabajo, Educación y Trabajo Social. Se desempeñó como trabajadora social en las áreas de Salud y Salud Mental. Profesor Titular de la Escuela de Trabajo Social en la UFF/Niterói, donde imparte cursos de pregrado y posgrado en Trabajo Social. Investigador en el área de Política Social y Fundamentos del Trabajo Social, con foco en la política educativa para la educación superior y sus implicaciones para la formación y el trabajo del Trabajo Social brasileño. Investigador del CNPq (becario de productividad en investigación nivel 2). Contacto: larissadahmer@id.uff.br

## **APÉNDICE**

**Orígenes de cursos de Trabajo Social, sujetos creadores, cambios  
institucionales y vínculo actual: años 1936 a 2002**

## LISTA DE ACRÓNIMOS

- CBM – Centro Universitario Barão de Mauá
- CELSP – Comunidade Evangélica Luterana São Paulo
- CESUMAR – Centro Universitario de Maringá
- CEULP – Centro Universitario Luterano de Palmas
- CTS – Curso de Trabajo Social
- DESSO – Departamento de Trabajo Social
- DTS – Departamento de Trabajo Social
- EEAN - Escuela de Enfermería Anna Nery
- EMESCAM – Escuela Superior de Ciencias de la Santa Casa de Misericórdia de Vitória
- ETS – Escuela de Trabajo Social
- FACEMED – Colegio Educativo Medianeira
- FACESA – Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas del Conselheiro Lafaiete
- FACEX – Facultad de Ciencias, Cultura y Extensión
- FACHA – Facultad de Ciencias Humanas de Aguai
- FACISA – Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas Santo Agostinho
- FACREDENTOR – Colegio Redentor
- FAES – Asociación de Colegios de Educación Superior
- FAFIPA – Facultad Estatal de Educación, Ciencias y Letras de Paranavaí
- FAMA – Facultad Mauá
- FAN – Colegio Nobre
- FNM - Facultad Nuevo Milenio
- FAPSS – Facultad Paulista de Trabajo Social
- FAPSS/SCS – Facultad Paulista de Trabajo Social de São Caetano do Sul
- FAR – Colegio Ademar Rosado
- FAR – Facultad Reunida
- FASESP - Facultad de Trabajo Social de Passos
- FEARPE – Fundación Educativa Alto Vale do Rio do Peixe
- FECEA – Facultad Estatal de Ciencias Económicas de Apucarana

FESSC – Fundação Educativa del Sur de Santa Catarina  
FIAETPP – Colegios Integrados Antônio Eufrásio de Toledo  
FIC – Colegios Integrados de Caratinga  
FIES – Colegios Espíritas Integrados  
FIMI – Colegios Integrados María Inmaculada  
FMU - Colegios Metropolitanos Unidos  
FNM – Colegio Nuevo Milenio  
FSDB – Colegio Salesiano Dom Bosco  
FSSB - Facultad de Trabajo Social de Bauru  
FSSSL - Facultad de Trabajo Social Santa Luzia  
FTS – Facultad de Trabajo Social  
FUCMT – Facultades Católicas Unidas de Mato Grosso  
FUNCITEC – Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Técnica  
FUNEC – Colegios Integrados de Santa Fé do Sul  
FURB – Universidad Regional de Blumenau  
FURRN – Fundación Universitaria Regional Rio Grande do Norte  
ICF – Instituto Camillo Filho  
IMMES – Instituto Macapense de Educación Superior  
ISCA – Instituto Superior de Ciencias Aplicadas  
ITE – Institución de Enseñanza de Toledo  
OSEC – Organización Santamarense de Educación y Cultura  
PUC-Contagem – Pontificia Universidad Católica de Contagem  
PUC-Minas – Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais  
PUC-Campinas - – Pontificia Universidad Católica de Campinas  
PUC-Pr – Pontificia Universidad Católica de Paraná  
PUC-RS – Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul  
SUAM – Sociedad Unificada de Educación Superior Augusto Motta  
UCB – Universidad Castelo Branco  
UCDB – Universidad Católica Dom Bosco  
UCG – Universidad Católica de Goiás  
UCPEL – Universidad Católica de Pelotas



UCS – Universidad de Caxias do Sul  
UCSAL – Universidad Católica del Salvador  
UDF – Universidad del Distrito Federal  
UECE – Universidad Estatal de Ceará  
UEL – Universidad Estatal de Londrina  
UEMG – Universidad Estatal de Minas Gerais  
UEPb – Universidad Estatal de Paraíba  
UEPG – Universidad Estatal de Ponta Grossa  
UERN - Universidad del Estado de Rio Grande do Norte  
UERJ – Universidad Estatal de Río de Janeiro  
UFAL – Universidad Federal de Alagoas  
UFAM – Universidad Federal de Amazonas  
UFES – Universidad Federal de Espírito Santo  
UFF – Universidad Federal Fluminense  
UFJF – Universidad Federal de Juiz de Fora  
UFMA – Universidad Federal de Maranhão  
UFMT – Universidad Federal de Mato Grosso  
UFPA – Universidad Federal de Pará  
UFPb – Universidad Federal de Paraíba  
UFPE – Universidad Federal de Pernambuco  
UFPI – Universidad Federal de Piauí  
UFRJ – Universidad Federal de Río de Janeiro  
UFRN – Universidad Federal de Río Grande del Norte  
UFS – Universidad Federal de Sergipe  
UFSC – Universidad Federal de Santa Catarina  
UGF – Universidad Gama Filho  
ULBRA – Universidad Luterana de Brasil  
UNAERP – Universidad de Ribeirão Preto  
UNAMA – Universidad de la Amazonía  
UnB – Universidad de Brasilia  
UnC – Universidad de Contestado

UNESP – Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho  
UNIAMÉRICA – Colegio Unión de las Américas  
UNICAP – Universidad Católica de Pernambuco  
UNICID – Universidad de la Ciudad de São Paulo  
UNICRUZ – Universidad de la Cruz Alta  
UNICSUL – Universidad Cruzeiro do Sul  
UNIFAC – Asociación Docente de Botucatu  
UNIFEV – Centro Universitario Votuporanga  
UNIFOA – Centro Universitario Osvaldo Aranha  
UNIFRA – Centro Universitario Franciscano  
UNIGRAN – Centro Universitario de Grande Dourados  
UNIJUÍ – Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul  
UNILAGO - Unión de Colegios de los Grandes Lagos  
UNILINS - Centro Universitario Lins  
UNIMAR – Universidad de Marília  
UNIMONTES – Universidad Estatal de Montes Claros  
UNINORTE – Centro Universitario del Norte  
UNIOESTE – Universidad Estatal del Oeste de Paraná  
UNIPAC – Rector Universidad Antonio Carlos  
UNIPLAC – Universidad del Planalto Catarinense  
UNIS – Centro Universitario del Sur de Minas  
UNISA – Universidad de Santo Amaro  
UNISAL – Centro Universitario Salesiano de São Paulo  
UNISALES – Colegio Salesiano de Vitória  
UNISANTOS – Universidad Católica de Santos  
UNISC – Universidad de Santa Cruz del Sur  
UNISINOS – Universidad del Vale do Rio dos Sinos  
UNISUAM – Centro Universitario Augusto Motta  
UNISUL – Universidad del Sur de Santa Catarina  
UNIT – Universidad Tiradentes  
UNITAU – Universidad de Taubaté

UNITRI – Centro Universitario Triângulo  
UNIUBE – Universidad de Uberaba  
UNIVALE – Universidad Vale do Rio Doce  
UNIVAP – Universidad del Vale do Paraíba  
UNIVILA – Facultad de Vila Velha  
UNOCHAPECÓ – Universidad Comunitaria Regional de Chapecó  
UNOESC – Universidad del Oeste de Santa Catarina  
URI – Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y Misiones  
URNE – Universidad Regional del Noreste  
USF – Universidad de São Francisco  
USP – Universidad de São Paulo  
UVA – Universidad Veiga de Almeida

## AGRADECIMIENTOS

A los profesores y empleados que se detallan a continuación, quienes participaron en la investigación de este libro de diferentes maneras: sin la información enviada a través de material por correo, llamadas telefónicas y comunicaciones electrónicas, además de las entrevistas realizadas en persona, sin duda, este trabajo no sería completado. Quisiera agradecer a las personas antes mencionadas por su disposición y generosidad de haber participado en este proceso y destaco que no son responsables de la investigación realizada, siendo los errores y lagunas pertinentes a la presente autora.<sup>205</sup>

Ana Cristina de Souza Vieira (UFPE), Angelita (bibliotecária/UNITAU), Benedito Régis Silveira Teodoro (contador/FASESP), Carmen Regina Paro (UCG), Cláudia Pereira de Pádua Sabia (UNIMAR), Consuelo Ferreira (Museu Universitário Gama Filho), Cristiana de Almeida Bastos (UCSAL), Edelweiss Falcão de Oliveira (UFPE), Egli Muniz (ITE), Elisa Rodrigues Villanueva (UCDB), Érica Almeida (UFF/Campos), Giacomina Magliano de Morais (UFPb), Heloína Rosa de Souza (UVA), Hillevi Maribel Haymussi (UNC), Ivete Simmionatto (UFSC), Jairo Dias Nogueira (UCPEL), Josiane Soares Santos (UFS), Juliane Feix Peruzzo (UCS), Luciene Rosa de Oliveira (UVA), Luis Bravo (UVA), Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá (UNITAU), Maria Carmelita Yasbek (PUC/SP), Maria Darcy de Deus Martins (UECE), Maria de Sousa Rodrigues (UFMT), Maria Elisa Braga (FMU), Maria Lúcia Garcia (UFES), Maria Luiza da Silva (UVA), Maria Rachel Tolosa Jorge (UNESP), Marilda Iamamoto (UERJ), Marina Maciel Abreu (UFMA), Márcia Oliveira Alves (UNIMAR), Melissa Ferreira Portes (FIES), Milton Batista Nizato (UNILINS), Mirian Faury (PUC-Campinas), Mônica Nóbrega (UEPb), Neide Aparecida de Souza Lehfeld (UNAERP), Neli (bibliotecária/UNILINS), Nilva Souza Ramos (UFSC), Nilza Pinheiro (UNIFAC), Nobuco Kameyama (UFRJ), Patrícia Cavalcanti (UFPb), Roberto Dias Soares (antiga ETS do Rio de Janeiro), Rosa Prédes e sua aluna Jaqueline Lima (UFAL), Rosângela Fritsch (UNISINOS), Sônia de Oliveira Ferreira Cheniaux (antiga ETS do Rio de Janeiro), Tania (bibliotecária/CBCISS), Tania Maria Dahmer Pereira (UFF/Niterói), Telma Gurgel da Silva (UERN), Valderês Maria Romera Bonadio (FIAETPP), Valéria Alves Escudeiro Giovannetti (UNISA), Valéria Forti (UERJ), Vânia Maria Caio (PUC-Campinas), Vânia Manfroi (UFES), Vera Lúcia Anselmo Neves (UNISUL), Vicente de Paula Faleiros (UnB), Yoshiko Sasaki (UFAM).

A la profesora Maria Amália Arozo, ex directora de la ETS/UFRJ, que me recibió varias veces en su casa y con su relato, a los 92 años, contribuyó a un mayor conocimiento de la historia de la ETS/UFRJ.

---

<sup>205</sup> Entre paréntesis figura la institución a la que pertenece el profesor/empleado.

# SUMÁRIO

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| PRESENTACIÓN.....             | 205 |
| 1. PERÍODO: 1936 A 1945.....  | 207 |
| 2. PERÍODO: 1946 A 1963.....  | 224 |
| 3. PERÍODO: 1964 A 1985.....  | 242 |
| 4. PERÍODO: 1986 A 1989.....  | 262 |
| 5. PERÍODO: 1990 A 1994.....  | 264 |
| 6. PERÍODO: 1995 A 2002.....  | 265 |
| CONSIDERACIONES FINALES ..... | 275 |
| REFERENCIAS .....             | 276 |

## PRESENTACIÓN

Este apéndice trae resultados parciales de la investigación realizada durante el proceso de doctorado en Trabajo Social, en el Programa de Posgrado en Trabajo Social de la Universidad Federal de Rio de Janeiro<sup>206</sup> y presenta un resumen del proceso de creación de los cursos de Trabajo Social, entre los años 1936 y 2002.

Su objetivo es describir este proceso, plasmando los sujetos que tuvieron la iniciativa de crearlos (Estado, comunidad empresarial, oligarquías rurales y/o acción confesional), los cambios institucionales que sufrieron los cursos, así como el vínculo institucional actual de cada uno de ellos.<sup>207</sup>

Este camino fue tomado por primera vez por Iamamoto y Carvalho (1995, p. 169-191),<sup>208</sup> en 1982, sin que, sin embargo, haya sido desarrollado por un grupo de investigadores: en el levantamiento bibliográfico realizado, encontramos solo un estudio que abordaba el surgimiento de unidades de formadores de trabajadores sociales, a nivel nacional, relacionándolo con la política educativa brasileña.<sup>209</sup> De esta forma, realizamos la presente investigación, buscando conocer los orígenes y desarrollo de cada curso de Trabajo Social – de 1936 a 2002, totalizando 123 cursos de Trabajo Social, lo que permitió una articulación más certera con la política de educación superior en el país.<sup>210</sup>

Ya señalamos las numerosas dificultades encontradas para descubrir con más detalle el origen de este gran conjunto de cursos, principalmente porque no se encuentran muchos datos y varios textos presentan breves menciones del surgimiento de los cursos de Trabajo Social, la mayoría de ellos con referencia al texto inaugural de Iamamoto y Carvalho (1995).

Otro aspecto limitante está relacionado con la producción localizada de textos sobre los orígenes de los cursos, además del tratamiento dado, en parte de los

---

<sup>206</sup> Para la realización de la investigación de Doctorado, contamos con el apoyo fundamental de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y de la Fundación Carlos Chagas Filho de Apoyo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ), a través de becas de estudios. La beca CAPES estuvo vigente durante el segundo semestre y el segundo año del doctorado y la Fundación Carlos Chagas Filho de Apoyo a la Investigación en el Estado de Río de Janeiro (FAPERJ) (Programa de Becas Grado Décimo) en los dos últimos años de la investigación.

<sup>207</sup> La referencia a “actual” es del año 2007, cuando se defendió la tesis doctoral. No actualizamos dichos datos, manteniendo la presentación de la investigación realizada hasta 2007. Por lo tanto, probablemente, cambió la situación de varios cursos, investigados en ese momento, que no era nuestro objetivo actualizar en ese momento. Los datos/informaciones aquí presentados pueden servir para estudios/investigaciones posteriores sobre la historia de los cursos de Trabajo Social en Brasil.

<sup>208</sup> Esos autores (Iamamoto; Carvalho, 1995) buscaron fundamentalmente comprender el significado social del surgimiento del Trabajo Social, en el marco del orden burgués, centrándose en la particularidad brasileña. Por lo tanto, es una encuesta amplia, que no detalló cómo se crearon los cursos de Trabajo Social en Brasil. Sin embargo, luego de 25 años de la publicación de esta obra inaugural, que marcó la ruptura teórico-metodológica con el conservadurismo profesional, no hemos encontrado una sola producción que aborde en detalle la creación de cursos de Trabajo Social a nivel nacional, articulando con el desarrollo de la política educativa.

<sup>209</sup> El estudio de Pinto (1986) puede ser considerado un estudio inaugural que buscó realizar esta mediación, pero no presenta mayores detalles sobre el origen y desarrollo de los cursos de Trabajo Social que la investigación realizada por Iamamoto y Carvalho (1995).

<sup>210</sup> Pretendemos llevar a cabo tal articulación en el presente trabajo, revisado y reeditado.

textos, caracterizados por un enfoque evolutivo, sin captar las determinaciones para la creación de cursos de Trabajo Social, es decir, sin buscar conexiones con el movimiento más amplio de las clases sociales, el Estado, las políticas públicas y la política educativa. A pesar de dichas limitaciones, las utilizamos como fuentes de información, principalmente porque contamos con poca sistematización sobre los orígenes de los cursos de Trabajo Social en todo el país.<sup>211</sup>

Otra dificultad se inició con el Registro de Instituciones de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira del Ministerio de Educación (INEP/MEC, 2007), que contiene diversa información sobre fechas y categorizaciones institucionales de forma equivocada. Inicialmente recolectamos datos del Registro de Instituciones de Educación Superior (IES) (INEP/MEC, 2007), luego verificamos la información a través de documentos escritos e información oral. Otra observación es que varios cursos que ahora están extintos no están incluidos en el Registro del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Por lo tanto, la investigación también buscó rescatar las historias de dichos cursos, lo que fue una tarea extremadamente difícil.<sup>212</sup>

Así, ante la falta de producciones que abordaran el objeto de estudio, tuvimos que iniciar un trabajo exhaustivo de recopilación de diferentes materiales. Inicialmente, buscamos en las páginas virtuales de los cursos de Trabajo Social, localizando sus historias, que en general son muy sucintas. Realizamos una investigación en las páginas virtuales de todos los Programas de Posgrado en el área de Trabajo Social, en busca de producciones relacionadas con la creación de cursos de Trabajo Social en el país. Posteriormente, nos pusimos en contacto - mediante comunicación electrónica y/o telefónica - con los coordinadores de cursos y/o profesores de los distintos cursos de Trabajo Social del país, creados entre 1936 y 2002.

A partir de dichos contactos,<sup>213</sup> pudimos recopilar material sustantivo - disertaciones/tesis, artículos publicados en revistas científicas, libros, pequeños

---

<sup>211</sup> No pretendemos presentar un análisis crítico de los trabajos que analizan los orígenes de los cursos de Trabajo Social en el país, sino captar sólo al sujeto creador directo de cada curso en el país. Sin embargo, este es un trabajo que merece ser realizado.

<sup>212</sup> Pudimos acceder a un informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (ABESS, 1969), que contiene una lista de todos los cursos de Trabajo Social en el país. Esto nos ayudó a verificar si conocíamos la existencia de todos los cursos de Trabajo Social hasta ese período (1969). Sin embargo, después de este período no pudimos acceder a ningún material, con una lista de todos los cursos de Trabajo Social por períodos históricos. Contactamos telefónicamente a la profesora y actual presidenta de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social, Marina Maciel Abreu, quien informó que no había una lista de cursos de Trabajo Social organizada por ABEPSS durante décadas. ABEPSS tiene una riqueza de material histórico aún inexplorado, según el profesor, debido a la falta de recursos para su organización efectiva del catálogo y la posterior disponibilidad para el acceso público. Esta es sin duda una tarea sumamente importante para llenar los vacíos en el conocimiento histórico sobre la profesión de Trabajo Social, que entendemos que es un esfuerzo no solo restringido a la ABEPSS, sino a las unidades de formación del Trabajo Social.

<sup>213</sup> La colaboración de los coordinadores del curso y de varios profesores - a quienes agradezco inmensamente - con quienes mantuvimos contacto durante este período fue de crucial importancia para la realización de este trabajo, ya sea a través de entrevistas, envío de tesis/disertaciones, libros y también, para las (inagotables) comunicaciones a través de e-mail y contacto telefónico.

artículos inéditos, información oral, documentos, entre otros<sup>214</sup> - que nos permitió ubicar, temporal y espacialmente, el principal sujeto creativo de los cursos de Trabajo Social según el período histórico estudiado.

Cabe señalar que el esfuerzo aquí realizado no pretende ser exhaustivo en cuanto al registro historiográfico y sin duda presentará varios vacíos. También destacamos que encontramos registros que, al ser comparados, presentaron datos historiográficos divergentes. Buscamos, cuando fue necesario, explicar tal divergencia.

El texto está lleno de notas explicativas, necesarias para presentar los vacíos que aún existen, así como un mayor detalle de la investigación realizada sobre las historias de los cursos de Trabajo Social. Así, a pesar de hacer la lectura exhaustiva, consideramos necesario mantener dicho formato textual.

A continuación, presentamos el surgimiento de cada curso según períodos históricos. En este libro se publica un análisis detallado del surgimiento de los cursos de Trabajo Social, articulado con la problematización de la política educativa brasileña, siendo fundamental, para la comprensión de la investigación realizada, la lectura articulada del libro con el apéndice.

La opción de publicar este libro de forma digital y con libre acceso estuvo influenciada por la necesidad de que este trabajo sea ampliamente difundido entre los investigadores del campo del Trabajo Social, para que incluso pueda ser criticado, enriquecido y mejorado. Finalmente, registramos que un trabajo de largo plazo, aún por realizar, deberá investigar sobre el origen y desarrollo de los cursos de Trabajo Social creados a partir de 2003.

## 1. PERÍODO: 1936 A 1945

La siguiente tabla expone brevemente la fecha de creación del curso de Trabajo Social, su denominación inicial y actual,<sup>215</sup> la ubicación geográfica (Unidad Federativa - UF), los sujetos creadores, los cambios institucionales y el vínculo institucional actual de cada curso de Trabajo Social, creado entre 1936 y 1945.

En este primer período, cuando aparecieron los primeros cursos de Trabajo Social en el país, tuvimos en cuenta la fecha efectiva de creación de cada curso, sin considerar el formulario de categorización del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira,<sup>216</sup> ya que todavía era un momento de surgimiento de la profesión en Brasil, siendo la creación de cursos realizada sin la normativa legal vigente.<sup>217</sup> Indicamos, en el pie de página, las fechas de operación y

---

<sup>214</sup> Una lista del material recopilado se puede encontrar en las referencias de este libro.

<sup>215</sup> En algunos cursos de Trabajo Social, no pudimos obtener con precisión la denominación original.

<sup>216</sup> El Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) establece tres fechas para los cursos de Trabajo Social en el país: fecha de autorización, fecha de funcionamiento y fecha de reconocimiento.

<sup>217</sup> Tanto la profesión de Trabajo Social como la de magisterio fueron reguladas recién en la década de 1950.



autorización existentes en el Registro del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP/MEC, 2007), mostrando si son convergentes con los documentos consultados.

En cuanto a los sujetos creadores, identificamos aquellos que tuvieron la iniciativa directa en la creación de los cursos de Trabajo Social, es decir, en su financiamiento material, lo que no quiere decir que no existiera un entrecruzamiento de iniciativas entre Estado, Iglesia y comunidad empresarial. Al contrario: encontramos situaciones, principalmente entre 1936 y 1963, en las que una parte importante de los cursos de Trabajo Social, a pesar de ser creados directamente a través de la acción confesional, contaba con apoyos y recursos públicos y/o empresariales. Otra situación de entrelazamiento, también bastante común, fue la de cursos creados directamente por el Estado, pero dirigidos, en el plano didáctico-pedagógico, por católicos. Por lo tanto, esta demarcación debe ser relativizada, ya que la línea divisoria entre el Estado, la Iglesia Católica y la comunidad empresarial era muy tenue cuando buscamos identificar a los creadores de los cursos de Trabajo Social en este período.

**Tabla 1** – Escuelas de Trabajo Social creadas entre 1936 y 1945: fecha de creación, Unidad Federativa (UF), sujetos creadores, cambios institucionales, nombre actual y vínculo actual

| Fecha de creación | Escuela de Trabajo Social                        | UF | Sujetos creadores | Cambios institucionales  | Nombre actual   | Bono actual      |
|-------------------|--|----|-------------------|--|-----------------|------------------|
| 1936              | ETS de São Paulo                                 | SP | Iglesia Católica  | Surgió aislada y se incorporó a la universidad en 1972   | DSS/<br>PUC/SP  | Iglesia Católica |
| 1937              | ETS del Instituto de Educación Familiar y Social | RJ | Iglesia Católica  | Surgió aislada y se incorporó a la universidad en 1946, incorporándose como Departamento en 1972 | DSS/<br>PUC-Rio | Iglesia Católica |
| 1937              | CTS da EEAN                                      | RJ | Estado            | Creado dentro de EEAN, perteneciente a la universidad  | ETS/<br>UFRJ    | Estado           |
| 1939              | Escuela Técnica de                               | RJ | Comunidad         | Surgió aislada, incorporándose a   | CTS/            | Comunidad        |

|      |  |    |                  |   |             |                       |
|------|--|----|------------------|---|-------------|-----------------------|
|      | Trabajo Social de Río de Janeiro                     |    | empresarial      | las Facultades Integradas (1983), transformada en universidad (1992)  | UVA         | empresarial           |
| 1940 | ETS de Pernambuco                                    | PE | Iglesia Católica | Surgió aislada, extinguiéndose en 1970. En 1971 se creó el DTS/UFPE   | DTS/UFPE    | Estado                |
| 1940 | Instituto de Trabajo Social de São Paulo             | SP | Iglesia Católica | Surgió aislado y se incorporó a la universidad en 1946. 1957 – Se convierte en Instituto de Educación Superior vinculado a la universidad<br><br>1972 – Dejó la PUC y comenzó a operar por separado | FAPSS       | Comunidad empresarial |
| 1940 | ETS de Manaus  | AM | Estado           | Surgió aislada e integrada a la universidad (1962)  | DSS/UFAM    | Estado                |
| 1944 | ETS de Colegios Católicos                            | RJ | Iglesia Católica | Surgió aislada y fue incorporada al Instituto de Educación Familiar y Social (años 1950)  | DSS/PUC-Rio | Iglesia Católica      |
| 1944 | Escuela Técnica de Asistencia Social Cecy Dods-Valer | RJ | Estado           | Surgió aislada y se incorporó a la universidad en 1963  | FTS/UERJ    | Estado                |
| 1944 | ETS de   | BA | Iglesia          | Surgió aislada y entró a la   | ETS/        | Iglesia               |

|      |                     |    |                  |   |                 |                  |
|------|---------------------|----|------------------|---|-----------------|------------------|
|      | Bahía               |    | Católica         | universidad (1961)  | UCSAL           | Católica         |
| 1945 | ETS de Paraná       | Pr | Iglesia Católica | Surgió aislada y entró a la universidad (1969)                  | CTS/<br>PUC/Pr  | Iglesia Católica |
| 1945 | ETS de Niterói      | RJ | Estado           | Surgió aislada y entró a la universidad (1960)                  | ETS/UFF/Niterói | Estado           |
| 1945 | ETS de Porto Alegre | RS | Iglesia Católica | Surgió aislada y en 1948 se incorporó a la Universidad Católica | FTS/<br>PUC/RS  | Iglesia Católica |
| 1945 | ETS de Natal        | RN | Estado           | Surgió aislada y se incorporó a la universidad en 1969          | DESSO/<br>UFRN  | Estado           |

**Fuente:** Datos recopilados y organizados por la autora.

En la década de 1930, apareció en São Paulo el primer curso de Trabajo Social – la Escuela Paulista de Trabajo Social - fundada por el Centro de Estudios y Acción Social (CEAS) en 1936.<sup>218</sup> Este curso se configuró como uno de los frutos del movimiento laico católico, pero también una demanda explícita por parte del Estado brasileño y de la comunidad empresarial (Iamamoto; Carvalho, 1995). La Escuela de Trabajo Social de São Paulo permaneció vinculada al Centro de Estudios y Acción Social hasta 1972, cuando fue incorporada a la Universidad Católica (actualmente Pontificia Universidad Católica de São Paulo), como resultado de la Reforma Universitaria de 1968, y hoy es la Escuela de Trabajo Social perteneciente a la Universidad Católica (YASBEK, 1977).<sup>219</sup>

En Río de Janeiro, en 1937,<sup>220</sup> surgió el Instituto de Educación Familiar y Social - integrado por las Escuelas de Trabajo Social y Educación Familiar -, una iniciativa del Grupo de Acción Social Católica - hoy Departamento de Trabajo Social

<sup>218</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), la fecha de operación es 1946 y no hay información sobre la fecha de autorización, lo que muestra un error en el registro.

<sup>219</sup> Sobre los orígenes de la Escuela de Trabajo Social en São Paulo, una fuente recurrente en la literatura profesional es la investigación realizada por Iamamoto y Carvalho (1995). Consultar Yasbek (1977), que analiza la historia de la Escuela de Trabajo Social en São Paulo y entrevista a la Sra. Odila Cintra Ferreira, fundador de la citada institución (FERREIRA, 1983).

<sup>220</sup> Las fechas de autorización y funcionamiento datan de 1946 (INEP/MEC, 2007), sin embargo, la Escuela de Trabajo Social fue efectivamente creada en 1937, como lo muestra la historiografía en Trabajo Social.

de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro,<sup>221</sup> que ingresó a la Pontificia Universidad Católica en 1946, incorporándose a la Universidad en 1972, como resultado del proceso de Reforma Universitaria, desencadenado en 1968 por la dictadura militar.

La Escuela de Trabajo Social, la Facultad Católica de Filosofía y la Facultad Católica de Derecho, que hasta 1946 funcionaron por separado, luego de la aprobación de los Estatutos de las Facultades Católicas de la Sociedad Civil, empezaron a formar parte de la Universidad Católica de Río de Janeiro, actualmente la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro [...]. Cumpliendo con las orientaciones de la Reforma Universitaria, el 31 de marzo de 1969 se firmó un convenio entre el Instituto Social y la Universidad por el cual la [Pontificia Universidad Católica] PUC-Rio acepta, para todos los efectos legales y jurídicos, la incorporación de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Social como Departamento de su Centro de Ciencias Sociales. El proceso de integración se inició en 1969 y tardó cuatro años en consolidarse. Así, desde 1972, la antigua Escuela, hoy Departamento de Trabajo Social, se inserta definitivamente en el campus de Gávea y en la vida universitaria de la [Pontificia Universidad Católica] PUC (DSS/PUC/RIO, 2006, n.p.).

También en Río de Janeiro y en el mismo año de 1937, la diputada Carlota Pereira de Queiroz<sup>222</sup> envió una enmienda al proyecto n. 595 de 1936, que proponía aprovechar la base común de los cursos de Enfermería y Trabajo Social para formar trabajadores sociales especialistas.<sup>223</sup> El avance de la reforma se vio perjudicado con el advenimiento del Estado Nuevo, pero luego fue reactivado por el poder ejecutivo

---

<sup>221</sup> Según el propio Departamento: “El actual Curso de Graduación en Trabajo Social tiene su origen en la Escuela de Trabajo Social del Instituto Social, creada en 1937. En la historia del Trabajo Social brasileño, es el segundo curso de Graduación que aparece en el país” (DSS/PUC/RIO, 2006, n.p.), lo que es confirmado por Yamamoto y Carvalho (1995, p. 185): “El Instituto de Educación Familiar y Social apareció [...] en 1937 [...]” y Backx (1994, p. 14): “[...] el hito inicial está representado por la creación de la Escuela Paulista de Trabajo Social (que data de 1936) y el Instituto de Educación Familiar y Social ( luego llamado Instituto de Trabajo Social), el cual fue inaugurado el 7/1/37”.

<sup>222</sup> Carlota Pereira de Queiroz nació el 13 de febrero de 1892 en São Paulo y pertenecía a una familia tradicional de la élite paulista. Su abuelo paterno era terrateniente y miembro del Partido Republicano Paulista. Su abuelo materno fue un importante líder político del Partido Conservador (fuente: <http://www.plenarinho.gov.br/deputado/deputados-que-fizeram-historia/carlota-pereira-queiroz>). De formación médica, Carlota organizó, junto con la Cruz Roja, un esfuerzo colectivo de 700 mujeres para asistir a los heridos del Movimiento Constitucionalista de 1932, que se rebeló contra el Gobierno Provisional de Getúlio Vargas. En 1933 fue elegida como la primera diputada federal del país, en la Asamblea Nacional Constituyente. Permaneció como diputada federal hasta 1937, cuando Getúlio Vargas lanzó el golpe de Estado y cerró el Congreso Nacional. Carlota fue autora del primer proyecto de creación de servicios sociales en el país y fundó la Asociación Brasileña de Mujeres Médicas (fuente: <http://www2.camara.gov.br>).

<sup>223</sup> En entrevista, la profesora Odila Cintra Ferreira (Ferreira, 1983, p. 47) informó que “[...] Carlota Pereira de Queiroz, que fue elegida diputada por São Paulo en Río de Janeiro, y que fue una muy buena amiga tanto de Baby [Albertina Ramos] como de Maria Kiehl, llegó a insistir que yo realmente necesitaba a una de las dos porque, como diputada, quería hacer trabajo social en Río. Tuve [...] que deshacerme de Baby, porque ella no era funcionaria y podía irse a Río”. Por lo tanto, Sra. Carlota tenía fuertes relaciones con los fundadores de la Escuela de Trabajo Social en São Paulo y uno de ellos, Albertina Ramos, vino a Río y probablemente montó el curso de Trabajo Social creado en la Escuela Anna Nery. Montenegro (1986, p. 57) constató que el primer intento de fundar una Escuela de Trabajo Social, en Río de Janeiro, fue de “[...] la diputada católica Carlota Queiroz [...]”, con el golpe de Estado 1937, el proyecto habría sido “olvidado”, según el autor.

(Queiroz, 1950).<sup>224</sup> Esta reforma dio origen al curso de Trabajo Social inserta en la Escuela de Enfermería Anna Nery, ya integrada en la Universidad de Brasil como institución de educación complementaria<sup>225</sup> y “[...] constituirá [...] la primera iniciativa directa del gobierno federal para la formación de trabajadores sociales”.<sup>226</sup> (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 190).

A pesar de haber sido creado legalmente en 1937,<sup>227</sup> el curso de Trabajo Social empezó a funcionar regularmente,<sup>228</sup> con la totalidad de tres años, recién después de 1949, insertado en la Escuela de Enfermería Anna Nery, siendo su coordinadora la profesora Maria Amália Soares Arozo.<sup>229</sup> En 1967, con la

---

<sup>224</sup> La propia diputada Carlota Pereira de Queiroz registró que “[...] junto al Ministro de Educación y Salud, Gustavo Capanema, y como ponente del proyecto de reforma del Ministerio de Educación y Salud Pública que el golpe de Estado de noviembre de 1937 archivado, como tantos otros, veníamos luchando por la creación de una Escuela de Trabajo Social, que aún no existía en la capital federal” (Queiroz, 1950, p. 30-31).

<sup>225</sup> “La Escuela de Enfermería Anna Nery/EEAN de la Universidad Federal de Río de Janeiro/UFRJ, primera Escuela de Enfermería de Brasil, surgió en el contexto del movimiento sanitario brasileño a principios del siglo XX, siendo creada por el Decreto n° 16.300 del 31 de diciembre de 1923, como Escuela de Enfermeras del Departamento Nacional de Salud, denominada Escuela de Enfermeras D. Ana Néri, por Decreto n° 17.268 del 31 de marzo de 1926, implantando el curso de Enfermería – modelo 'Nightingale' – a nivel nacional. [...] La Escuela ingresó al Sistema Universitario (Universidad de Brasil, actual Universidad Federal de Río de Janeiro), en 1937, como institución de educación complementaria (ley n° 452/37) [...]. En 1945, la Escuela fue elevada a la categoría de Unidad Docente (Decreto Ley n° 8.393/45), siendo Directora Sra. Lais Netto dos Reyes (primera directora formada por la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN)” (EEAN/UFRJ, 2006, n.p.).

<sup>226</sup> Freire (1994, p. 13) sostiene que la Escuela Técnica de Asistencia Social Cecy Dodsworth – hoy Facultad de Trabajo Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro – fue la “[...] primera unidad de enseñanza oficial, gratuita, de Trabajo Social en el país”, creada en 1944. Sin embargo, la actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal del Río de Janeiro fue creada en 1937 – con funcionamiento efectivo a partir de 1940 (CSS/EEAN, 1940; AROZO, s/ d), a partir de una iniciativa oficial y ya integrada en una institución oficial, la Universidad de Brasil. En un documento histórico, Pinheiro (1985, p. 05) registra que en 1939 ya existía un curso de educación superior en Trabajo Social en Río de Janeiro, vinculado a la Universidad de Brasil (aún no hemos podido verificar si este curso era el curso de Trabajo Social Escuela Anna Nery) “Cuando me contrataron en 1939, inmediatamente, a través de ordenanzas, orden de servicios y comunicaciones verbales, comenzaron a operar varios servicios, incluyendo cursos intensivos y de nivel superior con prerrogativas de extensión universitaria, obtenidos en la Universidad de Brasil, a través del Rector, Dr. Raúl Leitao da Cunha. Fue el primer Curso Superior de Trabajo Social en Río de Janeiro”. Por lo tanto, se concluye que la actual Escuela de Trabajo Social/Universidad Federal del Río de Janeiro fue la primera unidad de enseñanza oficial, incluso vinculada a la estructura universitaria, y no la actual Facultad de Trabajo Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, como lo señala Freire (1994).

<sup>227</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), la fecha de operación es 1937 y la fecha de autorización, 1944.

<sup>228</sup> En un libro para “la inscripción de los alumnos del Curso de Trabajo Social en la Escuela 'Ana Nery', firmado por la profesora Maria Amália Arozo, como directora del curso, se tiene información de que la primera clase entró en funcionamiento en 1940, con 7 alumnos. La Sra. Maria Amália, en una entrevista, ratificó que comenzó a enseñar en el curso de Trabajo Social de la Escuela de Enfermería Anna Nery recién en 1949 y dijo que, probablemente, ella organizó el libro, pero, de ninguna manera, comenzó a trabajar en el curso en 1940. Entre 1940 y 1967 (fecha de la autonomización del curso y de su transformación en Escuela de Trabajo Social de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro - UFRJ), 404 alumnos cursaron el curso de Trabajo Social de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN. Recién en 1943 “[...] no se abrieron las inscripciones [...]” (CSS/EEAN, 1940).

<sup>229</sup> La profesora Maria Amália Soares Arozo se graduó en la Escuela de Trabajo Social del Instituto de Educación Familiar y Social (actualmente Departamento de Trabajo Social/PUC-Rio) y fue llamada por la directora de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN, Sra. Lais Netto dos Reyes, para coordinar el curso de Trabajo Social de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN. Según Maria Amália, ella era “responsable” del curso, pero no había un cargo específico. En 1967, solicitó – mediante procedimientos legales – la autonomía del curso de Trabajo Social y su transformación en Escuela, lo que ocurrió en el mismo año, coincidiendo con la reestructuración de la Universidad Federal de Río de Janeiro - UFRJ (consultar Lobo, 1980). La profesora Maria Amália afirma que el curso de Trabajo Social fue creado en su momento por el Estado como resultado de la enorme preocupación con el área social. El curso era gratuito, apoyado por el Ministerio de Educación, y no había disciplina religiosa, aunque, según la propia Maria Amália, era muy católica (fue presidenta de la Acción Social de Maranhão y participó de la Acción Social de Río de Janeiro), así como la directora de [Escuela de Enfermería

reestructuración de la Universidad de Brasil - que ya se conocía, desde 1961, como Universidad Federal del Río de Janeiro<sup>230</sup> - el curso de Trabajo Social fue elevado a la categoría de Escuela, siendo autónoma de la Escuela de Enfermería Anna Nery, siendo su primera directora la Profesora Maria Amalia Soares Arozo.<sup>231</sup>

El curso de Trabajo Social creado por la ley n. 452, de 13 de julio de 1937,<sup>232</sup> en el seno de la Facultad Ana Néri de la Universidad de Brasil, hoy Universidad Federal de Río de Janeiro, entró en funcionamiento en 1941. Por decreto n. 60.455, del 13/03/[19]67, empezó a ser una unidad autónoma del Centro de Filosofía y Ciencias Humanas de la misma Universidad (Arozo, s/f, p. 01).

Iamamoto y Carvalho (1995) indican que, aunque las Escuelas de Trabajo Social, en São Paulo y Río de Janeiro, fueron creadas en medio del enfrentamiento de la “cuestión social” – a través de acciones asistenciales – a partir de la articulación entre Estado e Iglesia, hubo algunas diferencias en el proceso de creación de esas instituciones: en Río de Janeiro, la iniciativa de crear unidades de formación para trabajadores sociales también provino de instituciones estatales<sup>233</sup> - el caso de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Brasil (actualmente Universidad Federal de Río de Janeiro) -, mientras que en São Paulo, la iniciativa pionera vino directamente de Acción Católica, con la creación de la Escuela de Trabajo Social (Pontificia Universidad Católica de São Paulo).

Sin embargo, es interesante observar que, aunque el curso de Trabajo Social (actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro) en Río

---

Anna Nery] EEAN, Laís Netto dos Reyes (información obtenida a través de una entrevista con la profesora Maria Amália Arozo).

<sup>230</sup> El cambio de nombre de Universidad de Brasil a Universidad Federal de Río de Janeiro ocurrió con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en 1961 (Lobo, 1980).

<sup>231</sup> Es necesario señalar que encontramos muy pocas referencias al curso de la actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Además del texto inicial de Iamamoto y Carvalho (1995), Pinheiro (1985, s/d) y Backx (1994) retoman las informaciones proporcionadas por los autores. El texto de Lima (1987, p. 67), al analizar el surgimiento de las Escuelas de Trabajo Social en Río de Janeiro y São Paulo - creadas a través de la Iglesia Católica - hace la siguiente mención de esa Escuela de Trabajo Social: “[...] Del 8 al 12 de septiembre de 1944, se realizó en el Instituto Social, en Río de Janeiro, la Semana de Estudios de Trabajo Social, promovida por las escuelas de Trabajo Social de São Paulo, Rio, Recife, por el Instituto Social de São Paulo y por el Curso de Asistentes Sociales de la Escuela Anna Nery, con la asistencia de delegaciones de varias escuelas”. Las informaciones sobre el surgimiento de la Escuela de Trabajo Social actual en la Universidad Federal de Río de Janeiro fueron recopiladas centralmente por mí a través de entrevistas con la profesora Maria Amália Soares Arozo, a lo largo de los meses de abril y mayo de 2007. La Sra. Maria Amália fue responsable del curso de Trabajo Social en la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN de 1949 a 1967. Entre 1956 y 1967, quedó “[...] encargada del curso de Trabajo Social en la Escuela Ana Néri de la Universidad de Brasil” (Arozo, s/d), convirtiéndose en directora pro-tempore de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro de 1967 a 1971. Se desempeñó como directora de la ETS/UFRJ de 1971 a 1975. Después de 1976, asumió el cargo de coordinadora de cursos de posgrado en ETS/UFRJ, siendo responsable por la creación de la Maestría en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Arozo, s/d). Se retiró en 1985 y, en 2007, tenía 92 años.

<sup>232</sup> Hay una imprecisión en el texto de Arozo (sin fecha) en cuanto a la fecha de la ley n° 452: según el texto de Lobo (1980), la fecha de la ley n° 452 es del 5 de julio de 1937, lo que también es confirmado por la historia de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN (EEAN/UFRJ, 2006, n.p.) y por el Estatuto de la Universidad Federal del Río de Janeiro (UFRJ, 2007b).

<sup>233</sup> Sobre las Escuelas de Trabajo Social en la ciudad de Río de Janeiro, consultamos los trabajos de Backx (1994), Barros (1999), Boabaid (1979), Freire (1994), Lima (1987), Lima (1992), Pinheiro (1985) y Pinheiro (sin fecha), además de la obra clásica de Iamamoto y Carvalho (1995).

de Janeiro fue creado directamente a través del poder estatal, siendo la única ETS insertada desde el principio en un ambiente universitario, uno de los articuladores de su creación, la diputada Carlota Pereira de Queiroz,<sup>234</sup> mantuvo vínculos con la Iglesia Católica.<sup>235</sup> Otro articulador de la creación del curso de Trabajo Social fue la enfermera Edith de Magalhães Fraenkel, cuya información aún es bastante escasa.<sup>236</sup> En una entrevista, la trabajadora social Balbina Ottoni Vieira (1983) señala que la creación de las Escuelas de Trabajo Social no católicas en Río de Janeiro:

[...] siempre [pareció] una reacción contra el Instituto Social. De hecho, el Instituto Social era una escuela católica ligada a la [Pontificia Universidad Católica] PUC que se estaba organizando, pedía de sus alumnas un curso de educación general equivalente al curso colegial [el bachillerato en ese momento], tenía un programa de pasantías, seleccionaba a las alumnas a través de pruebas. Terezita Porto da Silveira creía que el arte de ayudar a los pobres debía ser realizado por personas del mismo origen, en la medida de lo posible, para comprender mejor la situación, por lo que no requería preparación previa, solo buena voluntad. La escuela era privada, por lo tanto, pagada. Terezita estaba casada con un periodista muy influyente en los principales diarios de Río y, por tanto, tenía posibilidades de una buena publicidad. [...] Maria Isolina Pinheiro también estaba a favor de la “proletarización” del Trabajo Social, tenía un apoyo político importante, el diputado Soares Filho, y con él convenció al Ayuntamiento de Río de Janeiro para que se hiciera cargo de la escuela, que empezó a

---

<sup>234</sup> Revisa la justificación de la reforma al proyecto de ley número 595 de 1936 (Queiroz, 1950).

<sup>235</sup> Como ya se explicó, la diputada Carlota Pereira de Queiroz fue electa a partir de su participación en el Movimiento Constitucionalista de 1932, articulado por la Iglesia Católica y por grupos dominantes -vinculados a la economía cafetera- disconformes con la pérdida de espacios tras la Revolución de 1930. Ver Ferreira (1983), que muestra la relación entre la diputada Carlota Queiroz y los trabajadores sociales de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo.

<sup>236</sup> Edith de Magalhães Fraenkel, enfermera formada en los Estados Unidos de América y Superintendente del Servicio de Enfermería del Departamento Nacional de Salud Pública (DNSP), tuvo “[...] la iniciativa pionera en el campo de la Asistencia Social, de fundar en Rio de Janeiro, entonces Distrito Federal, el Servicio de Obras Sociales - SOS, ubicado en la zona portuaria del barrio Caju, que atendió a la población atendida también por el Servicio de Enfermería de Salud Pública. [...] En cuanto al Trabajo Social, describe su organización y los métodos para desempeñarlo bien, así como las cualidades personales indispensables para su ejercicio, atendiendo al carácter femenino de la profesión. En 1937, la Escuela Anna Nery, como institución educativa que ya había ganado suficiente reconocimiento social para ingresar a la Universidad de Brasil, incluso como institución complementaria, trajo consigo la carrera de Trabajo Social, a pesar de la oposición a esta iniciativa de un amplio parte de los líderes de enfermería, entre ellos la entonces directora de la EAN [Escuela Anna Nery], la estadounidense Bertha Pullen. Para eso, fue decisiva la relación entre la Asociación Nacional de Enfermeras Graduadas de Brasil, presidida por Edith de Magalhães Fraenkel, y la Federación Brasileña para el Progreso de la Mujer, presidida por la científica Bertha Lutz” (Aperibense *et al.*, 2007, s.f.). Cabe señalar que el abordaje del papel de la Enfermería en la creación del Trabajo Social está prácticamente ausente en la bibliografía profesional. En entrevista, cuestionada por qué los enfermeros tomaron la iniciativa de crear la carrera de Trabajo Social (el caso de la Escuela de Trabajo Social/Universidad Federal del Rio de Janeiro) y si esto ocurrió en otras Escuelas de Trabajo Social, la profesora Maria Amália (quien fue presidenta de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social y viajó por las Escuelas de Trabajo Social del país) respondió que esta situación solo ocurrió en Río de Janeiro, debido a la dificultad económica de crear un nuevo curso (el curso de Trabajo Social de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN tenía la misma base curricular que el curso de Enfermería, lo que ahorra recursos). La profesora Maria Amália también señaló que la Sra. Laís Netto dos Reys tenía una fuerte conciencia social y, amiga de Odila Cintra Ferreira, participó del primer encuentro de Escuelas Católicas en São Paulo.

llamarse Escuela de Trabajo Social Cecy Dodsworth (Vieira, 1983, p. 54-55).

La historia del surgimiento de los cursos de Trabajo Social también debe ser abordada desde el punto de vista de las disidencias de las fracciones dominantes: lo que apunta Vieira (1983) parece indicar que, en Río de Janeiro, surgieron las Escuelas de Trabajo Social, que fueron tomadas por el Estado, aconfesional, que tenía un proyecto un poco diferente al de la Escuela de Trabajo Social católica, pero que, sin embargo, no tenía la funcionalidad de formar profesionales que difundieran una ideología de orden y se ajustaran a las necesidades de la acumulación capitalista en el post -1930.<sup>237</sup>

En 1939, se abrió otro curso de Trabajo Social en la ciudad de Río de Janeiro, entonces llamado Escuela Técnica de Trabajo Social de Río de Janeiro, actual curso de Trabajo Social en la Universidad Veiga de Almeida.<sup>238</sup> Esta Escuela tuvo sus antecedentes en un curso intensivo de Trabajo Social, realizado en 1936, en el Laboratorio de Biología Infantil (RJ), institución de nueva creación vinculada al Ministerio de Justicia, cuya función era realizar “[...] estudios psicosomáticos de menores remitidos a la Corte [...]” (Boabaid, 1979, p. 18). La creación de esta institución fue articulada por la diputada Carlota Pereira de Queiroz, el juez de menores Burle de Figueiredo y Leonídio Ribeiro (estudioso de la cuestión “menor”) (ídem). En 1938, fue creada la Escuela de Trabajo Social del Servicio de Obras Sociales (SOS),<sup>239</sup> iniciándose el segundo curso intensivo de Trabajo Social, por iniciativa de la trabajadora social María Esolina Pinheiro.

---

<sup>237</sup> Este es un tema muy estimulante: indicamos aquí la necesidad, una vez más, de profundizar el Trabajo Social en su propia historia, lo que contribuirá a una comprensión más precisa del surgimiento de la profesión en Brasil, destacando los intereses de las fracciones de la clase dominante, su disidencia y cómo surgieron las primeras Escuelas de Trabajo Social como respuesta a este proceso de luchas interclasistas (burguesas).

<sup>238</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), la fecha de operación es 1952 y no hay información sobre la fecha de autorización. A pesar de que el curso de Trabajo Social, vinculado a la Universidad Veiga de Almeida, tiene más de medio siglo de antigüedad, no hemos podido encontrar constancia escrita (libros, Trabajos de Finalización de Curso, Tesis y/o Disertaciones) sobre su origen. Por lo tanto, buscamos testimonios de profesores de ese curso e indicamos la necesidad de seguir investigando sobre el origen y desarrollo de este curso, ya que fue el primer curso de carácter empresarial creado en el país.

<sup>239</sup> Como se señaló en una nota anterior, la enfermera Edith de Magalhães Frankel fundó SOS. Boabaid (1979, p. 20) confirma el apoyo de Edith Fraenkel a la creación del Servicio de Obras Sociales - SOS: “El apoyo de la dirección [del S.O.S.] representada principalmente por Eugenia Hamann y Edith Fraenkel, esta última enfermera que ya conocía el Trabajo Social en otros países y pretendía incorporarlo al Servicio [SOS] a través de una labor de promoción de las familias y que no se definía únicamente en términos asistenciales. Ese sería el motivo de su interés por formar profesionales para el Trabajo Social. Por otro lado, nos preguntamos si su cooperación no habría sido incidental dado el desarrollo posterior de la escuela”. A diferencia de Boabaid (1979), comprobamos, a través de la investigación realizada en esta tesis, que la historia del Trabajo Social se relaciona - como todo indica al menos en la ex capital federal - con la de la Enfermería: no es casual que el primer curso público de Trabajo Social del país fuera creado dentro de la [Escuela de Enfermería Anna Nery] EEAN. Para una historiografía más precisa del Trabajo Social brasileño, creemos que la investigación sobre la relación entre Trabajo Social y Enfermería es esencial, lo que no fue posible hacer en este libro, pero indicamos que es necesario un mayor desarrollo, dado que dos Escuelas de Trabajo Social (la actual Escuela de Trabajo Social/Universidad Federal del Río de Janeiro y el curso de Trabajo Social de la Universidad Veiga de Almeida tenían claramente a los enfermeros como protagonistas.



En 1939 asumió la dirección de la Escuela Terezita Moraes Porto da Silveira, quien había completado el segundo curso y, además de su interés por el Trabajo Social, tenía las condiciones económicas que le permitían realizar el emprendimiento. Así, a partir de 1939, con el nombre de Escuela Técnica de Trabajo Social de Río de Janeiro, empezó a ser una escuela privada autónoma. Ese mismo año inicia el curso regular (Boabaid, 1979, p. 21).

La Escuela Técnica de Trabajo Social de Río de Janeiro fue comprada por la Organización Educativa Barão de Mauá que, a su vez, la vendió, en 1983, a Mário Veiga de Almeida. El curso se incorporó a las Facultades Integradas Veiga de Almeida, que se convirtió en universidad<sup>240</sup> en 1992. Según declaraciones de tres exprofesores de la Universidad Veiga de Almeida,<sup>241</sup> un profesor y ex alumno de la ex Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro<sup>242</sup> y un ex alumno<sup>243</sup> de la Escuela da Trabajo Social de Río de Janeiro, esta escuela era estrictamente privada, sin ninguna intervención de la Iglesia Católica.

---

<sup>240</sup> El origen de la Universidad Veiga de Almeida se remonta a la década de 1950, con la creación del Colegio Veiga de Almeida (1957), con la creación, posteriormente, de la Escuela de Ingeniería (1972) y de la Facultad de Artes y Pedagogía (1974) (UVA, 2006).

<sup>241</sup> Según información proporcionada por la profesora Maria Luiza da Silva, profesora del curso de Trabajo Social de la Universidad Veiga de Almeida, la Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro fue fundada por Terezita Porto da Silveira, en 1938, como una institución estrictamente privada. Esta Escuela habría pasado por varios dueños hasta que fue comprada por Mário Veiga de Almeida en 1983. La información proporcionada por el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) es que la fecha de funcionamiento de la actual Escuela de Trabajo Social/ Universidad Veiga de Almeida es 1952, lo que probablemente sea incorrecto, ya que el origen de este curso, como pudimos ver a través de varias entrevistas, se remonta a fines de la década de 1930. Otra ponente, la profesora Luciene Rosa de Oliveira, profesora del curso de Trabajo Social/ Universidad Veiga de Almeida desde 1981, confirmó el carácter particular de la Escuela de Trabajo Social en Río de Janeiro. El profesor Luis Bravo, que enseña en la Universidad desde hace más de dos décadas y enseñó en la Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro, afirmó que esa escuela es estrictamente privada y aconfesional.

<sup>242</sup> La profesora Sônia de Oliveira Ferreira Cheniaux – que enseñó en la Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro durante 22 años (1969 a 1991) – confirmó la información dada por la profesora Maria Luiza da Silva: o sea, la Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro fue fundada por Alberto Porto da Silveira y su esposa, Terezita Porto da Silveira. Esta Escuela de Trabajo Social estuvo bajo la intervención del Ministério de Educação entre 1967 y 1975 (según información proporcionada por la profesora Maria Luiza da Silva), siendo adquirida por la Associação Educacional Barão de Mauá (con sede en SP). En la década de 1980, el Sr. Mário Veiga de Almeida compró la Escuela de Trabajo Social, que luego pasó a formar parte del grupo de facultades Veiga de Almeida, transformada en universidad en la década de 1990. Por lo tanto, esta Escuela de Trabajo Social contó con tres patrocinadores: Sociedad de Servicios Sociales de Brasil (de la Sra. Terezita Porto da Silveira), Asociación Educacional Barão de Mauá y Asociación Educacional Veiga de Almeida (información proporcionada por escrito por la profesora Maria Luiza da Silva).

<sup>243</sup> Entrevistamos al profesor Roberto Soares Dias quien ratificó las informaciones sobre el carácter empresarial de la Escuela de Trabajo Social en Río de Janeiro. El profesor informó que la Escuela de Trabajo Social fue creada por Terezita Porto da Silveira, quien en ese momento era una socialité, una “dama de la caridad”. Esta señora provenía de una familia muy rica y su esposo era un hombre de negocios. Según el entrevistado, la señora Terezita ya murió, hace como 20 años. El profesor Roberto relató haber participado del movimiento estudiantil que pedía la intervención del Ministerio de Educación: según él, los estudiantes exigían una “modernización” de la Escuela de Trabajo Social de Río de Janeiro, que estaba muy desactualizada en relación a las otras Escuelas de Trabajo Social. Así, los estudiantes exigieron profesores como Seno Cornely, Maria Lina Castro Lima, Ornélia Mota, que enseñaban en esa escuela. El Ministerio de Educación intervino alrededor de 1967/1968 (el entrevistado no supo precisar las fechas), Terezita fue destituida y la intervención duró cerca de 4 años, cuando la Escuela de Trabajo Social fue vendida a un “grupo de São Paulo” [probablemente el Barão de Mauá, ya mencionado por los demás declarantes]. Roberto Soares Dias ingresó a la Escuela de Trabajo Social en Río de Janeiro en 1964 como estudiante, convirtiéndose luego en profesor de esa institución.

En 1940, fue fundada por iniciativa de un laico católico, con cargo estatal - el Juez de Menores Rodolfo Aureliano -, la Escuela de Trabajo Social de Pernambuco,<sup>244</sup> el actual curso de Trabajo Social de la Universidad Federal de Pernambuco, como resultado de la III Semana de Acción Social, celebrada en 1939.

Para crearlo [la ETS] el Dr. Rodolfo, perteneciente a la Congregación Mariana, reunió a amigos vinculados a la Iglesia y se contactó con la Unión Católica Internacional de Trabajo Social, de la cual siguió sus orientaciones. Inicialmente, la dirección y la enseñanza de la Escuela estaban a cargo de juristas, médicos y sacerdotes, vinculados al Juzgado de Menores y al Círculo Operario de Recife. Posteriormente, la Escuela envió a dos alumnos a Río de Janeiro, al Instituto Social, para que se prepararan técnicamente para la profesión de asistente social y asumieran la dirección de la Escuela [...] (Vieira, 1992, p. 140).

Otra autora informa que:

[...] el Instituto Social, con finalidad apostólica, extendió su influencia a los demás estados de Brasil, fundando o colaborando en la fundación de otras escuelas. En 1941, una institución privada de enseñanza católica en Recife, fundada por el Dr. Rodolfo Aureliano, Juez de Menores, celebró convenios con el Instituto Social, a fin de obtener becas para dos estudiantes que, en 1942, venían a completar su formación especializada (Lima, 1987, p. 57).

Por lo tanto, la Escuela de Trabajo Social de Pernambuco fue la primera Escuela de Trabajo Social de la región Nordeste, que operó como institución confesional privada, de forma aislada hasta 1970, siendo extinguida para que el curso de Trabajo Social en la Universidad Federal de Pernambuco<sup>245</sup> pudiera ser creada al año siguiente, ya iniciando sus actividades y se contrataron 18 docentes de la antigua Escuela.<sup>246</sup>

En marzo de 1940, se creó en São Paulo el Instituto de Trabajo Social – actualmente Facultad de Trabajo Social de São Paulo,<sup>247</sup> como una rama de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo, entonces fundada en 1936. El Instituto fue creado

---

<sup>244</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), las fechas de operación y autorización son de 1940.

<sup>245</sup> “La historia de la Universidad Federal de Pernambuco comenzó el 11 de agosto de 1946, cuando se fundó la Universidad de Recife [...], creada por Decreto-Ley de la Presidencia de la República No. 1946. La [Universidad de Recife] reunió a la Facultad de Derecho de Recife, la Escuela de Ingeniería de Pernambuco, la Facultad de Medicina de Recife, con las facultades anexas de Odontología y Farmacia, la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco y la Facultad de Filosofía de Recife. [En 1965], la Universidad de Recife se integra al conjunto de las instituciones federales del nuevo sistema educativo del país, recibiendo la denominación de Universidad Federal de Pernambuco, autarquía vinculada al Ministerio de Educación” (UFPE, 2006, n.p.).

<sup>246</sup> Vieira (1992) analiza, en una tesis doctoral, la larga trayectoria de transformación de la antigua Escuela de Trabajo Social de Pernambuco - creada en la década de 1940 como escuela confesional y privada - hacia su inserción en una institución pública y universitaria. La Escuela de Trabajo Social de Pernambuco atravesó numerosas dificultades financieras, cuya “salida” fue su transformación en una institución estatal y, por tanto, laica.

<sup>247</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), la fecha de operación es 1940 y la fecha de autorización es 1954.

para atender a la formación de asistentes masculinos ya que, hasta entonces, las Escuelas de Trabajo Social estaban dirigidas sólo a mujeres<sup>248</sup> (Iamamoto; Carvalho, 1995). Según el propio Instituto, creado por iniciativa confesional:<sup>249</sup>

Facultad de Trabajo Social de São Paulo fue fundada en São Paulo el 2 de marzo de 1940, bajo la égida de las Doctrinas Sociales de la Iglesia, principalmente *Rerum Novarum* (“De las cosas nuevas”) y *Populorum Progressio* (“El progreso de los pueblos”), teniendo como fundadores trabajadores sociales y estudiantes universitarios dirigidos por la Juventud Universitaria Católica (JUC) en ese momento. Recibió el nombre de Instituto de Trabajo Social. En 1946, junto con otras instituciones educativas de São Paulo, formó el grupo fundador de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), de la que empezó a formar parte. En 1957, por autorización del Gobierno Federal, se convirtió formalmente en una Institución de Educación Superior. En 1962 se establece el cambio de nombre de Instituto de Trabajo Social al actual, Facultad de Trabajo Social. En 1972, [...] dejó la PUC-SP, continuando como una Institución de Educación Superior, sin vínculos religiosos de ningún tipo, con vida y progreso propios (FAPSS, 2006, n.p.).

En la región norte, el 16 de noviembre de 1940, fue creada la Escuela de Trabajo Social de Manaus,<sup>250</sup> integrada a la Universidad Federal de Amazonas (UFAM)<sup>251</sup> en la década de 1960. La fundación de la Escuela de Manaus se dio desde

---

<sup>248</sup> Según el propio Instituto, “[...] se organizó un curso intensivo en la Escuela de Trabajo Social [en São Paulo], con la matrícula de algunos alumnos. El curso se instaló por la noche para atender el interés de los estudiantes, ya que estaban obligados a trabajar durante el día, sobre todo porque la Escuela de Trabajo Social solo funcionaba por la mañana. En 1939, la Escuela de Trabajo Social se negó a mantener el curso nocturno, porque su objetivo era formar solo un número limitado de profesionales varones, considerados necesarios para satisfacer la demanda de la época. Con este procedimiento, sólo aquellos alumnos que tenían la posibilidad comenzaron a asistir al curso por la mañana, los demás se vieron obligados a abandonar el curso. Hubo muchos intentos de reabrir el curso nocturno, pero los resultados fueron infructuosos. Sin embargo, no se podía perder el ánimo de los entonces alumnos ni perjudicar a los que ya habían iniciado el curso. Ante esto, un grupo de trabajadores sociales y profesores reunidos - pertenecientes a los cuadros de la Juventud Universitaria Católica - estudiaron la posibilidad concreta de fundar un 'establecimiento para la formación de trabajadores sociales varones'. De ese esfuerzo nació el Instituto de Trabajo Social, hoy Facultad Paulista de Trabajo Social [FAPSS]” (FAPSS, 2000, s/p).

<sup>249</sup> Este Instituto es actualmente la Facultad Paulista de Trabajo Social, con curso de Trabajo Social en São Paulo (sede) y São Caetano do Sul.

<sup>250</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) hay información de que este curso fue autorizado y entró en funcionamiento en 1945. Sin embargo, según la investigación de Costa (1995), la Escuela de Manaus fue fundada el 16 de noviembre de 1940, lo que sugiere ser lo más correcto, ya que el autor analizó los Trabajos de Finalización de Curso anteriores a 1945 y enumeró a los estudiantes matriculados en esa unidad de enseñanza a partir de 1941. Otro autor (Montenegro, 1986) confirma la fecha de 1940. En Iamamoto y Carvalho (1995, p. 190), sólo se menciona la creación del curso, sin más detalles: “En este período [década de 1940] también serán fundadas las Escuelas de Bahía, Estado de Río de Janeiro, Minas Gerais. y Amazonas”. Hay, por tanto, claramente un error en la inscripción del Registro de Instituciones de Educación Superior.

<sup>251</sup> La Universidad de Manaus fue creada en 1909 y, con el fin del ciclo del caucho, disuelta en 1926, en tres establecimientos aislados (Cunha, 1980). El 12 de junio de 1962, en virtud de la ley federal 4069-A, se crea la Universidad de Amazonas, constituida por la reintegración de las instituciones de educación superior aisladas existentes hasta entonces en el estado. Con la ley federal 10.468, de junio de 2002, pasó a denominarse Universidad Federal de Amazonas (UFAM, 2006). Probablemente la Escuela de Trabajo Social de Manaus se incorporó a la Universidad de Amazonas en 1962, como una de las instituciones de educación superior aisladas entonces existentes. No fue posible consultar esta información, ya que no existe información en la página virtual

el poder del Estado, ante el recrudecimiento del pauperismo en la región, marcada por la explotación extractiva colonialista de sus recursos naturales y el fin del ciclo del caucho (Montenegro, 1986; Costa, 1995). El Juez de Menores, André Vidal de Araújo,<sup>252</sup> vinculado a la Iglesia Católica, fue designado por el interventor federal para organizar el área de asistencia social en el estado de Amazonas, lo que llevó a la creación de la Escuela de Trabajo Social de Manaus en 1940. André Vidal viajó a São Paulo y visitó la Escuela de Trabajo Social de São Paulo, que asesoró en la instalación de la nueva Escuela de Trabajo Social en Manaus. Así, la Escuela de Trabajo Social de Manaus fue fundada a partir de una clara articulación entre el Estado y la Iglesia Católica, siendo iniciativa directa del Estado, pero con la dirección didáctico-pedagógica de la Iglesia Católica, por influencia de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo.<sup>253</sup>

También en 1944, en Río de Janeiro, se crea la Escuela de Trabajo Social de Facultades Católicas como escuela masculina, con un enorme apoyo de la Legión Brasileña de Asistencia Social. Según Boabaid (1979), esta Escuela surgió exclusivamente para el público masculino a raíz de la existencia de ámbitos donde se suponía necesaria la presencia de hombres, como sindicatos, penitenciarías y cargos administrativos. En la década de 1950, la ETS se incorporó al Instituto de Educación Familiar y Social.<sup>254</sup>

La Escuela de Trabajo Social de las Facultades Católicas dejó de existir como escuela independiente en la [década de 1950] cuando las escuelas de Trabajo Social fueron reconocidas por el Ministerio de Educación, ya que existían dos escuelas de esta enseñanza vinculadas a la PUC-RJ: el Instituto de Educación Familiar y

---

de la institución. Los trabajos de Montenegro (1986) y Costa (1995) tampoco abordaron cómo se dio el proceso de integración de la Escuela de Trabajo Social de Manaus a la Universidad Federal de Amazonas.

<sup>252</sup> André Vidal de Araújo pertenecía al “Círculo Operario”, que estudiaba los problemas sociales de la región, desde la perspectiva de la Iglesia Católica. La sede inicial de la Escuela de Trabajo Social en Manaus era exactamente donde funcionaba el “Círculo Operario” (Montenegro, 1986).

<sup>253</sup> Tras consultar cuatro fuentes: Kfoury (1949), Montenegro (1986), Costa (1995) y García (2007), optamos por señalar al Estado como principal sujeto creador, en clara articulación con la Iglesia Católica. Los tres primeros estudiosos indican que la Escuela de Trabajo Social de Manaus fue creada por iniciativa directa del poder estatal. Según Costa (1995, p. 60-61): “La Escuela de Trabajo Social de Manaus surgió del poder del Estado, siguiendo una línea cristiana, para solucionar problemas de enfermedades, prostitución, mendicidad, explotación del trabajo de la mujer y hombres menores en fábricas y organizar familias. Por lo tanto, era necesario preparar técnicamente a las personas que tendrían la misión de combatir estos problemas, combinando la asistencia pública y privada”. El trabajo de Kfoury (1949, p. 433) afirma que, hasta 1949, sólo había “[...] tres escuelas [creadas] bajo los auspicios del gobierno”. Este autor no especificó qué escuelas eran, pero suponemos que eran: la Escuela Técnica de Trabajo Social Cecy Dodsworth, la Escuela de Trabajo Social de Niterói y la Escuela de Trabajo Social de Manaus. En esa época ya existía el curso Trabajo Social/Escuela de Enfermería Anna Nery (desde 1940 con clases abiertas), pero todavía era un curso, sin autonomía, vinculado a la Escuela de Enfermería. Solo el texto de García (2007, p. 01) sugiere que la Escuela de Trabajo Social en Manaus era privada, propiedad del Sr. André Vidal de Araújo, no siendo una escuela oficial: “La década de [19]60 estableció dos grandes hitos en la historia de Manaus: la creación de la Universidad de Amazonas y la reformulación de la Zona Franca de Manaus. La Facultad de Filosofía, creada en 1960 durante el gobierno del profesor Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, integró las siguientes instituciones de enseñanza superior que ya estaban instaladas y en funcionamiento en Manaus: Facultad Federal de Derecho, legado de la antigua Universidad Libre de Manaus; Facultad de Ciencias Económicas, estatal, creada por el Gobernador Plínio Ramos Coêlho; Escuela de Enfermería de Manaus, de la Fundación Sesp; Escuela de Trabajo Social, fundada y mantenida por el profesor André Vidal de Araújo”.

<sup>254</sup> Por lo tanto, no existe en el registro actual del INEP (INEP/MEC, 2007).

Social y la Escuela de Trabajo Social de las Facultades Católicas, esta última se incorporó al Instituto (Boabaid, 1979, p. 41).

También en 1944, surgió la Escuela Técnica de Trabajo Social Cecy Dodsworth,<sup>255</sup> que dio origen a la actual Facultad de Trabajo Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.<sup>256</sup> Esta Escuela fue creada originalmente en 1943, con carácter transitorio y como parte del “esfuerzo de guerra” (Pinheiro, s/d).<sup>257</sup> En 1944, fue oficializado por la Secretaría General de Salud y Asistencia (perteneciente al Ayuntamiento), organismo al que permaneció subordinado desde 1944 hasta 1948, cuando, en 1949, empezó a depender de la Secretaría de Educación y Cultura. Ese año, el Decreto 442, del 08/12/1949, crea el Instituto de Trabajo Social (reemplazando el nombre Escuela Técnica de Trabajo Social Cecy Dodsworth) y, en 1958, otro decreto cambia el nombre de esa unidad a Facultad de Trabajo Social, cuando el curso fue considerado de nivel superior. En 1963, “[...] la Facultad de Trabajo Social, del Estado de Guanabara, ex Curso de Trabajo Social” (Pinheiro, 1985, p. 06) fue trasladada a la Universidad del Estado de Guanabara, hoy Universidad del Estado de Río de Janeiro.<sup>258</sup>

En Bahía, el curso de Trabajo Social – actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Salvador – fue creado, aisladamente, en 1944.<sup>259</sup> Costa (1987) informa que el director de la Escuela de Trabajo Social en Bahía, Thales de Azevedo, uno de los principales artífices de la creación de la Escuela de Trabajo Social, fue médico, director del Consejo Estatal de Asistencia Social y Presidente de la Junta Arquidiocesana de Acción Católica, lo que demuestra la íntima relación entre los

---

<sup>255</sup> “Decreto-ley n. 6527 que creó la Escuela Técnica el 24 de mayo de 1944 determinó el funcionamiento de los siguientes cursos: trabajador social, educador familiar, visitador social, nutricionista y puericultor” (Pinheiro, 1985, p. 05). Maria Esolina Pinheiro, autora del documento histórico consultado (Pinheiro, 1985), fue una trabajadora social pionera en Río de Janeiro, fundadora de la Escuela Técnica de Trabajo Social Cecy Dodsworth, además de directora de la Escuela de 1944 a 1953.

<sup>256</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) se tiene información de que este curso comenzó a operar en 1944 y fue autorizado recién en 1979.

<sup>257</sup> Es interesante señalar que la trabajadora social María Esolina Pinheiro venía intentando crear una Escuela de Trabajo Social gratuita desde 1936: en 1936, creó el curso Escuela de Trabajo Social para la Infancia (en el Laboratorio de Biología Infantil); en 1938 inauguró la Escuela de Trabajo Social del Servicio de Obras Sociales - SOS (que se convirtió en una escuela privada, dirigida por una de sus alumnas, Terezita Porto da Silveira); en 1939, Esolina intentó abrir una Escuela de Trabajo Social en el Ministerio de Justicia; y, en 1940, en el Ayuntamiento y la Cruz Roja. De todas estas iniciativas surgieron cursos y no escuelas. Los dos documentos históricos consultados muestran que María Esolina Pinheiro quería fundar una Escuela de Trabajo Social oficial y libre (Pinheiro, 1985, n.p.). Lima (1992) afirma que María Esolina Pinheiro estuvo vinculada al grupo de defensores de la Escuela Nueva, cuyas principales demandas eran la defensa de la escuela pública, la laicidad de la enseñanza, su obligatoriedad y la coeducación.

<sup>258</sup> La Universidad del Estado de Río de Janeiro fue fundada en 1950, a partir de la agregación de cuatro escuelas superiores privadas (Facultad de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias y Letras del Instituto La-Fayette y Facultad de Ciencias Médicas), marcadas por una facultad con perfil fuertemente conservador (Mancebo, 1994). La Universidad ya tuvo cuatro nombres diferentes: en 1950, con la ley n.547, que la creó, pasó a denominarse Universidad del Distrito Federal. En 1958 (ley n.909), pasó a llamarse Universidad de Río de Janeiro hasta 1961, cuando el decreto federal n. 51210 cambió su nombre por el de Universidad do Estado da Guanabara, debido al traslado del Distrito Federal a Brasília, en 1960. En 1975, recibió el nombre definitivo de Universidad del Estado de Río de Janeiro UERJ (Mancebo, 1994; UERJ, 2006).

<sup>259</sup> Las fechas de autorización y funcionamiento son ambas de 1944 (INEP/MEC, 2007).

intereses del Estado y de la Iglesia Católica en la creación de Escuelas de Trabajo Social en todo el país.<sup>260</sup>

También en 1944, en el sur del país, la Escuela de Trabajo Social de Paraná<sup>261</sup> fue fundada el 27 de mayo de 1944, con la Acción Social de Paraná como patrocinadora. El primer curso regular se inició el 15 de mayo de 1945 en la Facultad Católica de Filosofía de Curitiba, mantenida por los Hermanos Maristas a través de la Unión Brasileña de Educación y Enseñanza. En 1969, la administración de la Escuela fue entregada a la Sociedad Paranaense de Cultura, que mantiene la Universidad Católica de Paraná (DSS/PUC/PR, 2007). Según información de la historia de la Pontificia Universidad Católica do Paraná, la Universidad Católica de Paraná fue creada el 14 de marzo de 1959, compuesta por varios cursos aislados, entre ellos, la Escuela de Trabajo Social (PUC/PR, 2006).

En 1945, se fundaron tres escuelas más, dos de ellas fuera del eje Río de Janeiro - São Paulo.

En el estado de Río de Janeiro, la Escuela de Trabajo Social de Niterói fue creada en 1945<sup>262</sup> y surgió por iniciativa de la Legión Brasileña de Asistencia Social, sin vinculación directa con la Iglesia Católica. Gomes (1995) observa que las alumnas de esa Escuela procedían de sectores menos favorecidos – a diferencia de las alumnas de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo y del Instituto Social de Rio de Janeiro (Iamamoto; Carvalho, 1995) –, ya que la Escuela de Trabajo Social de Niterói otorgó becas a empleadas de la Legión Brasileña de Asistencia Social y también a maestras de escuelas primarias del interior del estado de Río de Janeiro. A pesar de no haber sido creado directamente por la Iglesia, Gomes (1995) señala que toda la formación y el plan de estudios fueron ensamblados bajo el asesoramiento de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo, con una fuerte influencia católica, por lo tanto, en la formación de trabajadores sociales formados por la Escuela de Trabajo Social de Niterói.<sup>263</sup>

---

<sup>260</sup> La Escuela de Trabajo Social de Salvador, creada aisladamente en 1944, se adhirió a la Universidad Católica del Salvador cuando fue fundada en 1961 (Decreto No. 58 del 18/10/61, fuente: <http://www.ucsal.br>), en consonancia con el movimiento de creación de universidades instituciones en Brasil a partir de la aglomeración de facultades aisladas (esta información no fue encontrada en la historia de la Universidad Católica del Salvador, pero recogida a través de información oral, en marzo de 2007, con la profesora Cristiana de Almeida Bastos, docente de la Escuela de Trabajo Social).

<sup>261</sup> El Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) contiene información de que el curso comenzó a operar en 1945 y no hay información sobre la fecha de autorización. Consideramos la fecha de fundación (1944), informada por el propio Departamento de Trabajo Social, en su página virtual.

<sup>262</sup> La fecha de operación es 1945 y no hay información sobre la fecha de autorización (INEP/MEC, 2007).

<sup>263</sup> La Escuela de Trabajo Social de Niterói está incorporada a la Universidad Federal Fluminense desde 1960, mediante la ley n° 3.848, de 18 de diciembre de 1960, bajo el nombre de Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. Se le sumaron las cinco facultades federales que ya existían en Niterói - Facultad de Derecho de Niterói, Facultad de Medicina Fluminense, Facultad de Farmacia y Odontología, Facultad de Odontología y Facultad de Medicina Veterinaria Fluminense - y se sumaron establecimientos docentes estatales - Escuela de Enfermería del Estado de Rio de Janeiro, Escuela Fluminense de Ingeniería y Escuela de Trabajo Social del Estado de Rio de Janeiro - y particulares - Facultad de Filosofía Fluminense y Facultad de Ciencias Económicas de Niterói. Con la ley n° 4.831, de 5 de noviembre de 1965, la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro pasó a denominarse Universidad Federal Fluminense (UFF, 2006).

Fuera del eje Rio de Janeiro - São Paulo, la Iglesia Católica fue responsable por la creación de las Escuelas de Trabajo Social en Rio Grande do Sul y Rio Grande do Norte. La Escuela de Trabajo Social de Rio Grande do Sul fue creada en 1945, bajo el nombre de Escuela de Trabajo Social de Porto Alegre (Pereira, 1992).<sup>264</sup> Según Bulla (1992, p. 236),

[...] de la V Semana de Acción Social, se tomaron medidas que culminaron con la fundación de la Escuela de Trabajo Social de Porto Alegre, el 25 de marzo de 1945, vinculada a los Facultades Católicas, mantenida por la Unión Sur Brasileña de Educación y Enseñanza de los Hermanos Maristas.

Lima (1987) destaca la participación en la V Semana de Acción Social de un representante del Instituto Social de Río de Janeiro y la participación de un profesor de ese Instituto para orientar la implementación del currículo en la Escuela de Trabajo Social de Porto Alegre. En 1948, la Escuela de Trabajo Social de Porto Alegre, que surgió aislada, empezó a formar parte de la Universidad Católica, que empezó a ser Pontificia en 1950 (Pereira, 1992).<sup>265</sup>

En Rio Grande do Norte, la Escuela de Natal fue fundada en 1945,<sup>266</sup> como Escuela Católica y mantenida con recursos públicos de la Legión Brasileña de Asistencia Social.<sup>267</sup> El surgimiento de la Escuela de Trabajo Social en Natal está relacionado con la intensificación de las expresiones de la “cuestión social” en el estado<sup>268</sup> y las preocupaciones de la Iglesia Católica y de la burguesía local con el avance comunista, principalmente después del levantamiento comunista, en 1935.<sup>269</sup> Así, a partir de la década de 1930, se crearon en Natal varias organizaciones sociales vinculadas a la Iglesia. La Legión Brasileña de Asistencia Social, por su parte, se instaló en la ciudad en 1942. Cabe señalar que un gran problema de la ciudad, en la

---

<sup>264</sup> Las fechas de autorización y funcionamiento son ambas de 1944 (INEP/MEC, 2007).

<sup>265</sup> Según la página virtual del curso, la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul tiene su origen en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, fundada en 1931. En 1948, adquirió el carácter de universidad del Ministerio de Educación, con la unificación de varias facultades católicas, una de las cuales, Trabajo Social (FSS/PUC/RS, 2006).

<sup>266</sup> La fecha de operación en el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior es de 1945 y no se tiene información sobre la fecha de autorización (INEP/MEC, 2007).

<sup>267</sup> Vieira (1992) informa que el vínculo inicial de la Escuela de Trabajo Social de Natal fue la “Arquidiócesis de Natal (LBA [Legión Brasileña de Asistencia Social] LBA + JFC)”. Consultar Vieira (1992), Lima (2006), Lima [et al.] (2006) y Gouveia [et al.] (1993).

<sup>268</sup> Las sequías ocurridas entre 1930 y 1942 impulsaron el proceso migratorio hacia Natal, generando un crecimiento demográfico urbano y el vaciamiento de las zonas rurales y ciudades del interior. Con la Segunda Guerra Mundial y la elección de Natal para crear una base aérea norteamericana – la base aérea de Parnamirim –, debido a su posición geográfica estratégica, un enorme contingente de personal militar (estadounidenses, británicos, franceses, rusos, canadienses) “invadió” la ciudad, trayendo nuevas costumbres, urbanizando y transformando radicalmente la vida de la región, que en ese momento era una ciudad de 30.000 habitantes. Después de la guerra, el comercio sufrió una drástica desaceleración y los puestos de trabajo desaparecieron, agravando las expresiones de la “cuestión social” (Lima, 2006).

<sup>269</sup> El Intento Comunista se inició en la ciudad de Natal, el 23 de noviembre de 1935, permaneciendo los comunistas en el poder durante cuatro días, con un gobierno revolucionario y popular. Sin embargo, la insurrección fue sofocada rápidamente. Entre 1935 y 1937 hubo una intensa represión a los comunistas y, en 1937, con la oposición ya severamente reprimida, Vargas llevó a cabo el golpe de Estado que inició el período del Estado Nuevo. Consultar <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolta-comunista-de-1935>. Consultado el 10 de julio de 2007.

posguerra, era la cantidad de mujeres embarazadas y niños abandonados, debido a la llegada de los norteamericanos (Lima, 2006).

En ese contexto, se crearon inicialmente cursos cortos - dirigidos a visitadoras sociales - en 1942 y 1943, y, en 1945, se fundó la Escuela de Trabajo Social de Natal, a través de la articulación entre la Iglesia Católica y el Estado. El mantenimiento financiero de la ETS estaba a cargo del Estado,<sup>270</sup> mientras que la Juventud Femenina Católica Brasileña de Natal estaba a cargo de la dirección del curso (Lima, 2006). Esta Escuela de Trabajo Social fue agregada a la Universidad Federal de Rio Grande do Norte en 1958 y fue federalizada en 1969.<sup>271</sup> Según Lima *et al.* (2006, p. 57-58): “En los primeros 10 años de funcionamiento la Escuela (1945-1955) esta se mantuvo permanentemente vinculada a la Iglesia y, al mismo tiempo, recibió influencia de los Estados Unidos de América, a través de programas de becas de formación”. Otros autores, Gouveia (*et al.*, 1993), ratifican que la Legión Brasileña de Asistencia Social era responsable del mantenimiento financiero de la Escuela de Trabajo Social, mientras que la Juventud Femenina Católica Brasileña de Natal era responsable de su funcionamiento y, por tanto, de la dirección – católica, obviamente – de la formación profesional, con una fuerte influencia de las Escuelas de Trabajo Social en Río de Janeiro y São Paulo.<sup>272</sup>

De esta manera, es claro que, en ese momento, la Iglesia y el Estado trabajaban muy de cerca en Rio Grande do Norte, lo que dificultaba la separación de las acciones de cada uno. Quizá porque el recuerdo del golpe de 1935 y el miedo a la influencia comunista les hizo aunar esfuerzos para paliar la pobreza del estado. En este sentido, Dom Nivaldo Monte, entonces asistente eclesiástico de la JFCBN [Juventud Femenina Católica Brasileña de Natal], se expresa así: “Nuestro trabajo aquí en la Diócesis de Natal estuvo siempre muy ligado a obras privadas y también del gobierno. Cuando tomamos conciencia del deseo de LBA [Legión Brasileña de Asistencia Social] de crear una Escuela dentro de los mismos parámetros que impulsaban a la Juventud Femenina Católica, unimos nuestras ideas y, así, surgió la Escuela de Trabajo Social” [...] (Lima, 2006, p. 148).

---

<sup>270</sup> “Si bien su mantenimiento estaba a cargo del Estado, los estudiantes también pagaban la matrícula, ofreciéndose becas a quienes no podían pagar” (Lima, 2006, p. 148).

<sup>271</sup> El curso de Trabajo Social fue reconocido como de nivel superior mediante el Decreto n° 40.066 del 4 de octubre de 1956. La Escuela de Trabajo Social fue agregada a la Universidad Federal de Rio Grande do Norte en 1958 y fue federalizada mediante el Decreto Ley n° 997 del 21 de octubre de 1969. Primera unidad de nivel superior en el estado, la antigua Escuela de Trabajo Social se transformó en Departamento de Trabajo Social y Curso de Trabajo Social como resultado de la implementación de la Reforma Universitaria, de acuerdo con la Resolución 02/74 CONSUNI del 4 de febrero de 1974 (DSS/UFRN, 2006).

<sup>272</sup> “Fundada en 1945, bajo los auspicios de la Juventud Femenina Católica [...] la Escuela de Trabajo Social de Natal adoptó, en sus líneas generales, los programas de las dos escuelas pioneras” [las Escuelas de Trabajo Social de Río de Janeiro y São Paulo, insertado actualmente en Universidades Católicas Pontificias] (Lima, 1987, p. 58).



Por lo tanto, consideramos que el creador directo de las Escuelas de Trabajo Social de Natal fue el Estado, pero la dirección social de la formación profesional de los trabajadores sociales estuvo a cargo de la Iglesia Católica.

## 2. PERIODO: 1946 A 1963

La siguiente tabla presenta un resumen de las Escuelas de Trabajo Social creadas entre 1946 y 1963, con el objetivo de captar los sujetos que tuvieron la iniciativa de crearlas, los cambios institucionales que sufrieron las Escuelas de Trabajo Social, así como ubicar el vínculo actual de cada Escuela. La metodología utilizada para la búsqueda de información sobre los orígenes de las Escuelas de Trabajo Social y sus creadores fue la misma utilizada para el período 1936-1945.

La preocupación central fue identificar los sujetos que tuvieron la iniciativa directa en la creación de las Escuelas de Trabajo Social, lo que no quiere decir que no existiera un entrecruzamiento de iniciativas entre el Estado, la Iglesia y la comunidad empresarial, como también se destacó anteriormente. Al contrario: en la mayoría de las situaciones, una Escuela se crea por acción confesional, con apoyo y recursos públicos y/o empresariales. Por lo tanto, la línea es bastante tenue cuando buscamos delimitar a los creadores de las Escuelas de Trabajo Social también en este período.

En este segundo período, tomamos en cuenta la fecha de creación, ya que encontramos en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) una fuerte inexactitud en los registros en cuanto a las fechas de autorización y funcionamiento, lo cual es consistente con el período germinal de institucionalización de la profesión.

**Tabla 2** – Escuelas de Trabajo Social creadas entre 1946 y 1963: fecha de creación, Unidad Federativa (UF), sujetos creadores, cambios institucionales, nombre actual y vínculo actual

| Fecha de creación | ETS                 | UF | Sujetos creadores | Cambios institucionales                               | Nombre actual    | Vínculo actual   |
|-------------------|---------------------|----|-------------------|---|------------------|------------------|
| 1946              | ETS de Minas Gerais | MG | Iglesia Católica  | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1958) | ETS/PUC-Minas    | Iglesia Católica |
| 1949              | ETS de Campinas     | SP | Iglesia Católica  | Surgió aislada y se incorporó a la universidad        | DTS/PUC-Campinas | Iglesia Católica |

|          |                               |    |                       |   |              |              |
|----------|-------------------------------|----|-----------------------|---|--------------|--------------|
|          |                               |    |                       | (1956)  |              |              |
| 1950     | Instituto Social de Fortaleza | CE | Iglesia Católica      | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1956) | CTS/UECE     | Estado       |
| 1950 (*) | FTS da Guanabara              | RJ | Comunidad empresarial | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1972) | Ya no existe | Ya no existe |
| 1950     | ETS do Pará                   | PA | Comunidad empresarial | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1963) | DTS/UFPA     | Estado       |
| 1952     | ETS da Paraíba                | Pb | Iglesia Católica      | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1955) | DTS/UFpb     | Estado       |
| 1953     | ETS de Maranhão-se            | MA | Iglesia Católica      | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1961) | DTS/UFMA     | Estado       |
| 1954     | ETS de Sergipe                | SE | Iglesia Católica      | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1968) | DTS/UFSE     | Estado       |
| 1957     | ETS Padre Anchieta            | AL | Iglesia Católica      | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1972) | DTS/UFAL     | Estado       |

|          |                                     |    |  |  |             |                       |
|----------|-------------------------------------|----|--|--|-------------|-----------------------|
| 1950 (*) | ETS del Instituto Social de Vitória | ES | Iglesia Católica                         | Surgió aislada y se extinguió en 1970. DTS/UFES fue creado en 1970 | DTS/UFES    | Estado                |
| 1957     | ETS de Goiás                        | GO | Iglesia Católica                         | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1959)              | DTS/UCG     | Iglesia Católica      |
| 1957     | FIS de Campina Grande               | Pb | Estado                                   | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1966)              | DSS/UEPb    | Estado                |
| 1958     | FIS de Lins                         | SP | Iglesia Católica                         | Surgió aislada, insertándose en un Centro Universitario (2001)     | FIS/UNILINS | Comunidad empresarial |
| 1958     | FIS de Santa Catarina               | SC | Comunidad empresarial e Iglesia Católica | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1960)              | DTS/UFSC    | Estado                |
| 1958     | ETS de Juiz de Fora                 | MG | Iglesia Católica                         | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1969)              | FIS/UFJF    | Estado                |
| 1961     | FIS de Brasília                     | DF | Iglesia Católica                         | Surgió aislada y se incorporó a la universidad (1972)              | DTS/UnB     | Estado                |
| 1962     | FIS de Ribeirão Preto               | SP | Comunidad empresarial                    | Surgió aislada y se incorporó a                                    | CTS/UNAERP  | Comunidad empresarial |

|      |  |    |                     |  |                    |                          |
|------|--|----|---------------------|--|--------------------|--------------------------|
|      |  |    |                     | la<br>universidad<br>(1985)  |                    |                          |
| 1962 | FTS Dom<br>Francisco de<br>Campos<br>Barreto | RS | Iglesia<br>Católica | Ya apareció<br>en la<br>universidad.   | ETS/<br>UCPEL      | Iglesia<br>Católica      |
| 1962 | CTS<br>/UFF/Camp<br>os                       | RJ | Estado              | Ya apareció<br>en la<br>universidad.   | DSS/UFF/<br>Campos | Estado                   |
| 1963 | FTS de<br>Piracicaba                         | SP | Iglesia<br>Católica | Surgió<br>aislada y pasó<br>a formar<br>parte de<br>Colegios<br>Integrados<br>(1991) | CTS /FIMI          | Comunidad<br>empresarial |

**Fuente:** Datos recopilados y organizados por la autora.

En Minas Gerais, la Escuela de Trabajo Social fue creada en 1946<sup>273</sup> por acción directa de la Iglesia Católica, con apoyo estatal de la Legión Brasileña de Asistencia Social. Este curso forma parte de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais desde 1958, contribuyendo a la creación de la Universidad Católica en ese año. Según información del propio curso de Trabajo Social (ESS/PUC/MG, 2006, n.p.),

[...] [esta escuela fue] la primera escuela en el estado de Minas Gerais, [y] reunió iniciativas de personas vinculadas a la acción católica, con el apoyo institucional de la Legión Brasileña de Asistencia - LBA. Su implementación y mantenimiento fueron posibles gracias al Instituto de Estudios y Acción Social, organismo dedicado a la recaudación y administración de fondos. En esos años, la capital de Minas Gerais creció y, con ella, el número de escuelas de enseñanza superior, bajo la dirección de la Iglesia Católica. En Belo Horizonte se empezó a pensar en la creación de una Universidad Católica y, entre otros, la Escuela de Trabajo Social vino a garantizar, junto al Ministerio de Educación, su viabilidad, oficializada por el decreto 45.046, publicado el 12 de diciembre de 1958.

En el trabajo para el II Congreso Panamericano de Trabajo Social (1949), la trabajadora social Nadir Gouveia Kfourri, presentó un panorama de las “[...] dificultades y soluciones encontradas en la formación de trabajadores sociales” (Kfourri, 1949, p. 432). Es un documento histórico muy interesante, pues permite

<sup>273</sup> No existe información en el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) sobre la fecha de autorización, solo la fecha de funcionamiento, lo cual fue confirmado a través del texto de la historia del curso de Trabajo Social (ESS/PUC/MG, 2006).

ubicar cómo iba la formación en Trabajo Social (número y ubicación de las Escuelas de Trabajo Social, dirección de la formación, formas de ingreso de los alumnos) en ese período. A partir de este trabajo, fue posible confirmar parte de los datos referentes a las Escuelas de Trabajo Social presentadas hasta el momento:

Existen 15 Escuelas de Trabajo Social en nuestro país, cinco de las cuales están ubicadas en el Distrito Federal [hoy, la ciudad de Río de Janeiro], dos en São Paulo y una, respectivamente, en las ciudades de Porto Alegre, Curitiba, Niterói, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Natal y Manaus. [...] La gran mayoría de las Escuelas se constituyeron bajo el auspicio de organizaciones católicas y privadas; tres bajo los auspicios del gobierno (Kfourri, 1949, p. 432-433).

La confirmación fue parcial, pues convergió en relación al número de Escuelas de Trabajo Social creadas hasta 1949<sup>274</sup> - 15 Escuelas de Trabajo Social -, pero no en relación a los sujetos creadores. Kfourri informa que solo se crearon tres escuelas bajo “el auspicio del gobierno”,<sup>275</sup> sin embargo, al identificar a los creadores de cada Escuela de Trabajo Social, el resultado que obtuvimos fue de 5 Escuelas de Trabajo Social creadas directamente por el Estado. Probablemente la divergencia se encuentre en las Escuelas de Trabajo Social de Natal y Manaus, ya que estas fueron creadas a través de una fuerte articulación entre el Estado y la Iglesia: recibieron recursos públicos para funcionar, pero tenían a la Iglesia Católica como dirección didáctico-pedagógica. Así, consideramos que el principal sujeto creador es el Estado, tanto que luego se hará cargo de dichas Escuelas de Trabajo Social, incorporándolas definitivamente a las instituciones federales.

En cuanto a la vinculación con las universidades, Kfourri (1949, p. 433) informa que “[...] existen cuatro Escuelas adscritas a las universidades: lo que muestra una tendencia a ubicar la enseñanza del Trabajo Social en un plano digno”, lo cual es consistente con nuestra investigación que identificó, hasta 1949, cuatro escuelas vinculadas a las universidades.<sup>276</sup>

Kfourri (1949, p. 436) también afirma, respecto a la dirección social de la formación de los trabajadores sociales hasta ese período, que “[...] en la mayoría de nuestras escuelas, las bases morales y sociológicas del trabajo social están informadas por la conceptualización cristiana de la vida que tiene sus fuentes en la doctrina social católica. Lo que nos llama la atención, en dicho documento, es el informe sobre las condiciones financieras de las Escuelas de Trabajo Social:

---

<sup>274</sup> El profesor Nadir Kfourri (1949) probablemente no tuvo en cuenta la existencia de la ETS en Campinas, creada en 1949, pero con inicios efectivos en 1950.

<sup>275</sup> Escuela Técnica de Trabajo Social Cecy Dodsworth, Curso de Trabajo Social de la Escuela de Enfermería Anna Nery y Escuela de Trabajo Social de Niterói.

<sup>276</sup> La Escuela de Trabajo Social del Instituto de Educación Familiar y Social, el Curso de Trabajo Social de la Escuela de Enfermería Anna Nery, la Escuela de Trabajo Social de Porto Alegre y el Instituto de Trabajo Social de São Paulo.

Los obstáculos financieros son serios; el pago de tasas (en un caso, las tasas por sí solas representan el 75% de los gastos totales, en otros parecen ser mucho menores); los subsidios oficiales son mínimos y muestran que los poderes públicos aún no han comprendido completamente el alcance del trabajo que realizan las Escuelas de Trabajo Social; la ayuda proporcionada por organizaciones sociales paraestatales (LBA [Legión Brasileña de Asistencia Social] y [Servicio Social de la Industria] SESI) es ya más representativa (Kfoury, 1949, p. 436).

Esta vez, es claro que el panorama presentado por Kfoury (1949), principalmente en cuanto a las dificultades financieras de las Escuelas de Trabajo Social, se resolverá a partir de la década de 1960, con la “nacionalización” de varias Escuelas, originalmente creadas por acción directa de la Iglesia Católica.

En Campinas, el curso de Trabajo Social fue creado en 1949,<sup>277</sup> por iniciativa de la Iglesia Católica, representada por las Misioneras de Jesús Crucificado.<sup>278</sup> En 1956, el curso fue agregado a la Universidad Católica de Campinas, reconocida como universidad ese mismo año por decreto federal (Sá, 1983).<sup>279</sup> En 1972, la Facultad de Trabajo Social fue definitivamente incorporada a la Universidad Católica y, al año siguiente, la Universidad Católica de Campinas fue elevada a Pontificia (*idem*).

En Fortaleza, el Instituto Social de Fortaleza fue creado en marzo de 1950,<sup>280</sup> en un contexto de aceleración del proceso de urbanización rápida y de creciente empobrecimiento de la población, agravando las expresiones de la “cuestión social” en esa región.<sup>281</sup> La Iglesia Católica - junto con sus intelectuales - fue el sujeto que impulsó, en su momento, tal creación:

Todas estas explicaciones parecen converger en el entendimiento de que son las condiciones históricas y sociales las que juegan un papel preponderante en el surgimiento de la profesión. Si bien su

---

<sup>277</sup> No existe información en el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) respecto a la fecha de autorización, solo la fecha de operación (1950). Sin embargo, el texto de Sá (1983, p. 01) informa que “[...] la [FSS] de la Pontificia Universidad Católica de Campinas fue fundada el 17 de septiembre de 1949 como 'Escuela de Trabajo Social de Campinas' teniendo por finalidad 'formar trabajadores sociales, brindándoles la formación general y la preparación técnica necesaria para el desempeño del Trabajo Social en sus diversas especificaciones’”. Consultar todavía Sá (2000).

<sup>278</sup> Las Misioneras de Jesús Crucificado constituyen una congregación religiosa católica, fundada en 1928, en Campinas (SP), por la Madre María Villac y Don Barreto. Uno de los propósitos de formar esta congregación era realizar acciones dirigidas a la clase trabajadora, explicado por el texto de presentación de la congregación: “[...] ¿cuál era el contexto de esa época? - trabajadores sin derechos y sin respeto, - niños huérfanos y abandonados, - ancianos sin apoyo ni asistencia, - congregaciones que dirigen escuelas para las hijas de las familias más ricas - el ateísmo difundiendo y amenazando la integridad de la Fe” (Misioneras de Jesús Crucificado, 2007).

<sup>279</sup> “La historia de la [Universidad Católica Pontificia] PUC-Campinas comienza el 7 de junio de 1941, cuando nace la primera unidad de la Universidad, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras” (PUC-Campinas, 2006).

<sup>280</sup> La fecha de autorización es 1956 y la fecha de operación, 1950 (INEP/MEC, 2007).

<sup>281</sup> Martins (2003, p. 03) enumera cómo la “cuestión social” se expresó ferozmente en la ciudad de Fortaleza en la década de 1950: “[...] abultamiento de las ciudades, y un desordenado proceso de urbanización que condujo a la creación de favelas de los alrededores de Fortaleza (en condiciones sanitarias precarias), del empobrecimiento creciente de esta clase ante la no absorción de su mano de obra por industrias que son pocas en el estado, de la cantidad de mendigos y niños que deambulan por la ciudad, debido al número de pacientes que acuden a los Centros de Salud, principalmente los tuberculosos, las personas desnutridas y las que no pueden sostenerse a sí mismas ni a sus familias”.

existencia está socialmente determinada, a veces necesita agentes que incorporen tal tarea, como en el caso del Trabajo Social de Ceará, que inicialmente dependía de Don Antonio de Almeida Lustosa, entonces Arzobispo de Fortaleza. En 1949, Don Antonio, juntando personas de reconocida intelectualidad y estrecha vinculación con la Iglesia, fundó la Asociación de Educación Familiar y Social de Fortaleza, con el objetivo de obtener recursos para el mantenimiento del Instituto Social de Fortaleza, posteriormente creado. Este Instituto comprendía las Escuelas de Educación Social y Familiar y de Trabajo Social, que inicialmente fueron influenciadas por el Instituto Social de Río de Janeiro, teniendo como cooperadoras a Mademoiselles Marie Cumenge y Germaine Marsaud (Martins, 2003, p. 04).

Por lo tanto, el Instituto Social de Fortaleza funcionó inicialmente como una institución educativa privada, vinculada a la Iglesia Católica. Luego de su reconocimiento, en julio de 1956, el curso de Trabajo Social fue añadido a la Universidad de Ceará.<sup>282</sup> La Facultad permaneció adscrita a la Universidad de Ceará hasta 1975, cuando se creó la Universidad del Estado de Ceará<sup>283</sup> y se incorporó a ella la Escuela de Trabajo Social. Según Martins (2003, p. 03):

[...] La integración de la Escuela de Trabajo Social a la Universidad Estatal de Ceará resultó en los siguientes cambios en su estructura: (i) Traslado del Curso al Campus Itaperi; (ii) Incorporación de Profesores al personal del Estado; (iii) Educación gratuita; (iv) Incremento en el número de vacantes para el examen de ingreso.

La Facultad de Trabajo Social de Guanabara fue creada originalmente por el sociólogo Afro do Amaral Fontoura,<sup>284</sup> probablemente a principios de la década de 1950,<sup>285</sup> siendo estrictamente privada, sin vínculos confesionales.<sup>286</sup> Esta facultad fue

---

<sup>282</sup> “[...] el Curso de Trabajo Social de Fortaleza vino a incorporarse a la Universidad de Ceará, mediante convenio firmado por esta última, aprobado y ratificado por el Ministerio de Educación el 31/10/56, Decreto n° 49.229” (Martins, 2003, p. 09).

<sup>283</sup> “La historia de la Universidad Estatal de Ceará - UECE comienza con la ley número 9.753, de 18 de octubre de 1973, que autoriza al Poder Ejecutivo a constituir la Fundación Educativa del Estado de Ceará - FUNEDUCE [...]. Con la Resolución número 2 del 5 de marzo de 1975 del Consejo de Administración, refrendada por el Decreto número 11.233, del 10 de marzo del mismo año, fue creada la Universidad Estatal de Ceará, que incorporó las Unidades de Educación Superior existentes en la época, tales como: Escuela de Administración de Ceará, Facultad de Medicina Veterinaria de Ceará, Escuela de Trabajo Social de Fortaleza, Escuela de Enfermería São Vicente de Paula, Escuela de Filosofía Dom Aureliano Matos además de la Televisión Educativa Canal 5” (UECE, 2006, n.p.).

<sup>284</sup> Afro do Amaral Fontoura, sociólogo, fue profesor de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, de la Escuela de Trabajo Social del Distrito Federal y jefe del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Este profesor escribió un libro – Introducción al Trabajo Social (Fontoura, 1959) –, al que tuvimos acceso en la biblioteca del Centro Brasileño de Cooperación e Intercambio de Servicios Sociales (CBCISS) y que formaba parte de la literatura de los cursos de Trabajo Social de la época.

<sup>285</sup> Este curso, por haberse extinguido, no se encuentra en el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007). No pudimos obtener información sobre la fecha precisa de creación de la Facultad de Trabajo Social de Guanabara. Sin embargo, según información de Ferreira (2007, n.p.), empleado del Museo Universitario Gama Filho: “[...] el [Curso de Trabajo Social] fue tomado por la Sociedad Universitaria Gama Filho en julio de 1963, pero ya reconocido desde el 5/7/57, por Decreto 41.464. (D. Of. de 10/05/57), cuya primera

comprada en 1963 por Luiz Felipe Maigre de Oliveira Ferreira da Gama,<sup>287</sup> propietario del Colégio Piedade y cursos aislados de educación superior, que en 1972 se convirtió en Universidad Gama Filho<sup>288</sup> (UGF, 2007a). La Facultad de Trabajo Social de Guanabara de la Sociedad Universitaria Gama Filho, entró en funcionamiento en 1964, integrada en un grupo de facultades de esa Sociedad, siendo su primera directora la profesora Tecla Machado Soeiro. En la década de 1990, se extinguió el curso de Trabajo Social en la Universidad Gama Filho.<sup>289</sup>

En Pará, la Escuela de Trabajo Social fue creada en 1950,<sup>290</sup> por la acción de la comunidad empresarial regional, organizada a nivel nacional en torno a la Confederación Nacional de Comercio. Oliveira (1988) muestra cómo las élites de Pará organizaron los servicios de asistencia – en particular el Servicio Social de Comercio, que llegó al estado en 1947 – como una forma de obtener el consenso, y también el control, de la clase trabajadora. Con la llegada del Servicio Social de Comercio al estado de Pará, se hizo posible la idealización de una Escuela de Trabajo Social, con su fundación en 1950, a través de la acción de uno de los intelectuales orgánicos de la burguesía de Pará, el profesor Paulo Eleutério Álvares da Silva.<sup>291</sup> Por

---

dirección recayó en la profesora Tecla Machado Soeiro”. Por lo tanto, como el curso fue reconocido en 1957, se supone que su primera clase abrió a principios de la década de 1950.

<sup>286</sup> Información recabada a través de una entrevista con la profesora Maria Luiza da Silva, en abril de 2007, quien se graduó en el curso de Trabajo Social en la Universidad Gama Filho en 1969 y comenzó a enseñar allí al año siguiente, donde permaneció 28 años como profesora. Esta información fue confirmada por la profesora Heloína Rosa de Souza, en abril de 2007, quien enseñó en el curso de Trabajo Social en la Universidad Gama Filho (UGF) de 1966 a 1998, siendo directora del curso durante una década. Las profesoras Maria Luiza da Silva y Heloína Rosa de Souza no pudieron decir cuándo se creó este curso, pero confirmaron que el curso era privado y particular en sentido estricto, sin vínculos con la Iglesia Católica y perteneciente al sociólogo Amaral Fontoura.

<sup>287</sup> El currículum vitae de Luiz Felipe Maigre de Oliveira Ferreira da Gama – conocido como Ministro Luiz Gama Filho – afirma que fue el responsable de la fundación de la Facultad de Trabajo Social en Guanabara (UGF, 2007b). Sin embargo, según información recabada a través de una entrevista con la profesora Maria Luiza da Silva, en abril de 2007, el curso habría sido creado por Amaral Fontoura y luego vendido al Sr. Gama Filho.

<sup>288</sup> Esta denominación está registrada en el informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, de julio/1964 a julio/1969, amablemente proporcionado por la profesora Maria Amália Soares Arozo - quien menciona, en un listado de Escuelas de Trabajo Social en Brasil, esta Facultad de Trabajo Social (ABESS, 1969).

<sup>289</sup> Realizamos una encuesta en la biblioteca de la Universidad Gama Filho (unidad Piedade), en abril de 2007, tratando de conocer la historia de la Facultad de Trabajo Social de Guanabara y no encontramos ningún trabajo. En contacto con la Sra. Consuelo Ferreira, empleada del Museo Universitario Gama Filho (abril de 2007), no tiene más información sobre el origen de la Facultad de Trabajo Social de Guanabara, más allá del pequeño texto que escribió (Ferreira, 2007). Por lo tanto, la información que aquí se presenta se basa en los testimonios de las profesoras Maria Luiza da Silva y Heloína Rosa de Souza.

<sup>290</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) no consta la fecha de autorización. La fecha de operación es 1957. Sin embargo, según investigaciones realizadas por Oliveira (1988), la Escuela de Trabajo Social de Pará comenzó a operar en 1950 y fue incorporada a la Universidad Federal de Pará en 1963. Aquí, seguimos la periodización de Oliveira (1988), identificando un error en el registro Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior.

<sup>291</sup> Oliveira (1988) investigó la institucionalización del Trabajo Social en Pará, demostrando la existencia de organizaciones asistenciales antes de la fundación de la Escuela de Trabajo Social de Pará (1950). Este autor busca mostrar que la fundación de la Escuela de Trabajo Social estuvo fundamentalmente relacionada con la intensificación de las expresiones de la “cuestión social” en esa región y la necesidad de la clase dominante local de controlar y obtener el consenso de la clase trabajadora. Así, la creación de la Escuela de Trabajo Social se dio por la acción de la comunidad empresarial, que también tuvo la influencia del pensamiento católico. La Escuela de Trabajo Social nació, por tanto, de la acción directa del tejido empresarial, con una fuerte influencia religiosa. Gradualmente, especialmente a partir de la década de 1960, el Estado asumió el control de la asistencia social, incorporando profesionales del Trabajo Social al cuerpo burocrático estatal y, en 1963, la Escuela de Trabajo Social pasó a formar parte de la Universidad Federal de Pará, a través de la ley n. 4.283, del 18/11/63. Otro autor (Vasconcelos, 1991) confirma la vinculación de Paulo Eleutério con la comunidad empresarial y su preocupación



lo tanto, esta Escuela, a pesar de tener una orientación religiosa en su currículo, no fue creado por acción directa de la Iglesia Católica, como otras Escuelas del país. En 1963, la Escuela de Trabajo Social se incorporó a la Universidad de Pará, creada en julio de 1957, hoy Universidad Federal de Pará.<sup>292</sup>

La Escuela de Trabajo Social de João Pessoa fue creada en 1952,<sup>293</sup> por acción directa de la Iglesia Católica, siendo una Escuela confesional y privada, administrada por la Sociedad Femenina de Instrucción y Caridad, creada por la congregación religiosa Misioneras de Jesús Crucificado (Morais, 2002).<sup>294</sup> La fundación de la Escuela de Trabajo Social de Paraíba ocurrió en un movimiento conjunto para crear otras Escuelas de Educación Superior, en la década de 1950.

[...] En Paraíba, alejada de los conflictos generados por las contradicciones impuestas por la industrialización, la primera Escuela de Trabajo Social fue fundada recién en 1951, casi veinte años después de su aparición en el sur del país. Su nacimiento no ocurrió en forma aislada. En la década de 1950, se crearon numerosas facultades y escuelas en todo el noreste. En Paraíba, registramos la creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras [...], la Escuela Politécnica, en Campina Grande, la Escuela de Ingeniería, la Facultad de Medicina, la Facultad de Odontología, la Facultad de Derecho y la Escuela de Enfermería, todos de este período. Antes de eso, sólo había una escuela de enseñanza superior en Paraíba, la Escuela de Agronomía del Nordeste, con sede en Areia y creada en 1934, por iniciativa de José Américo de Almeida (Morais, 2002, p. 06).

La Escuela de Trabajo Social de Paraíba pasó por numerosas dificultades financieras, hasta que fue incorporada a la Universidad de Paraíba, en 1955, que sumó once escuelas superiores existentes en el estado y, en 1960, fue federalizada, cambiando su nombre por el de Universidad Federal de Paraíba (UFPB, 2007; Vieira, 1992).<sup>295</sup> La Escuela de Trabajo Social de Paraíba se extinguió gradualmente y, en

---

por armonizar los conflictos existentes en esa región, a través de la creación de una Escuela de Trabajo Social, con el apoyo del gobernador del estado de Pará, Zacarías de Asunción.

<sup>292</sup> La Universidad de Pará reunía las siete facultades federales, estatales y privadas existentes en Belém: Medicina, Derecho, Farmacia, Ingeniería, Odontología, Filosofía, Ciencias y Letras y Ciencias Económicas, Contables y Actuariales. En 1963, se implementaron nuevos cursos, incluyendo Trabajo Social (UFGA, 2006).

<sup>293</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) las fechas de funcionamiento y autorización son ambas de 1969. Sin embargo, tanto Vieira (1992) como la historia de la institución (UFPB, 2007) contienen información referente a la fecha de 1952, lo que indica un error de inscripción en el Registro. Según Moraes (2002, p. 91), “[...] La fundación de la Escuela de Trabajo Social de Paraíba tuvo lugar el 20 de junio de 1951, con el apoyo del entonces Arzobispo de Paraíba Dom Moisés Coelho y el Gobernador del Estado, José Américo de Almeida, la inauguración de la Escuela se realizó el 19 de marzo de 1952, las clases comenzaron el 21 de marzo, con 34 alumnos matriculados”.

<sup>294</sup> Decreto n. 39.332, del 8 de junio de 1956, firmada por el entonces presidente de la república Juscelino Kubistshk, concedió “[...] reconocimiento al curso de Trabajo Social en la Escuela de Trabajo Social de Paraíba, mantenida por la Sociedad Femenina de Instrucción y Beneficencia y con sede en João Pessoa Capital del Estado de Paraíba” (Brasil, 1956).

<sup>295</sup> “En 1955, existían once escuelas de enseñanza superior en el Estado, lo que posibilitó la creación de la Universidad de Paraíba, por ley estatal n° 1.366, de 2 de diciembre de 1955 y su federalización, por Ley n° 13 de diciembre de 1960, cambiando su nombre por el de Universidad Federal de Paraíba” (UFPB, 2007, n.p.).

1972, se creó el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Paraíba.

La Escuela de Trabajo Social se extinguió paulatinamente, el último examen de ingreso se realizó en 1969. A partir de 1970, el examen de ingreso para el acceso al curso de Trabajo Social fue ofrecido por la UFPb, con una estructura curricular establecida en la Resolución CONSEPE n° 27/74 (Morais, 2002, p.10).

En Maranhão, en 1953, fue creada la Escuela Maranhense de Trabajo Social,<sup>296</sup> a través de la Acción Social de la Iglesia Católica, que incorporó alumnos del curso de Asistencia Social, existente desde 1950 y creado por acción estatal (Silva, 1984).<sup>297</sup> En 1961, la Escuela se integró a la Universidad Católica de Maranhão<sup>298</sup> y empezó a llamarse Facultad de Trabajo Social. La Universidad Católica de Maranhão se convirtió en institución oficial después de 1966, cuando, por sugerencia del entonces Arzobispo de São Luís y Rector de la Universidad, el Gobierno Federal creó la Fundación Universidad de Maranhão. Esta fundación oficial empezó a mantener la Universidad de Maranhão y agregó otras instituciones federales aisladas y una institución privada aislada, con el objetivo de implantar progresivamente la Universidad de Maranhão<sup>299</sup> (UFMA, 2006).

En Sergipe, la Escuela de Trabajo Social surgió en 1954,<sup>300</sup> por iniciativa de la Iglesia, en articulación con el Estado y las élites dominantes. El gobernador de

---

<sup>296</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) las dos fechas (de autorización y funcionamiento) son 1953.

<sup>297</sup> El Estado dio los primeros pasos hacia la creación de la Escuela de Trabajo Social, con la instalación de la Legión Brasileña de Asistencia Social en esa unidad federativa, en 1943, y la creación del curso de Asistente Social, en 1949, y en 1950, el curso de Asistencia Social, mantuvo por la Legión Brasileña de Asistencia Social, por el Departamento Infantil y un grupo de docentes. Este curso fue creado con el objetivo de formar profesionales para el trabajo que realiza la Legión Brasileña de Asistencia Social. Según Silva (1984, p. 65), “[...] el Trabajo Social, en Maranhão, surgió inicialmente bajo la égida del Estado, representado por el poder central, consolidándose luego a través de la Iglesia Católica, que tuvo una fuerte influencia sobre la formación profesional de los trabajadores sociales en Maranhão, hasta finales de la década de [19]60”.

<sup>298</sup> “La Universidad Federal de Maranhão tiene su origen en la antigua Facultad de Filosofía de São Luís do Maranhão, fundada en 1953, por iniciativa de la Academia Maranhense de Letras, la Fundación Paulo Ramos y la Archidiócesis de São Luís. Aunque inicialmente su patrocinador era esa Fundación, en virtud de la ley estatal n° 1.976 del 31/12/[19]59 la abandonó y, posteriormente, pasó a formar parte de la Sociedad Maranhense de Cultura Superior - SOMACS, que había sido creada el 01/ 29 /[19]56 con el fin de promover el desarrollo de la cultura del Estado, incluyendo la creación de una Universidad Católica. La Universidad entonces creada, fundada por la SOMACS el 18/01/[19]58 y reconocida como Universidad Libre por la Unión el 22/06/[19]61, a través del Decreto n° 50.832, se denominó Universidad de Maranhão, sin la especificación católica en su denominación, reuniendo la Facultad de Filosofía, la Escuela de Enfermería 'São Francisco de Assis' (1948), la Escuela de Trabajo Social (1953) y la Facultad de Ciencias Médicas (1958)” (UFMA, 2006), n.p.

<sup>299</sup> Hasta 1965, las universidades oficiales llevaban el nombre de la unidad federal a la que pertenecían. Con el golpe de 1964, la ley n. 4.759, del 20/08/1965, determinó que las universidades y escuelas técnicas vinculadas al Ministerio de Educación llevarían la denominación federal adjunta al nombre del estado donde estuvieran ubicadas (Cunha, 1988).

<sup>300</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), el curso de Trabajo Social de la Universidad Federal de Sergipe aparece dos veces: una, con fecha de funcionamiento de 1954 y con la información “en extinción” (hay no hay información sobre la fecha de autorización). Posteriormente aparece nuevamente, con fecha de autorización en 2002 y, en funcionamiento, en 2003. El curso del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Sergipe funcionó, hasta 2002, en el período diurno. Sin embargo, a pesar de las dos inscripciones, este curso existe desde 1954, sin interrupción. Lo que pasó fue que los profesores de ese departamento decidieron extinguir el curso diurno en el 2002 y crearon el curso nocturno, el cual aún hoy sigue en funcionamiento. Esta decisión se tomó debido a la imposibilidad, por las condiciones del trabajo

Sergipe, en ese momento, donó la casa destinada a esa Escuela a la Sociedad Cultural de Sergipe. La Escuela de Trabajo Social fue inicialmente mantenida - de 1954 a 1957 - por la Sociedad Sergipana de Cultura, siendo transferida a la Sociedad Femenina de Instrucción y Caridad dirigida por la congregación religiosa Misionarias de Jesús Crucificado. La entidad recibió subvenciones del gobierno federal, estatal y municipal y también contó con la ayuda de la Diócesis. La influencia de la Doctrina Social de la Iglesia en la formación profesional fue notable en los inicios de la Escuela. En 1967, la Escuela empezó a llamarse Facultad de Trabajo Social de Sergipe y, en 1968, fue incorporada a la Fundación Universidad Federal de Sergipe.<sup>301</sup> A partir de la reforma administrativa aprobada por el Consejo Federal de Educación el 09/03/1978 y por el Ministerio de Educación mediante decreto no. 227 del 27/03/78, la Facultad de Trabajo Social empezó a denominarse Departamento de Trabajo Social (DSS/UFS, 2006).

En Maceió/Alagoas, la Escuela de Trabajo Social Padre Anchieta fue creada el 19 de marzo de 1957,<sup>302</sup> como institución de enseñanza católica aislada, vinculada a la Fundación Arquidiocesana de Asistencia Social Hermanas Misioneras de Jesús Crucificado (Fonseca, 1963; Vieira, 1992). En la década de 1970 [en 1972], se incorporó a la estructura de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL)<sup>303</sup> (PPGSS/UFAL, 2006).

Con el paso de los años, la tutela de la Iglesia dejó de ofrecer condiciones para garantizar su funcionamiento. La creación de la Universidad Federal de Alagoas en [19]62 incorporó todas las facultades existentes, excepto Trabajo Social. Fuera del circuito universitario, estudiantes y profesores de la Escuela Padre Anchieta iniciaron un proceso de lucha encaminado a la integración del curso a la Universidad, lo que sucedió en 1972 (Barros *et al.*, 1995, p. 39).<sup>304</sup>

En Espírito Santo, la Escuela de Trabajo Social del Instituto Social de Vitória fue creada en 1958,<sup>305</sup> aisladamente y por iniciativa de la Iglesia Católica, como una

---

docente, de mantener el curso de Trabajo Social en dos turnos. El curso nocturno tuvo su primer examen de ingreso en 2003 y su estructura curricular marcó la implementación de las Directrices Curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social en esa unidad didáctica. Por lo tanto, consideramos la fecha original de creación de esa Facultad (1954) (información proporcionada por la profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Sergipe, Josiane Soares Santos, en diciembre de 2006).

<sup>301</sup> El proceso de creación de la Universidad Federal de Sergipe, en 1968, fue el mismo que el de otras instituciones federales, o sea, a través de la incorporación de facultades aisladas o institutos superiores, entre los que se encontraba el Trabajo Social (UFS, 2006).

<sup>302</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior, ambas fechas (de operación y autorización) son 1957 (INEP/MEC, 2007).

<sup>303</sup> La UFAL fue creada por ley N°. 3.867 del 25 de enero de 1961 (PPGSS/UFAL, 2006).

<sup>304</sup> Consultar acta MEC/UFAL/IFCH (sin fecha).

<sup>305</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior solo consta la fecha de funcionamiento (1971) del actual Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Espírito Santo, lo que borra la memoria de la Escuela de Trabajo Social creada en 1950. Se buscaron registros de Viza (1981), García (2006) y de la propia UFES (2007) para descubrir la existencia previa de la Escuela de Trabajo Social, fundada por la Iglesia Católica. El informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, de julio/1964 a julio/1969, incluye la Escuela de Trabajo Social del Instituto Social de Vitória (ABESS, 1969). Por lo tanto, consta que la antigua Escuela de

forma de responder a los graves problemas sociales derivados del proceso de urbanización de la década de 1950. El Trabajo Social fue creado en ese estado tras el regreso de un empleado de la Comisión Estatal de la Legión Brasileña de Asistencia Social, Geny Grijó, de Río de Janeiro. Este tomó dos cursos de Trabajo Social: el primero, en 1944, en la Escuela de Trabajo Social de São Paulo y, más tarde, completó el curso de Trabajo Social en el Instituto Social de Río de Janeiro, graduándose como trabajador social en 1949. De regreso a Espírito Santo, implementó el Trabajo Social en el aparato estatal, con el apoyo del gobierno local y estatal. Entre 1950 y 1957, debido a la falta de personal para realizar tareas de Trabajo Social, se organizaron cursos cortos, dirigidos a auxiliares sociales, quienes trabajarían en la Agencia de Trabajo Social del Centro de Salud, creada en ese contexto.<sup>306</sup>

En el año siguiente a la finalización de este curso [del Curso de Auxiliares Sociales, realizado en 1957], se inició una nueva etapa del Trabajo Social en Espírito Santo con la presencia de una Escuela de Trabajo Social, en cumplimiento de las normas para la enseñanza del Trabajo Social, de conformidad con lo dispuesto en el párrafo único del artículo 1 del decreto número 35.311 del 8 de abril de 1954, que prohibía la existencia de cursos aislados de Trabajo Social, los cuales debían ser individualizados en Escuelas (Viza, 1981, p. 104).

La Escuela de Trabajo Social de Vitória funcionó durante dos décadas, finalizando la última clase en 1970.<sup>307</sup> El Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES)<sup>308</sup> inició sus clases (la 1ª clase) en agosto de 1971, como resultado del empeoramiento de las expresiones de la “cuestión social” en Vitória, según la historia del curso:

---

Trabajo Social de Espírito Santo funcionó hasta 1969. En 1970, se creó el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Federal de Espírito Santo y esa Escuela se extinguió.

<sup>306</sup> En una tesis de maestría sobre Trabajo Social en Espírito Santo, Viza (1981) relata que, en el período de 1950 a 1957, fue creada una Escuela Técnica de Trabajo Social en Vitória, de “nivel universitario”, en el Colegio Americano Batista de Vitória, perteneciente a la Misión Bautista. Esta Escuela de Trabajo Social funcionó con una sola clase (1951/1953) y fue influenciada por la trabajadora social Terezita Porto da Silveira, que fue al estado para realizar la clase inaugural. Según el autor, la Escuela Técnica de Trabajo Social de Vitória no influyó directamente en la expansión del Trabajo Social en el estado, ya que sólo un alumno ejercía la profesión, en el Colegio Americano Batista de Vitória. En 1952 se creó otro curso de Trabajo Social, con una duración de 2 años. Este curso fue patrocinado por el Estado, bajo la orientación didáctico-pedagógica del Instituto Social de Río de Janeiro, que incluso emitió el diploma. En 1957 se crea otro curso, también organizado por el Estado, en 1957 para trabajadores sociales.

<sup>307</sup> Según información proporcionada por la profesora Maria Lúcia García, la antigua Escuela de Trabajo Social se extinguió y hubo una nueva articulación para la creación del curso de Escuela de Trabajo Social en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES): “La antigua escuela de Escuela de Trabajo Social fue creada en la década de 1950 y terminó sus actividades en 1970. Con el fin de la vieja escuela (vinculada a una congregación religiosa), se iniciaron las articulaciones para la creación del curso en la UFES. El curso de Trabajo Social de la UFES fue creado en 1970 por resolución n. 12 del Consejo Universitario y es reconocido por decreto no. 79062/[19]76. El curso está inicialmente vinculado al Departamento de Derecho y solo luego gana autonomía. Su creación fue el resultado de una articulación entre los trabajadores sociales incluidos en Servicio Social de la Industria (SESI) y Servicio Social de Comercio (SESC) con representantes de FINDES [Federación de Industrias del Estado de Espírito Santo] y de la Universidad Federal de Espírito Santo [...] Floresta destaca algunos factores para el cierre de la antigua Escuela de Trabajo Social en Vitória: a) período militar (la escuela fue objeto de mucha persecución política y se convirtió en un espacio de reflexión crítica sobre su época); b) crisis financiera (reducción del número de estudiantes); c) no incorporación de la institución por parte de la UFES” (García, 2007, n.p.).

<sup>308</sup> Consultar historia de la Universidad Federal de Espírito Santo: CCJE/UFES (2007).

[...] en un contexto marcado por el crecimiento urbano en la región metropolitana de la Gran Vitória, por la implantación de grandes industrias, con alta tecnología para reemplazar la mano de obra, por una intensa migración campo-ciudad, por una ocupación desordenada del espacio urbano (manglares, cerros y laderas), sin infraestructura urbana para atender las unidades individuales y colectivas de la población. La nueva configuración que asumió la cuestión social, producto del modelo de producción/acumulación que se estaba implementando, planteó la necesidad de que el Estado adoptara medidas de política social a través de la creación de programas en las áreas de vivienda, salud, educación, atención a la niñez y la adolescencia, etc., así como la ampliación y modernización de la red institucional destinada a la prestación de servicios en las respectivas áreas (PPGPS/UFES, 2007, n.p.).

La Escuela de Trabajo Social de Goiás fue creada en 1957,<sup>309</sup> como escuela aislada, a partir de la “[...] articulación de entidades de la sociedad civil, representantes de los empresarios, Servicio Social de Industria y Comercio [...] y la Iglesia Católica, a través de la diócesis de Goiânia y la Asociación Brasileña de Educación Familiar y Social, con sede en Río de Janeiro y su primer patrocinador” (Miguel, 1997, p. 11). La Escuela de Trabajo Social de Goiás permaneció como una unidad aislada hasta la agregación de la entonces creada Universidad de Goiás, en 1959.<sup>310</sup> En la década de 1970, la Escuela de Trabajo Social se incorporó a la Universidad Católica de Goiás (UCG), convirtiéndose en Departamento:

Con la Reforma Universitaria, iniciada en 1969, [...] la Escuela, por mandato del Ministerio de Educación y Cultura, empezó a incorporarse, como otras escuelas aisladas, al conjunto de facultades que participaron de la mudanza de la Universidad de Goiás en la Universidad Católica de Goiás – UCG,<sup>311</sup> a partir de 1972, en cumplimiento de los dictámenes de aquella Reforma. A partir de esa fecha, esa Facultad empezó a ser denominada como el Departamento de Trabajo Social (Miguel, 1997, p. 17).

En Paraíba, la existencia del curso de Trabajo Social en la Universidad Estatal de Paraíba (UEPb) – creada en 1957<sup>312</sup> – es anterior a la creación de esa universidad.

---

<sup>309</sup> Las fechas de operación y autorización son de 1957 (INEP/MEC, 2007).

<sup>310</sup> Consultar Miguel (1989, p. 81): “Retomando la discusión en torno a los elementos que componen la creación e implementación de la Escuela, se puede agregar que el final de la década del [19]50 destaca: la agregación de la Escuela de Trabajo Social a la Universidad de Goiás (católica)”.

<sup>311</sup> La Universidad de Goiás fue creada en 1959. La iniciativa de crear la universidad provino de la Arquidiócesis de Goiânia, que fundó la Sociedade Goiana de Cultura, entidad jurídica de derecho privado para la organización y mantenimiento de la Universidad de Goiânia, creada en 1959 (UCG, 2006).

<sup>312</sup> Las fechas de autorización de funcionamiento son ambas de 1959 (INEP/MEC, 2007). Seguimos aquí la información dada por Fonseca (*et al.*, 2006), de que el curso fue creado en 1957, aunque obtuvo la autorización en 1959 y sus actividades comenzaron a funcionar plenamente en 1960. Esta información fue confirmada por Oliveira (1980).

Según investigaciones realizadas por Fonseca (*et al.*, 2006), el municipio de Campina Grande, en la década de 1950, fue el más dinámico del estado, debido al proceso de industrialización en ascenso, superando a la capital João Pessoa en número de trabajadores y establecimientos industriales. En 1956 se realizó el I Encuentro de Obispos del Nordeste, un hito en la redefinición de la política económica al ser adoptada para la región, al que asistieron intelectuales como Celso Furtado, representantes de federaciones industriales de todos los estados, Ministros de Estado y Presidente Juscelino Kubitschek. A partir de entonces, un grupo de habitantes de la localidad empezó a defender la educación y la industrialización para el desarrollo del municipio y la región. En ese contexto, la Facultad de Trabajo Social de Campina Grande fue creada en julio de 1957, por iniciativa de la Alcaldía (Consejería de Educación y Cultura del Municipio), con la Congregación de las Hermanas de la Caridad de São Vicente de Paulo Sociedad invitada a desarrollar la estructura de la Facultad de Trabajo Social y su posterior desarrollo. Su autorización se produjo en diciembre de 1959 y el pleno funcionamiento de las actividades al año siguiente. La Facultad de Trabajo Social se incorpora al ámbito universitario con la creación de la Universidad Regional del Nordeste (URNE) en 1966, constituida por iniciativa del Ayuntamiento.<sup>313</sup>

De esta incorporación, surge un hecho relevante para el proceso de secularización del Trabajo Social: es el cambio en el tipo de relación laboral que se establece entre los docentes y la institución. En la fase de influencia cristiana, este vínculo se basó en el voluntarismo, al ingresar a la Universidad Regional del Nordeste (URNE), este empieza a ser remunerado. Otro elemento llamativo de este proceso son los cambios realizados en el currículo de los cursos: hay una mayor aproximación con otras disciplinas sociales y un alejamiento de aquellas cuyas nomenclaturas reflejan claramente la tradición apostólica: cultura religiosa y Doctrina Social de la Iglesia. [...] Sin embargo, las marchas y contramarchas de la secularización también marcaron la historia del curso de Trabajo Social en Campina Grande: a pesar de los aspectos antes mencionados, aún permanece la tutela de la Iglesia a través de la participación de la Congregación de São Vicente de Paulo en la administración de la Facultad, ahora fusionada con la estructura departamental, característica del contexto universitario [...] En 1987, por ley n° 4.977, de 11 de octubre del mismo año, la URNE

---

<sup>313</sup> Según información de la página virtual de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), la Universidad Regional del Nordeste (URNE) fue creada por ley municipal n° 23 de 15 de marzo de 1966 y funcionó inicialmente como una autarquía municipal, incorporando la Facultad de Filosofía de Campina Grande, la Escuela de Trabajo Social de Campina Grande, ambas ya existentes y reconocidas, así como la Facultad de Derecho de Campina Grande (creada por ley N° 07 de 11 de enero de 1967), la Facultad de Odontología de Campina Grande y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Campina Grande. El 20 de marzo de 1968 se publicó la ley municipal n° 201, que declara al Poder Ejecutivo municipal (art. 3) como fundador de la Facultad de Derecho Público, denominada Fundación de la Universidad Regional del Nordeste, desapareciendo así la autarquía y creando la Universidad, en forma de Fundación. En 1987, el gobernador de Paraíba transformó la entonces Universidad Regional del Nordeste en Universidad Pública Estatal (UEPB, 2006).

empezó a ser estatal, dando lugar a la Universidad Estatal de Paraíba (Fonseca *et al.*, 2006, p. 218).

En diciembre de 1958, la Facultad de Trabajo Social de Lins, en el estado de São Paulo fue creada como una institución religiosa y aislada, basada en articulaciones entre la oligarquía rural de la región, una capa media ascendente y la Iglesia Católica.<sup>314</sup> Estos vieron el avance de la amenaza comunista en la zona rural y la necesidad, a través de la ideología desarrollista, de controlar las insatisfacciones de la clase obrera. La facultad estaba bajo la administración de las Misioneras de Jesús Crucificado, a través de la Sociedad de Instrucción y Caridad<sup>315</sup> y tenía gran interlocución, tanto con las demás facultades existentes en la región,<sup>316</sup> como con las diversas instituciones y organizaciones sociales de Lins.<sup>317</sup> En 1990, la Facultad de Trabajo Social de Lins fue transferida a la Fundación Paulista de Tecnología y Educación<sup>318</sup> (SILVA, 1992). En 2001, con la fusión de tres facultades aisladas (Ingeniería, Informática y Trabajo Social) se crea el Centro Universitario Lins (UNILINS), mantenido por esa fundación (UNILINS, 2007).

En Florianópolis, “[...] la [Facultad de Trabajo Social] de Santa Catarina tuvo su origen en la movilización de instituciones de bienestar social en la industria” (Castro *et al.*, 1968, p. 01). Con ese fin, se instituyó la Fundación Vidal Ramos en mayo de 1958.<sup>319</sup> Esta institución tuvo como primer presidente a Celso Ramos, entonces también presidente de la Federación de Industrias de Santa Catarina. La Fundación Vidal Ramos empezó a mantener a la Facultad de Trabajo Social de Santa

---

<sup>314</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), las dos fechas (autorización y funcionamiento) son de 1958. Sin embargo, según Silva (1992), la Facultad de Trabajo Social comenzó a funcionar, con una conferencia inaugural de Helena Iracy Junqueira (profesor de la Escuela de Trabajo Social de São Paulo), en abril de 1959.

<sup>315</sup> “Un dato importante, incluso nuevo, en este proceso, es que la [Facultad de Trabajo Social] de Lins fue la primera – de todas las que fundaron las Misioneras de Jesús Crucificado – que no dependió sólo de la voluntad de las Hermanas de la Sociedad Femenina de Instrucción y Caridad” (Silva, 1992, p. 80).

<sup>316</sup> “Un estudiante se refirió al hecho, también citado por sor Altiva P. Paixão, de la fundación de la [Facultad de Trabajo Social] en Bauru: ‘La Facultad de Lins organizó el Trabajo Social en la región, incluso en Bauru, donde, después se fundó otra [Facultad de Trabajo Social]’” (Silva, 1992, p. 87).

<sup>317</sup> “Esta interacción con otras instituciones se explica por la práctica activa de la Facultad, combinada con el interés de los grandes terratenientes por solucionar los problemas de una región que, de gran productora de café, se había convertido en zona de siembra de cultivos perennes y se perfilaba como una zona de pastos” (Silva, 1992, p. 86). Según estudios de Silva (1992), hubo un período en el que la Facultad de Trabajo Social de Lins desencadenó acciones extremadamente progresistas, vinculadas a los trabajadores rurales y la lucha por la reforma agraria en esa región. Ese período ocurrió a finales de los años 70 y 80, cuando el profesor Nobuco Kameyama – ahora profesor de la Escuela de Trabajo Social/Universidad Federal del Rio de Janeiro – era director de esa facultad, cuando se inició el proceso de transición de una facultad religiosa a una escuela laica. Esta trayectoria de la Facultad de Trabajo Social de Lins también fue confirmada por la investigación de Jorge (1993), quien realizó un amplio estudio sobre la enseñanza del Trabajo Social en el estado de São Paulo. Esta investigación contribuyó para la confirmación de varios datos de nuestra investigación relacionados con las ETS en São Paulo.

<sup>318</sup> La Fundación Paulista de Tecnología y Educación fue creada en 1972 y mantiene las siguientes instituciones: Centro Universitario Lins (Unilins), Escuela Técnica de Lins (educación infantil, primaria y secundaria) y el Centro Tecnológico de la Fundación Paulista (consultar <http://www.fpte.br>).

<sup>319</sup> En el Registro Nacional de Instituciones de Educación Superior, la fecha de autorización es 1958 y la fecha de operación, 1959 (INEP/MEC, 2007). Hay dos registros del curso de Trabajo Social en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC): uno con fecha de autorización de 1958 (para el turno de la mañana) y otro, con fecha de autorización de 1998, para el turno de la noche. Consideramos, a pesar de la existencia de dos registros, un solo curso, por ser el mismo profesorado y proyecto pedagógico, con dos turnos en funcionamiento (este dato fue confirmado por la profesora Ivete Simionatto, en abril de 2007). Por lo tanto, el turno abierto en 1998 por la UFSC no será considerado en el período comprendido entre los años 1990 y 2002.

Catarina, firmando un convenio con las Misioneras de Jesús Crucificado, a través de la Sociedad Femenina de Instrucción y Caridad. Dos misioneras vinieron de Campinas/São Paulo para dirigir la Facultad de Trabajo Social en Santa Catarina. La autorización para el funcionamiento del curso fue concedida por Decreto n. 45.063 del 19 de diciembre de 1958 y las clases comenzaron en marzo del año siguiente. Como pudimos aprehender, la Facultad de Trabajo Social de Santa Catarina fue creada por la acción de la comunidad empresarial y de la Iglesia Católica.<sup>320</sup>

Con la creación de la Universidad Federal de Santa Catarina - por ley n. 3.849 del 18 de diciembre de 1960 – la Facultad de Trabajo Social de Santa Catarina se unió a otros cursos (Derecho, Filosofía, Ciencias Económicas, Medicina, Farmacia y Odontología) para la creación de la nueva universidad federal, en 1960. Solo en 1980 se vio la efectiva incorporación de la Facultad de Trabajo Social a la Universidad (UFSC, 2006; DSS/UFSC, 2006).<sup>321</sup>

La Escuela de Trabajo Social de Juiz de Fora fue creada en 1958, con puesta en marcha efectiva en mayo del mismo año.<sup>322</sup> Esta unidad surgió por iniciativa de las Hermanas Misioneras de Jesús Crucificado con el apoyo del Estado (gobierno local) y el patronato, dada la preocupación con las expresiones de la “cuestión social” en la particularidad de Juiz de Fora. Cabe señalar también que instituciones asistenciales como la Legión Brasileña de Asistencia Social y, también, el Servicio Social de la Industria (SESI) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) existieron antes de la Facultad de Trabajo Social, aún en la década de 1940. La Facultad de Trabajo Social de Juiz de Fora funcionó de manera privada de 1958 a 1968, bajo la dirección de las Hermanas Misioneras,<sup>323</sup> pero en la década de 1960 comenzó un

---

<sup>320</sup> En el informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (ABESS, 1969) consta, en la lista de las Escuelas de Trabajo Social de Brasil, una “Facultad de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santa Catarina”, ubicada en la Rua Victor Konder, 53 – Florianópolis – Santa Catarina. Contactamos a la profesora de la ex Facultad de Trabajo Social de Santa Catarina, Sra. Nilva Souza Ramos, quien realizó una disertación sobre Trabajo Social en Santa Catarina. La señora Nilva informó que probablemente hubo un error en la grabación de este informe, ya que nunca hubo una Universidad Católica en Santa Catarina. Ratificó que la antigua Facultad de Trabajo Social de Santa Catarina, ubicada en la Rua Victor Konder, fue creada aisladamente por la comunidad empresarial y la Iglesia Católica, y luego incorporada por la Universidad.

<sup>321</sup> “En conmemoración de los 20 años de la Facultad de Trabajo Social, el 27 de octubre de 1978, la profesora Marilde Rodrigues envió un documento al Consejo de la Universidad Federal de Santa Catarina, exponiendo un conjunto de razones para iniciar estudios sobre la integración del curso de Trabajo Social de la Universidad. Una de esas razones estaba directamente relacionada con los objetivos de la UFSC. En el artículo 3 del Estatuto - en su momento, recién aprobado por el MEC [Ministerio de Educación], en su inciso VII - que la UFSC [Universidad Federal de Santa Catarina] era responsable de ‘conocer y participar en la solución de los problemas regionales y nacionales, actuando en colaboración con el Gobierno y la comunidad en el proceso de desarrollo del país’. Los estudios fueron viabilizados y, como resultado, el curso de Trabajo Social fue integrado a la Universidad Federal de Santa Catarina en 1980” (DSS/UFSC, 2006, n.p.).

<sup>322</sup> Según el Registro de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP/MEC, 2007), la fecha de funcionamiento de la Escuela de Trabajo Social en Juiz de Fora es 1948 y la fecha de autorización es 1958. Según Jacometti (1993), ambas fechas, de autorización y funcionamiento, son del año 1958. Creemos que ocurrió un error al llenar el registro INEP y tomamos en cuenta la fecha indicada por Jacometti, ya que ella era profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), que elaboró una tesis de maestría sobre la historia de esa unidad de enseñanza.

<sup>323</sup> La información sobre la creación de la Facultad de Trabajo Social en Juiz de Fora, así como sobre el contexto sociopolítico de ese municipio, fue tomada de Jacometti (1993).



movimiento para que la Facultad de Trabajo Social fuera incorporada a la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF):<sup>324</sup>

Las iniciativas de incorporación de la Facultad a la UFJF, iniciadas a principios de la década de [19]60, se fortalecieron durante la gestión de la directora Madre Altiva Pantoja Paixão. El año 1968 marcó este fortalecimiento, y el 12 de marzo de 1969, mediante Resolución n. 12 del Consejo Universitario, se aprobó la agregación de la Facultad a la Universidad. Esta asumió la responsabilidad de formar a los estudiantes durante el ciclo básico, dejando a la Facultad la responsabilidad de completar el proceso de formación a través del ciclo profesionalizador. Solo el 11 de noviembre de 1974, por ley n. 6.139 fue incorporado a la UFJF (Jacometti, 1993, p. 24).

En el Distrito Federal, la Facultad de Trabajo Social de Brasilia fue creada en 1961 por las Hermanas de Jesús Crucificado. En 1972, la Facultad de Trabajo Social se incorporó a la Universidad de Brasilia (UnB), en el Departamento de Ciencias Sociales, y, en 1986, se creó el Departamento de Trabajo Social.<sup>325</sup> Es interesante observar el contexto de la absorción de la Facultad de Trabajo Social de Brasilia por la Universidad de Brasilia: después del golpe militar de 1964, la universidad sufrió una fuerte represión, siendo invadida varias veces por ser considerada un núcleo de resistencia de izquierda.<sup>326</sup> Luego de este período de intervención militar en la universidad, con el rector Amadeu Cury, la Universidad de Brasilia empezó a recibir apoyo financiero del gobierno, con la creación de 14 nuevos cursos de grado durante la década de 1970, “[...] un aumento del 82% en comparación con 1962” (UnB, 2007, n.p).

En el estado de São Paulo, la Facultad de Trabajo Social de Ribeirão Preto fue creada en 1962,<sup>327</sup> a través de la Asociación de Enseñanza de Ribeirão Preto, que hasta entonces operaba en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.<sup>328</sup> A partir de la década de 1960, la Asociación de Enseñanza de Ribeirão Preto comenzó a ofrecer cursos de educación superior, incluyendo Trabajo Social.<sup>329</sup> En 1971, las

---

<sup>324</sup> “La [UFJF] fue creada en 1960 por acto del entonces presidente Juscelino Kubitschek” (UFJF, 2006, s.n.).

<sup>325</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), las fechas de autorización y funcionamiento son ambas de 1972. Es decir, no hay referencia a la antigua Facultad de Trabajo Social de Brasilia, que descubrimos a través del registro de Faleiros (1995) y el informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, de julio/1964 a julio/1969, que enumera las Escuelas de Trabajo Social en Brasil, entre ellas, la Facultad de Trabajo Social de Brasilia.

<sup>326</sup> “[...] El campus fue invadido y rodeado por militares y policías del ejército varias veces durante el año. El 18 de octubre de 1965, tras la destitución de 15 profesores acusados de subversión, 209 profesores e instructores firmaron una renuncia colectiva, en protesta por la represión sufrida en la universidad. En un solo momento, la institución perdió el 79% de su cuerpo docente” (UnB, 2007, s/p).

<sup>327</sup> Las fechas de operación y autorización son de 1962 (INEP/MEC, 2007).

<sup>328</sup> Hasta ese período, la Asociación de Enseñanza de Ribeirão Preto invirtió en los niveles primario y secundario y contaba con un solo curso de educación superior, la Facultad de Farmacia y Odontología, creada en 1924 (UNAERP, 2007).

<sup>329</sup> Según el testimonio de un ex alumno de la primera promoción de la Escuela de Trabajo Social de Ribeirão Preto, el profesor Vicente de Paula Faleiros, la creación de la Facultad de Trabajo Social en Ribeirão Preto fue sugerida por el obispo Don Luís do Amaral Mousinho (luego arzobispo). La Facultad contó con varios alumnos de la Juventud Universitaria Católica. Varios estudiantes, incluido el propio profesor Faleiros, con el golpe militar

facultades aisladas existentes se unificaron como facultades integradas, transformándose en 1985 en la Universidad de Ribeirão Preto (UNAERP), institución caracterizada en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) como institución filantrópica privada.<sup>330</sup>

La Universidad Católica de Pelotas (UCPEL), creada en 1960, es el resultado de iniciativas de la Iglesia Católica, a través de la aglomeración de la Facultad de Ciencias Económicas (fundada en 1937) y la Facultad Católica de Filosofía (creada en 1953). Posteriormente, se incorporaron a la UCPEL otros cursos de educación superior vinculados a la Iglesia, en las ciudades de Rio Grande, Bagé, Jaguarão, São Gabriel y Camaquã (UCPEL, 2006). El curso de Trabajo Social en Pelotas fue creado en 1962,<sup>331</sup> como [Facultad de Trabajo Social] Don Francisco de Campos Barreto, probablemente ya inserta en la estructura universitaria.<sup>332</sup>

En Campos dos Goytacazes, en 1962,<sup>333</sup> se introdujo el curso de Trabajo Social, ya incluido en la estructura de la Universidad Federal Fluminense (UFF).<sup>334</sup>

El curso de Trabajo Social de las Facultades Integradas María Inmaculada (FIMI) apareció originalmente en 1963,<sup>335</sup> como Facultad de Trabajo Social de

---

de 1964, fueron perseguidos y detenidos por motivos políticos. Según el profesor Faleiros, fue la dirección de la unidad docente, propiedad del Sr. Bonini - quien denunció la "subversión" de los estudiantes ante el Departamento de Orden Político y Social, según consta en los archivos disponibles hoy en São Paulo. Una estudiante fue expulsada de la facultad.

<sup>330</sup> Tuvimos acceso a una revista editada por Universidad de Ribeirão Preto (UNAERP, s/d), que en realidad es un catálogo institucional, con una presentación de los cursos, toda la infraestructura y la historia de la institución. A pesar de no ser un material académico (producto de la investigación sobre el origen de la Universidad) y no crítico (ya que es un anuncio de la institución) se pudo aprehender que la creación del curso de Trabajo Social se dio por la acción de la comunidad empresarial de la región, que ya exploró los niveles de educación primaria y secundaria, a través de la Asociación de Educación de Ribeirão Preto (AERP). Con el testimonio del profesor Faleiros se confirmó esta información. La investigación de Jorge (1993) tampoco logró obtener ningún material de estudio sobre la Facultad de Trabajo Social de Ribeirão Preto.

<sup>331</sup> Las dos fechas - autorización y operación - son de 1962 (INEP/MEC, 2007).

<sup>332</sup> "Hace treinta años se fundó la [Facultad de Trabajo Social] con el nombre de Facultad Dom Francisco de Campos Barreto, y su solicitud de funcionamiento fue remitida al Ministerio de Educación y Cultura por Ordenanza n° 122 de 30 de septiembre de 1960. Precisamente el 23 de marzo de 1962 se publicó en el Diario Oficial el Decreto n° 772, por el cual se autoriza el funcionamiento del Curso de Trabajo Social de la Facultad Dom Francisco de Campos Barreto [...]" (información recabada del coordinador de la Curso de Trabajo Social en la [Universidad Católica de Pelotas] UCPEL, Jairo Dias Nogueira. Este es un registro hecho por algunos profesores del curso, cuando cumplió 30 años). No pudimos obtener mayor información (textos, artículos, documentos escritos) que registre la forma en que se creó la Facultad de Trabajo Social. Sin embargo, en un informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (ABESS, 1969) encontramos referencia a la existencia de la "Facultad de Trabajo Social de la Universidad Católica de Pelotas", o sea, ya inserta en la estructura universitaria.

<sup>333</sup> El Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) contiene las fechas de autorización y funcionamiento referentes al año 1969. Verificando este dato, en la página virtual del curso de la Universidad Federal Fluminense/Campos, obtuvimos la siguiente información: "La Universidad Federal Fluminense ha estado presente en el Región Noroeste Fluminense desde 1962, cuando se creó el curso de Trabajo Social, inicialmente como sector regional de la Escuela de Trabajo Social de Niterói; alcanzando posteriormente la categoría de Departamento. La sede misma fue adquirida el 13 de julio de 1975, consolidando la presencia de la [Universidad Federal Fluminense] UFF en la región y su apuesta por la interiorización" (Fuente: <http://www.coseac.uff.br/cidades/camposUFF.htm>). Tal información fue confirmada oralmente por la profesora del curso de Trabajo Social de la Universidad Federal Fluminense/Campos, Érica Almeida. Según Almeida, las pioneras que trajeron el curso de Trabajo Social a Campos fueron las estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de Niterói y lo trajeron a ese municipio en 1962, ya integrados a la Universidad.

<sup>334</sup> Como ya se mencionó, la Escuela de Trabajo Social del Niterói está incorporada a la Universidad desde 1960, mediante la ley n° 3.848, de 18 de diciembre de 1960, bajo el nombre de Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro.

Piracicaba, instituida por la Diócesis de Piracicaba. En 1985, el Instituto Maria Inmaculada – que ya mantenía la Facultad de Educación, Ciencias y Letras en Mogi Mirim – se hizo cargo de la Facultad de Trabajo Social en Piracicaba. A partir de entonces se inició el proceso de consolidación del Instituto y la exlaustración del claustro. En 1991 se creó la FIMI, una institución privada particular no universitaria en sentido estricto, a partir de las Facultades de Trabajo Social de Piracicaba y de Educación, Ciencias y Letras de Mogi Mirim (FIMI, 2006).<sup>336</sup>

### 3. PERÍODO: 1964 A 1985

El período relativo a la dictadura militar-empresarial creó más de 31 cursos de Trabajo Social.<sup>337</sup> Cabe señalar que a partir de este período, más reciente y en un momento en que la profesión de Trabajo Social ya estaba reglamentada, comenzamos a trabajar con la fecha de autorización de los cursos, que depende del poder decisorio del Ministerio de Educación y, también, sobre el interés empresarial en solicitarlo.<sup>338</sup> La siguiente tabla permite una visión general de los cursos creados en el período bajo análisis.<sup>339</sup>

**Tabla 3** – Escuelas de Trabajo Social creadas entre 1964 y 1985: fecha de autorización, Unidad Federativa (UF), sujetos creadores, cambios institucionales, nombre actual y vínculo actual

| Fecha de autorización | ETS          | UF | Sujetos creadores     | Cambios institucionales    | Nombre actual | Vínculo actual        |
|-----------------------|--------------|----|-----------------------|----------------------------|---------------|-----------------------|
| 1964                  | FTS de Bauru | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislada y así sigue | FSSB          | Comunidad empresarial |
| 1965                  | FTS de       | RN | Comunidad             | Surgió aislada             | DTS/          | Estado                |

<sup>335</sup> Las dos fechas - autorización y operación - son de 1963 (INEP/MEC, 2007).

<sup>336</sup> Consultar también Jorge (1993).

<sup>337</sup> Encontramos 32 Escuelas de Trabajo Social creadas en el período. Sin embargo, como no pudimos obtener ninguna información sobre la Facultad de Trabajo Social de Araraquara, no la hemos incluido en la siguiente tabla. Jorge (1993) menciona la existencia de esta Escuela de Trabajo Social, ubicada en la ciudad de Araraquara (SP) y creada en 1978. Según la autora, esta Escuela fue extinguida en 1987.

<sup>338</sup> A partir de este período, insertamos la fecha de autorización de cada Escuela de Trabajo Social en una nota al pie de página solo cuando encontramos discrepancias entre el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) y las fuentes sobre los orígenes de las Escuelas/cursos.

<sup>339</sup> Hasta el año 1969, confirmamos a través del informe de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social (ABESS, 1969) las Escuelas de Trabajo Social presentadas. Señalamos, sin embargo, que la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal Fluminense en Campos dos Goytacazes (RJ) y la filial de la Facultad de Trabajo Social de São Paulo [FAPSS] en São Caetano do Sul (SP) no aparecían en el referido informe, probablemente por ser Escuelas vinculadas a la sede, no autónomas. En el informe de la ABESS, encontramos el registro de una Escuela (Escuela de Trabajo Social de Mogi das Cruzes, São Paulo), de la cual no pudimos obtener ninguna información.

|      |                          |    |                       |   |                           |                       |
|------|--------------------------|----|-----------------------|---|---------------------------|-----------------------|
|      | Mossoró                  |    | empresarial           | da e integrada a la universidad (1968)  | UERN                      |                       |
| 1966 | FTS de Taubaté           | SP | Estado                | Surgió aislada, incorporándose a la Federación de Colegios (1973) y a la universidad (1974)             | DTS/<br>UNITAU            | Estado                |
| 1966 | FAPSS/<br>SCS            | SP | Iglesia Católica      | Dejó la PUC-SP (1972) y pasó a funcionar como instituto superior aislado                                | FAPSS/<br>SCS             | Comunidad empresarial |
| 1969 | FTS Ministro Tarso Dutra | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislada e integrada a la universidad (1992)  | CTS/<br>UNIVAP            | Comunidad empresarial |
| 1970 | DTS/<br>UFMT             | MT | Estado                | Ya integrado en la universidad  | DTS/<br>UFMT              | Estado                |
| 1970 | FTS de Santos            | SP | Iglesia Católica      | Surgió aislada e integrada a la universidad (1986)  | CTS/<br>UNI<br>SAN<br>TOS | Iglesia Católica      |
| 1970 | CTS/ISCA                 | SP | Comunidad empresarial | Parece aislado y permanece así  | CTS/<br>ISCA              | Comunidad empresarial |
| 1972 | CTS/<br>UCDB             | MS | Iglesia Católica      | Surgió aislado. Está vinculado a las facultades integradas que en 1993 se convirtieron en universidades | CTS/<br>UCDB              | Iglesia Católica      |
| 1972 | FTS/FMU                  | SP | Comunidad empresarial | Apareció como parte   | CTS/                      | Comunidad empresarial |

|      |                |    |                       |  |                     |                       |
|------|----------------|----|-----------------------|--|---------------------|-----------------------|
|      |                |    |                       | de los Colegios Integrados   | FMU                 |                       |
| 1972 | CTS/<br>UNISAL | SP | Iglesia Católica      | Surgió aislado y se integró al Centro Universitario en los años 1990   | CTS/<br>UNISAL      | Iglesia Católica      |
| 1972 | CTS/<br>UNICAP | PE | Iglesia Católica      | Ya apareció en la universidad  | DTS/<br>UNICAP      | Iglesia Católica      |
| 1972 | DTS/UEL        | Pr | Estado                | Ya apareció en la universidad  | DTS/<br>UEL         | Estado                |
| 1972 | FTS (*)        | MG | Comunidad empresarial | Surgió como una universidad aislada. En 1990 se integra a los Colegios Integrados, transformado en Centro Universitario (1994) | CTS/<br>UNITRI      | Comunidad empresarial |
| 1973 | DTS/<br>UEPG   | Pr | Estado                | Ya apareció en la universidad  | DTS/<br>UEPG        | Estado                |
| 1973 | CTS/<br>SUAM   | RJ | Comunidad empresarial | Surgió aislado y pasó a formar parte de las Facultades Integradas. En 1997, el SUAM se convierte en centro universitario       | CTS/<br>UNI<br>SUAM | Comunidad empresarial |
| 1974 | FTS            | SP | Iglesia Católica      | Surgió de forma aislada, pasando a formar parte de los Colegios Integrados (1976),   | DTS/<br>USF         | Iglesia Católica      |

|      |                |    |                       |   |                |                       |
|------|----------------|----|-----------------------|---|----------------|-----------------------|
|      |                |    |                       | transformados en universidad (1985)   |                |                       |
| 1975 | CTS (*)        | Pr | Espírita              | Surgió de forma aislada y pasó a formar parte de las facultades integradas (1997)         | CTS/<br>FIES   | Espírita              |
| 1975 | DTS/UCS        | RS | Comunidad empresarial | Ya apareció en la universidad   | DTS/<br>UCS    | Comunidad empresarial |
| 1975 | FTS/<br>UNICID | SP | Comunidad empresarial | Sin información   | Ya no existe   | Ya no existe          |
| 1976 | FTS/<br>OSEC   | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislada y entró a la universidad (1994)  | CTS/<br>UNISA  | Comunidad empresarial |
| 1976 | FTS (*)        | SP | Comunidad empresarial | Surgió de forma aislada, integrándose con la universidad (1988)                           | DTS/<br>UNIMAR | Comunidad empresarial |
| 1976 | FTS (*)        | SC | Comunidad empresarial | Surgió como una facultad aislada vinculada a la FESSC, transformada en universidad (1989) | CTS/<br>UNISUL | Comunidad empresarial |
| 1976 | DTS/<br>UFPI   | PI | Estado                | Apareció ya insertado en la UFPI  | DTS/<br>UFPI   | Estado                |
| 1977 | FTS/<br>UNESP  | SP | Estado                | Ya apareció en la universidad   | FTS/<br>UNESP  | Estado                |
| 1977 | FTS (*)        | SC | Comunidad empresarial | Surgió como un colegio aislado, contribuyendo a la for-                                   | DTS/<br>UnC    | Comunidad empresarial |

|      |                            |    |                             | mación de la UnC (1991)   |                |                             |
|------|----------------------------|----|-----------------------------|---|----------------|-----------------------------|
| 1980 | FTS (*)                    | RS | Iglesia Evangélica Luterana | Surgió como un colegio aislado y se unió a otras facultades para formar la universidad (1989) | CTS/ULBRA      | Iglesia Evangélica Luterana |
| 1984 | CTS/UNISI-NOS              | RS | Iglesia Católica            | Ya apareció en la universidad   | CTS /UNISI NOS | Iglesia Católica            |
| 1984 | CTS/UNAMA                  | PA | Comunidad empresarial       | Surgió como una facultad aislada y pasó a formar parte de la universidad en 1993              | CTS/UNAMA      | Comunidad empresarial       |
| 1984 | CTS/UNIFAC                 | SP | Comunidad empresarial       | Surgió de forma aislada y pasó a formar parte de las facultades integradas (2001)             | CTS/UNIFAC     | Comunidad empresarial       |
| 1984 | FTS de Presidente Prudente | SP | Comunidad empresarial       | Surgió de forma aislada y pasó a formar parte de las facultades integradas (2001)             | FTS/FIAETPP    | Comunidad empresarial       |

**Fuente:** Datos recopilados y organizados por la autora. (\*) Sin exactitud.

La Facultad de Trabajo Social de Bauru (FSSB) (SP), autorizada y creada en 1964, forma parte de un conjunto de facultades aisladas de la Institución de Enseñanza de Toledo (ITE) - privada, privada y laica -, que abrió su primera facultad (curso de Derecho) en la década de 1950 y, hasta el día de hoy, se mantiene con varias facultades aisladas (ITE, 2007).<sup>340</sup>

<sup>340</sup> “La [Facultad de Trabajo Social], mantenida por el Instituto de Enseñanza de Toledo [ITE], [...] fue la tercera escuela que se instaló en el Instituto de Enseñanza de Toledo en Bauru” (Muñiz, 2004, p. 104). Consultar también, sobre la historia de la FSSB, Muniz (1997).

En Rio Grande do Norte, la Facultad de Trabajo Social de Mossoró fue fundada el 25 de noviembre de 1964, siendo legalmente creada por el Decreto 01/[19]65, del 02/01/1965. Su operación comenzó en mayo de 1965 (FASSO, 1965). Inicialmente, la Facultad de Trabajo Social se caracterizó por ser una facultad privada, aislada, mantenida por la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Técnica (FUNCITEC).<sup>341</sup> En 1968, la Fundación se convirtió en la Fundación Universidad Regional de Rio Grande do Norte (FURRN): “[...] La URRN formó parte inicialmente, en los términos de la ley n° 20/68, de la Facultad de Ciencias Económicas de Mossoró, la Facultad de Trabajo Social de Mossoró, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Mossoró y la Escuela de Enfermería de Mossoró” (UERN, 2007, n.p.).

En 1987, la Universidad pasó a ser una institución del gobierno del estado de Rio Grande do Norte:

Uno de los pasos más importantes hacia la continuidad de la Institución se dio el 8 de enero de 1987. En esa fecha, el gobernador Radir Pereira, por medio de la ley n° 5.546, hizo estatal a la FURRN, que ya contaba con el Campus Universitario Central y los Campus Avanzados de Açú, Patu y Pau dos Ferros. La lucha por la propiedad estatal unió a todos los segmentos académicos y diversos sectores de la comunidad. Se destacaron dos personas: Jerônimo Dix-huit Rosado Maia, quien, en su segundo mandato como alcalde, donó los bienes de la FURRN al Estado, y el Decano Sátiro Cavalcanti Dantas, quien lideró el proceso en un momento de grave crisis (UERN, 2007, n.p.).

Según la recuperación histórica realizada por Gê y Leite (1994, p. 39), la creación de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró:

[...] se entrecruza con el escenario de la autocracia burguesa instalada tras el golpe militar de [19]64, que interrumpe las experiencias democratizadoras de organización y participación popular. [...] Se requieren los servicios del trabajador social “moderno”, del “técnico en relaciones humanas”, cuya actuación debe ser compatible con las normas y propósitos del marco de la racionalidad organizacional. [...] Tal como consta en el informe - FASSO- [...], la formación profesional de los trabajadores sociales estuvo orientada a “[...] preparar técnicos en Trabajo Social enfocados al desarrollo socioeconómico del país”.

---

<sup>341</sup> Como indica Vieira (1992, p. 199), “[...] Las Escuelas que se crearon a partir de la LDB [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional], en el Nordeste, [...] nacieron en el seno de las universidades – la de Mossoró, en 1965, pertenecientes a la universidad pública estatal”. Sin embargo, verificamos a partir de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró (1965) y Gê y Leite (1994) que la Facultad fue, primero, una escuela privada, siendo luego nacionalizada, cuando hubo el proceso de estatización de la Universidad Regional de Rio Grande do Norte. Consultamos, a través de comunicación electrónica, a la coordinadora del curso, profesora Telma Gurgel da Silva, quien ratificó esta información: “[...] inicialmente, teníamos un estatuto doble, éramos privados, porque pagábamos cuotas mensuales y a la vez, de carácter municipal, ya que quien señalaba los cargos de dirección y rectorado era la prefectura de Mossoró. En 1987, [la Universidad Regional de Rio Grande do Norte era] estatal”.



Por lo tanto, es posible entender que la creación de esta facultad se relaciona con las necesidades de la dictadura militar-empresarial de preparar un grupo de profesionales políticamente “esterilizados” (de pensamiento cuestionador, de izquierda, obviamente).<sup>342</sup> Cabe señalar que, si la iniciativa directa para la creación de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró fue de la comunidad empresarial, esta facultad contó con la participación de diversos representantes de la Iglesia Católica y del Estado (FASSO, 1965).<sup>343</sup> Cabe señalar también que en el currículo pionero de la Facultad se impartía la disciplina de “Cultura Religiosa” (Gê y Leite, 1994).<sup>344</sup>

En São Paulo, la Facultad de Trabajo Social de Taubaté – actualmente el curso de Trabajo Social de la Universidad de Taubaté (UNITAU) – fue creado oficialmente en 1963,<sup>345</sup> pero no se autorizó su entrada en funcionamiento hasta abril de 1966,<sup>346</sup> como facultad aislada, en la calidad de una autarquía municipal.<sup>347</sup> La creación de autarquías y fundaciones, a lo largo del régimen militar, avanzó hacia su ideal privatista. Por lo tanto, estas instituciones funcionaron como una empresa educativa, en forma de “autarquías” y/o “fundaciones”, lo que permitió (y aún permite) el cobro de cuotas mensuales a los estudiantes.<sup>348</sup>

La Facultad de Trabajo Social de Taubaté comenzó a funcionar en mayo de 1966, en las instalaciones del Instituto Diocesano de Enseñanza Santo Antônio. Posteriormente, se empezó a trabajar en el antiguo edificio del Seminario local. El cuerpo docente estuvo compuesto, entre otros, por Ulises Pereira Bueno (político-concejal local) y Geraldo Vilhena de Almeida Paiva,<sup>349</sup> además del padre Benedito

---

<sup>342</sup> Sobre la creación de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró, en un contexto dictatorial, su fundadora y ex directora, la trabajadora social Maria Gomes de Oliveira, dice: “[...] La creación de la [Facultad de Trabajo Social] promovió nuevas relaciones, nuevos valores, nuevos conceptos, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito social, contribuyendo a construir una sociedad más justa, más participativa y más consciente. El hombre consciente y participativo es el referente de su trabajo. El hombre que transforma estructuras, el hombre que quiere hacer su propia historia. El amor de Dios por el hombre significa el amor a la vida para manifestarse” (Gê; Leite, 1994, p. 62).

<sup>343</sup> En el acta de fundación de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró, se encuentra la presencia de varios representantes de la Iglesia y del Estado (FASSO, 1965).

<sup>344</sup> Es bastante interesante consultar los textos reproducidos del discurso de varios sujetos históricos en Rádio Rural de Mossoró, cuyo programa diario era realizado por Monseñor Américo Simonetti. Monseñor Américo enseñó Doctrina Social de la Iglesia en las facultades de Enfermería y Ciencias Sociales, como profesor de la Universidad Regional de Rio Grande do Norte, y fue uno de los cofundadores de la Facultad de Trabajo Social de Mossoró. Consultar Gê (1995).

<sup>345</sup> “El 10 de mayo de 1963 el Sr. Jefe del Ejecutivo Taubateo tuvo a bien sancionar la ley n° 708, creando la [Facultad de Trabajo Social] de Taubaté. El 27 de julio de 1965, la referida Facultad fue transformada en autarquía, por ley municipal n° 877” (Bueno, 1982, p. 01).

<sup>346</sup> Consideramos aquí la fecha efectiva de operación. En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), las fechas de autorización y funcionamiento son ambas de 1966.

<sup>347</sup> En contacto con la coordinación del curso, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, nos envió material escrito por Bueno (1982), así como información escrita sobre el curso (Sá, 2007). Sin embargo, nos informó que no hay más producción relacionada con la historia de la Facultad de Trabajo Social de Taubaté. Encontramos en la biblioteca de la Universidad de Taubaté sólo un trabajo de finalización del curso (Silva, 1996), bastante descriptivo, pero que no aborda la relación entre los sujetos que crearon la facultad y la política educativa implementada por la dictadura militar-empresarial.

<sup>348</sup> UNITAU está catalogada como una institución pública municipal, siendo una “fundación pública de derecho privado”. Sin embargo, esta institución cobra tasas escolares para los cursos de pregrado. UNITAU (SP) informa que se trata de una autarquía educativa de régimen especial (consultar <http://www.unitau.br>).

<sup>349</sup> Hay información, en el proyecto pedagógico del curso de Trabajo Social de la Universidad de Vale do Paraíba (UNIVAP) (Paiva, 2006), que el fundador de la Facultad de Trabajo Social, Ministro Tarso Dutra (Geraldo

Augusto Corrêa. Cabe señalar que Geraldo Vilhena de Almeida Paiva fue el creador de la Escuela de Trabajo Social Ministro Tarso Dutra, en São José dos Campos (SP), de la que hablaremos más adelante. En la creación de esta Escuela de Trabajo Social se aprecia la articulación entre Iglesia y Estado: la Iglesia Católica fue la encargada de la cesión del espacio,<sup>350</sup> mientras que el concejal Ulises Bueno se reservó la dirección de esa facultad, designada por el entonces alcalde de Taubaté (Bueno, 1982).

A partir de 1973, la Facultad de Trabajo Social de Taubaté empezó a formar parte de la Federación de Facultades de Taubaté, creada por la ley municipal n° 1.416/[19]73. Con la creación de la Universidad de Taubaté (UNITAU), por ley municipal n° 1.498 del 12/06/1974, reconocida por el Decreto n° 78.924/76, la Facultad se transformó en el Departamento de Trabajo Social de la UNITAU.<sup>351</sup>

En 1966, la Facultad de Trabajo Social de São Paulo (FAPSS) – con sede en São Paulo y hasta entonces vinculada a la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP) – abrió un nuevo curso de Trabajo Social<sup>352</sup> en la ciudad de São Caetano do Sul. En 1972,

[...] como consecuencia de la Reforma Universitaria, determinada por la ley n° 5540/[19]68, se ofreció a la Facultad Paulista de Trabajo Social la transformación de la figura de agregación a la de incorporación. Todo el acervo de la Facultad pasaría a la gestión de la Fundación São Paulo, que mantiene la [Pontificia Universidad Católica de São Paulo] PUC/SP, y ésta lideraría la administración del Curso. Después de discutir extensamente el asunto con la administración, profesores y estudiantes, la Congregación de la Facultad rechazó la propuesta de incorporación, manteniendo la figura de Instituto de Educación Superior, situación en la que se encuentra hasta el presente. En 1972, el profesor Sérgio Furhmann, el profesor Sérgio Furhmann y el director de la Facultad de Trabajo Social de São Paulo, profesor Heliton Betetto, firmaron la desvinculación de la PUC/SP (FAPSS, 2000, n.p.).

---

Vilhena de Almeida Paiva), fundada en 1969 en São José dos Campos, contribuyó a la fundación de la Facultad de Trabajo Social de Taubaté, en 1966. El autor del proyecto pedagógico de la UNIVAP fue el Sr. Geraldo Vilhena de Almeida Paiva.

<sup>350</sup> La conferencia inaugural estuvo a cargo de Monseñor Emílio José Salim (Bueno, 1982).

<sup>351</sup> La información sobre la integración de la Facultad de Trabajo Social de Taubaté a la Federación de Facultades de Taubaté y, posteriormente, su transformación en institución universitaria fue dada, por escrito, por la coordinación del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Taubaté (UNITAU), Profesora María Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

<sup>352</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior, la fecha de autorización es 1972 y la fecha de funcionamiento, 1966 (INEP/MEC, 2007). Se tuvo en cuenta la primera fecha, informada por la historia FAPSS de São Paulo y São Caetano do Sul (FAPSS, 2000 y 2006).

Desde 1972, la Facultad de Trabajo Social de São Paulo (FAPSS), con cursos en São Paulo y São Caetano do Sul, se separó de la Pontificia Universidad Católica, convirtiéndose en una universidad privada y laica.<sup>353</sup>

En São José dos Campos (SP), la Escuela de Trabajo Social Ministro Tarso Dutra<sup>354</sup> fue creada en 1969 como establecimiento aislado. Desde 1992, forma parte de la Universidad de Vale do Paraíba (UNIVAP), una institución universitaria laica, creada ese año mediante la combinación de varios cursos aislados, entre ellos, Trabajo Social, mantenido por la Fundação Valeparaibana de Enseñanza (UNIVAP, 2007).<sup>355</sup>

El curso de Trabajo Social de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) fue autorizado a funcionar en 1968, pero entró en funcionamiento efectivo en 1970,<sup>356</sup> inserto en la recién creada UFMT.<sup>357</sup> El estado de Mato Grosso fue fundado en el siglo XVIII, a través del movimiento bandeirista de São Paulo,<sup>358</sup> que permaneció allí debido al descubrimiento de unas minas de oro. Tras su agotamiento, la región volvió al aislamiento del escenario nacional. En la década de 1940, la minería fue reemplazada por la ganadería y la agricultura, con énfasis en las actividades comerciales e industriales. Ya en la década de 1960, con el fuerte movimiento migratorio hacia el estado, se hizo necesaria una mayor intervención estatal ante la agudización de las expresiones de la “cuestión social”. Así, en 1964, fue contratada la primera trabajadora social de Mato Grosso.

---

<sup>353</sup> Se consideró suficiente la información contenida en la historia de la institución, pues esclarece el origen confesional de la FAPSS y, posteriormente, cómo se produce su secularización. Consultar FAPSS (2000, 2006).

<sup>354</sup> En el proyecto pedagógico, se aclara el contexto en el que surgió el curso: “[...] durante tres décadas, el curso de Trabajo Social, en São José dos Campos, tuvo una fuerte presencia en la trayectoria de crecimiento y desarrollo de la municipio y la región; a fines de la década de [19]60, el Ayuntamiento de São José dos Campos creó su primer Departamento dedicado a la atención de cuestiones sociales, [...] teniendo como primer Director a uno de los fundadores de la [Facultad de Trabajo Social] 'Ministro Tarso Dutra', de la Fundación Valeparaibana de Enseñanza y actual Coordinador del Curso y en ese momento, el único trabajador social residente en el municipio y que, en 1966, también fue uno de los profesores fundadores de la [Facultad de Ciencias Sociales] de Taubaté, el primer curso de Trabajo Social en el Valle de Paraíba, ahora parte de UNITAU [...]. La Facultad ganó destaque en el escenario nacional y regional, siendo convocada para formar equipos de varias Unidades de Enseñanza del Estado de São Paulo, incluyendo la Universidad de São Paulo (USP) y la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), para participar del Proyecto Rondón y del Proyecto Además, que era un proyecto del entonces Ministerio del Ejército, además de una participación efectiva en [...] el Consorcio de Desarrollo Integral del Valle del Paraíba” (Paiva, 2006, p. 03-04).

<sup>355</sup> Cursos aislados, creados en la década de 1960, contribuyeron al surgimiento de Colegios Integrados. En 1992, estos posibilitaron que la institución se convirtiera en universidad (Paiva, 2006).

<sup>356</sup> Consideramos aquí la fecha de operación (1970) que consta en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) y no de autorización (1968). Según Medeiros (1984), la Facultad de Trabajo Social no funcionaba en 1969, ya que ese año se dedicaba a las gestiones legales y burocráticas para el funcionamiento de la Escuela, que entraba en funcionamiento efectivo al año siguiente.

<sup>357</sup> “Creada el 10 de diciembre de 1970, mediante ley n° 5647, la Universidad Federal de Mato Grosso incorporó la Facultad Federal de Derecho de Cuiabá, establecida en 1934, cuyo funcionamiento, sin embargo, data sólo de 1956, y el Instituto de Ciencias y Letras de Cuiabá [...]” (UFMT, 2007, n.p.).

<sup>358</sup> “Los bandeirantes eran sertanistas que, durante el Brasil Colonial, abandonaron la región de la actual gran São Paulo en expediciones al interior del territorio brasileño. El río Tietê fue utilizado como principal vía de penetración, llevando a los paulistas a lugares como Mato Grosso, Paraná y Goiás.” Ver más sobre “Bandeirantes” en: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/o-bandeirantismo.htm>

A fines de la década de 1960, hubo una fuerte demanda por la creación de una universidad en Cuiabá,<sup>359</sup> lo que llevó, en 1970, a la creación de la Universidad Federal de Mato Grosso y, también, a la creación de la Facultad de Trabajo Social, ya incluida en la estructura de la nueva universidad.<sup>360</sup> Cabe señalar, sin embargo, que la creación del Departamento de Trabajo Social correspondió a las exigencias de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que en su artículo 79 señalaba la constitución de las universidades por la reunión, bajo administración común, de cinco o más instituciones de educación superior. Según Medeiros (1984, p. 53), ya existían cuatro facultades en la ciudad, siendo necesaria la creación de una sola más: “La legitimación de la Facultad de Trabajo Social satisfaría a ambas partes, aumentaría el número de Escuelas, de cuatro a cinco (número requerido por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), y no requeriría de recursos humanos y materiales, mucho más de los que ya existían [...]”. Con la Reforma Universitaria de 1968, la Facultad de Trabajo Social pasó a formar parte, en 1972, del Centro de Humanidades, transformándose en el Departamento de Trabajo Social.

En Santos (SP), el inicio del curso de Trabajo Social se remonta a 1970. Desde 1986, forma parte de la Universidad Católica de Santos (UNISANTOS), cuando la institución fue creada a través de facultades separadas, entre ellas la de Trabajo Social.<sup>361</sup> Por lo tanto, la Escuela de Trabajo Social de Santos nació como una facultad confesional aislada y, en la década de 1980, se integró a la estructura universitaria de la universidad católica.<sup>362</sup>

También en 1970 se crea el curso de Trabajo Social en el Instituto Superior de Ciencias Aplicadas (ISCA) de Limeira,<sup>363</sup> curso aislado, privado y laico. Esta institución está categorizada en el sitio web del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007) como una escuela

---

<sup>359</sup> Según Medeiros (1984, p. 51): “[...] la población de Cuiabá estaba insatisfecha con el nivel de educación de la capital y exigía mejores condiciones de enseñanza, solicitando la creación de una universidad (el 10 de junio de 1967, el pueblo, en una marcha, pidió a gritos la Universidad en Cuiabá)”.

<sup>360</sup> Sobre la historia de la Facultad de Trabajo Social de Cuiabá, consultar: Medeiros (1984), Rodrigues (2006) y UFMT (2007).

<sup>361</sup> “La historia de UNISANTOS [la Universidad Católica de Santos] comenzó en 1951, cuando se fundó la Sociedad Visconde de São Leopoldo. En ese momento, el objetivo era instalar el primer curso legal en la región. A partir de entonces, el crecimiento fue inevitable con la implementación de las siguientes facultades: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras; Facultad de Comunicación; Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales; Facultad de Arquitectura y Urbanismo; [Facultad de Trabajo Social]; Escuela de Enfermería; Facultad de Farmacia y Bioquímica; y Facultad de Ingeniería” (UNISANTOS, 2007). De acuerdo con la historia en la página virtual de la universidad, existe una clara orientación religiosa en la institución: “UniSantos es una comunidad académica que se esfuerza por hacer sustantiva la expresión católica” (UNISANTOS, 2007, n.p), aunque está registrada en INEP como institución filantrópica privada. La coordinación del curso de Trabajo Social está a cargo de una madre de familia y en la página de la universidad, donde hay información sobre el curso, se encuentra la siguiente información: “[...] UNISANTOS cuenta con la Clínica de Trabajo Social, donde el estudiante puede desarrollar programas de pasantías” (UNISANTOS, 2007, n.p).

<sup>362</sup> No logramos contactar a la coordinación del curso de Trabajo Social de la UNISANTOS. A pesar de esto, creemos que ya es posible verificar el creador de este curso, es decir, la Iglesia Católica. Este dato lo confirmamos con la investigación de Jorge (1993).

<sup>363</sup> “En 1975 se crea el curso de Trabajo Social en el Instituto Superior de Ciencias Aplicadas de Limeira, entidad privada y laica [...]” (Jorge, 1993, p. 459). En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) las fechas de autorización y funcionamiento son de 1970 y la de reconocimiento es de 1975. Tomamos en cuenta el registro INEP/MEC, ya que confirmamos la fecha de reconocimiento en la página de la institución (ISCA, 2007), que confirma que el curso fue creado en 1970.

superior aislada y laica, creada en 1970, junto con los demás cursos existentes (ISCA, 2007).<sup>364</sup>

La Universidad Católica Dom Bosco (UCDB), ubicada en Campo Grande (MS), surgió por acción de la Misión Salesiana de Mato Grosso, en 1961, con la creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras Dom Aquino, con cursos en Pedagogía y Letras. Se fueron creando nuevas facultades: la Facultad de Derecho (1965); la Facultad de Ciencias Económicas, Contables y Administrativas (1970); la Facultad de Trabajo Social (1972) y así sucesivamente. En 1965, las facultades aisladas fueron unificados en las Facultades Católicas Unidas de Mato Grosso (FUCMT), por dictamen del Consejo Nacional de Educación. Por lo tanto, el curso de Trabajo Social surgió como parte del conjunto de facultades integradas (UCDB, 2007).

La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Católica Dom Bosco es, hasta el día de hoy, el único curso de Trabajo Social en el estado de Mato Grosso do Sul: “Nació, entonces, antes de la división del estado y, a partir del 11 de octubre de 1979, con la creación del Estado de Mato Grosso do Sul, se convirtió en la única [Facultad de Trabajo Social] del estado, como lo es todavía hoy” (Villanueva, 2002, p. 35). Según la citada autora, la Facultad de Trabajo Social de Campo Grande fue creada por iniciativa directa de la Iglesia Católica, con el apoyo de instituciones pertenecientes al tejido empresarial:

Podemos decir que los primeros pasos dados para la creación de una [Facultad de Trabajo Social] en Campo Grande/MS [Mato Grosso do Sul] se remontan al 19 de octubre de 1964 cuando un grupo de trabajo, compuesto por empleados y miembros de la Misión Salesiana de Mato Grosso, que ya mantenía en Campo Grande, al sur del estado de Mato Grosso, las facultades de Pedagogía, Derecho y Letras, se reunieron con el propósito de crear una [Facultad de Trabajo Social], que ampliaría el número de Facultades Unidas Católicas de Mato Grosso [...]. Este grupo estaba integrado por un presidente, designado por la Misión Salesiana, el Padre Félix Zavataro; un secretario, Cleomenes Nunes da Cunha, Oliva Enciso, superintendente adjunto del [Servicio Social de la Industria] SESI local y Salva Haff, trabajadora social del Departamento Social del SESI en Río de Janeiro, además de Don Antonio Barbosa, muy digno obispo diocesano de Campo Grande (Villanueva, 2002, p 44-45).<sup>365</sup>

---

<sup>364</sup> No pudimos comunicarnos con la coordinación del curso de Trabajo Social del Instituto Superior de Ciencias Aplicadas. Basamos nuestra exposición en información del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007), de la propia institución (ISCA, 2007) y en la investigación de Jorge (1993).

<sup>365</sup> El autor (Villanueva, 2002) informa que no existe producción que aborde la génesis de la Facultad de Trabajo Social de Campo Grande y, por lo tanto, investigó junto con documentos primarios (actas) y entrevistas con profesores de la época. Nos basamos fundamentalmente en la tesis de Villanueva, dado el escaso material sobre la historia de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Católica Dom Bosco, según registra el autor.

En 1989, la Misión Salesiana solicitó al Consejo Federal de Educación la transformación de las Facultades Unidas Católicas de Mato Grosso en universidad, lo que ocurrió en 1993. Por lo tanto, a partir de ese período, el curso de Trabajo Social se insertó en la estructura universitaria (UCDB, 2007).

Las Facultades Metropolitanas Unidas (FMU) surgieron en 1968,<sup>366</sup> ofreciendo tres cursos: Administración, Derecho y Trabajo Social, creándose la Facultad de Trabajo Social en 1972.<sup>367</sup> Según Jorge (1993), aunque las Facultades sean un centro universitario privado particular en sentido estricto y laico, fueron creados a través de la influencia de la Iglesia Metodista.<sup>368</sup>

En São Paulo, en el municipio de Americana, fue creada en 1972 la Facultad de Trabajo Social del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas de Americana, perteneciente a la orden religiosa católica salesiana. Según informaciones sobre la historia de la institución (UNISAL, 2007), los salesianos se instalaron en Brasil en 1883 y crearon el Colegio Santa Rosa, en Niterói (RJ) (enseñanza primaria y profesional). Dos años más tarde se instalaron en São Paulo (Liceu Coração de Jesus). En Campinas, crearon el Centro de Profesionalización Dom Bosco en 1952, que dio origen a la Escuela Técnica de Campinas y ésta, a su vez, dio origen al Facultad Salesiana de Tecnología en 1987. En 1972, en Americana, se crearon los Institutos de Ciencias Exactas y de Ciencias Humanas y Sociales, incluida la Facultad de Trabajo Social. Con la integración de las Facultades, en 1997 fue creado el Centro Universitario Salesiano de São Paulo (UNISAL), albergando como unidades Americana, Campinas y Lorena. Por lo tanto, el curso aparece en una facultad aislada, integrando, en la década de 1990, el complejo de cursos que hizo posible la formación del centro universitario, una institución no universitaria y confesional (UNISAL, 2007).<sup>369</sup>

La Universidad Católica de Pernambuco (UNICAP), con sede en Recife, fue creada en 1951, a partir de la primera escuela superior católica de la región, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras Manoel da Nóbrega, fundada en 1943 por la Provincia de los Jesuitas del Nordeste (UNICAP, 2007). La estructura universitaria

---

<sup>366</sup> Cabe señalar que, en la página virtual de las Facultades Metropolitanas Unidas, se cuenta la historia de su surgimiento sin una sola mención a la dictadura militar-empresarial: “Las Facultades Metropolitanas Unidas - FMU fueron creadas en 1968, y se realizó el primer examen de ingreso en julio del mismo año, a la que acudieron cientos de estudiantes en busca de formación pedagógica en los distintos cursos que se ofrecieron inicialmente. Fue el comienzo de la rápida expansión de la educación superior brasileña y la institución FMU marcó su presencia en la satisfacción de la demanda de la sociedad brasileña por más educación superior” (FMU, 2007, n.p.).

<sup>367</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), las fechas de autorización y funcionamiento son de 1968. Seguimos la información de Jorge (1993) quien indicó la fecha de creación de la Facultad de Trabajo Social en 1972.

<sup>368</sup> Según la coordinadora del curso de Trabajo Social, Maria Elisa dos Santos Braga, profesora de las Facultades Metropolitanas Unidas desde 1987, la institución surgió por estricta iniciativa de la comunidad empresarial docente. Informó que no existe producción escrita sobre la historia del curso de Trabajo Social en las Facultades Metropolitanas Unidas.

<sup>369</sup> Sobre la historia de la Facultad de Trabajo Social, obtuvimos información a través de la historia de la institución (UNISAL, 2007) y de la investigación realizada por Jorge (1993).

fue modificada en 1974 por la Reforma Universitaria de 1968,<sup>370</sup> pero, según Vieira (1992),<sup>371</sup> el curso de Trabajo Social de la Universidad empezó, en 1972, dentro de la universidad, cuya operación comenzó al año siguiente.<sup>372</sup>

La Universidad Estatal de Londrina (UEL) – una institución pública estatal – fue creada en 1970, mediante la fusión de cinco facultades separadas (Facultad de Derecho; Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Facultad de Odontología; Facultad de Medicina; Facultad de Ciencias Económicas y Contables) (UEL, 2007a). El curso de Trabajo Social fue autorizado en 1972 y entró en funcionamiento en 1973,<sup>373</sup> por lo que ya estaba inserto en un ámbito universitario (UEL, 2007b).<sup>374</sup>

En Minas Gerais, en el municipio de Uberlândia, el curso de Trabajo Social del Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) entró en funcionamiento en 1972,<sup>375</sup> como una facultad aislada, privada y aconfesional, siendo una iniciativa de la comunidad empresarial local que ya estaba explorando los niveles de educación primaria y secundaria en la región. En 1990, se integraron las facultades existentes en la región, formando las Facultades Integradas do Triângulo Mineiro (FIT), que se convirtió en Centro Universitario en 1997.<sup>376</sup>

---

<sup>370</sup> Según la historia del curso: “En su desarrollo, la Universidad experimentó la incorporación, agregación o creación de Facultades, Institutos o Escuelas Superiores, hasta aplicar, en 1974, la reforma universitaria, recomendada por ley, adoptando el modelo ternario homogéneo de Rectoría, Centros y Departamentos” (UNICAP, 2007, n.p.).

<sup>371</sup> “Las Escuelas que se crearon a partir de la [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional], en el nordeste, [...] nacieron dentro de las universidades [...]. En Pernambuco, el curso de Trabajo Social fue creado en la Universidad Católica en 1971” (Vieira, 1992, p. 199).

<sup>372</sup> Como ya se mencionó, nuestro trabajo se basó en la tesis doctoral de Vieira (1992) y en la historia de la institución (UNICAP, 2007). No pudimos contactar con éxito a la coordinación del curso. Sin embargo, la información encontrada en otros documentos es suficiente.

<sup>373</sup> En el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) existen dos registros del curso de Trabajo Social en la Universidad Estatal de Londrina: el primero, con fecha de funcionamiento de 1973, y el segundo, con fecha de funcionamiento de 1984. Ambos fueron autorizados en 1972. El primer registro corresponde al turno de la mañana y el segundo al turno de la noche, pero lo consideramos como un solo curso de Trabajo Social inserto en la Universidad. Por lo tanto, registramos una sola vez, en el período ubicado entre 1964-1985. Consultar historia del curso (DSS/UEL, 2007).

<sup>374</sup> Los documentos encontrados en el sitio web de la institución fueron suficientes para esclarecer el origen del curso, es decir, un curso creado por iniciativa estatal. Consultar UEL (2007a, 2007b) y DSS/UEL (2007).

<sup>375</sup> Según el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), el curso de Trabajo Social en Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) comenzó a funcionar recién en 1994, con fecha de autorización de 1972. Sin embargo, cuando cotejamos los datos con la historia de la institución (UNITRI, 2007), encontramos un error en el registro del INEP, ya que el curso de Trabajo Social entró en funcionamiento efectivamente en 1972, como facultad aislada.

<sup>376</sup> “El origen de la institución se remonta a 1924, con la creación de la Escuela Normal de Uberabinha, dedicada a la enseñanza elemental. En 1947 también pasó a ofrecer el equivalente a la escuela secundaria y pasó a llamarse Colégio Brasil Central. En 1966 pasó a albergar la Escuela Técnica Superior de Química Industrial. La primera Facultad, Trabajo Social, fue autorizada para funcionar en 1972, y tres años después, se añadió la Facultad de Educación, Ciencias, Letras y Estudios Sociales de Uberlândia. En 1988, la razón social fue cambiada a Asociación de Enseñanza del Triángulo. En 1989 comenzaron a funcionar las Facultades de Comunicación Social y Fisioterapia. La agrupación de estas cuatro facultades dio a la institución, en 1990, el nombre de Facultades Integradas del Triángulo - FIT. La absorción, en 1991, de los cursos de Administración y Ciencias Económicas de la [Facultad de Educación, Ciencias, Letras y Estudios Sociales de Uberlândia], amplió su ámbito de actuación. El año 1994 marcó el gran salto del FIT hacia su consolidación como Centro Universitario, con la aprobación de cinco nuevos cursos de pregrado [...] Una vez consolidadas sus unidades de educación superior, el FIT se convirtió en el Centro Universitario del Triángulo, acreditado por Decreto Presidencial de 30 de octubre de 1997, publicado en el Diario Oficial de 3 de noviembre de 1997” (UNITRI, 2007, n.p.).

En 1973, el curso de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG) – institución pública estatal – fue autorizado y comenzó efectivamente al año siguiente. La UEPG fue creada en 1970, a partir de facultades aisladas.<sup>377</sup> Así, el curso de Trabajo Social aparece ya inserto en un ambiente universitario, a través de la resolución UEPG, documento 15/73, del 14 de diciembre de 1973 (UEPG, 2007).<sup>378</sup>

El Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM), ubicado en la ciudad de Río de Janeiro, tuvo su origen en una facultad aislada, creada en 1970,<sup>379</sup> a través de la Sociedad Unificada de Educación Superior Augusto Motta (SUAM). Con la implementación de nuevas facultades, la SUAM se transformó en las Facultades Integradas Augusto Motta, siendo una de estas facultades el curso de Trabajo Social, creado en 1973, como curso aislado y comenzando a funcionar en 1974.<sup>380</sup> En 1997, la SUAM se transformó en Centro Universitario, denominándose UNISUAM (UNISUAM, 2007), institución no universitaria y laica.<sup>381</sup>

La Facultad de Trabajo Social de la Universidad São Francisco (USF), en la ciudad de São Paulo, fue creada en 1974, por iniciativa confesional, como un curso aislado.<sup>382</sup> En 1976, los cursos aislados existentes, pertenecientes a la orden religiosa

---

<sup>377</sup> “La Universidad Estatal de Ponta Grossa, ubicada en la región centro-sur del Estado, que abarca 22 municipios de su área de influencia, fue creada por el Gobierno del Estado de Paraná, mediante la ley 6034, de 6 de noviembre de 1969, y Decreto N° 18.111, de 28 de enero de 1970, es una de las más importantes instituciones de enseñanza superior de Paraná, que resultó de la incorporación de las Facultades Estatales existentes que funcionaban separadamente. Eran la Facultad Estatal de Filosofía, Ciencias y Letras de Ponta Grossa, creada por Decreto Estatal n° 8.837, de 08/11/[19]49, y reconocida por Decreto Federal n° 32.242, de 10/02/[19] 53; la Facultad Estatal de Farmacia y Odontología de Ponta Grossa, creada por la ley n° 921, de 16/11/[19]52, reconocida por el Decreto Federal n° 40.445, de 30/11/[19]56, posteriormente dividida en la Facultad Estatal de Farmacia y Bioquímica de Ponta Grossa y la Facultad Estatal de Odontología de Ponta Grossa, por la ley n° 5.261, de 13/01/[19]66; la Facultad de Derecho del Estado de Ponta Grossa, creada por la ley n° 2.179, de 04/08/[19]54, y reconocida por el Decreto Federal n° 50.355, de 18/03/[19]61; y la Facultad Estatal de Ciencias Económicas y de la Administración de Ponta Grossa, creada por la ley n° 03/66, del 12/01/[19]66, y reconocida por el Decreto Federal n° 69.697, del 03/12/[19]71. La personalidad jurídica de cada una de estas unidades aisladas se extinguió en el acto de creación de la Universidad bajo el régimen de Fundaciones de Derecho Público” (UEPG, 2007, n.p.).

<sup>378</sup> Consideramos suficiente la información que se encuentra en el sitio web de la Institución de Educación Superior (UEPG, 2007).

<sup>379</sup> Sin embargo, la trayectoria de la Sociedad Unificada de Educación Superior Augusto Motta se remonta a la década de 1930, con la fundación del Colégio Luso Carioca por el profesor Augusto Medeiros da Motta (UNISUAM, 2007).

<sup>380</sup> A través de una declaración recogida en una entrevista realizada en abril de 2007, el profesor Roberto Dias Soares – quien impartió clases en el curso de Trabajo Social de la Sociedad Unificada de Educación Superior Augusto Motta (SUAM) durante 15 años, siendo el director de la escuela durante 8 años – afirmó que el curso surgió dentro del conjunto de Facultades Integradas Augusto Motta y era una institución estrictamente empresarial. El propietario, Augusto Motta, era militar y provenía de una familia tradicional y acomodada del barrio de Bonsucesso/Río de Janeiro. La profesora Tecla Machado Socero, egresada de la Escuela de Trabajo Social de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ), fue la responsable de la elaboración del curso Trabajo Social de la SUAM. Según el profesor Roberto, la señora Tecla – ya fallecida – fue una “precursora” en la creación de cursos privados de Trabajo Social y tuvo gran demanda en todo el país para crear nuevos cursos.

<sup>381</sup> Solicitamos más información a la coordinación del curso, sin éxito. Sin embargo, la información contenida en la historia de la institución (UNISUAM, 2007), así como la entrevista al profesor Roberto Dias Soares, esclarecieron el surgimiento de la carrera de Trabajo Social en la UNISUAM.

<sup>382</sup> No pudimos comunicarnos con la coordinación del curso de Trabajo Social de la USF. Sin embargo, es posible afirmar – a través de la historia de la institución (USF, 2007) y de la investigación de Jorge (1993) – que la creadora de este curso fue la Iglesia Católica, a través de la orden franciscana.



franciscana, se unificaron en las Facultades franciscanas. En 1985, estos posibilitaron la creación de la Universidad (USF, 2007).<sup>383</sup>

En Curitiba, el curso de Trabajo Social surgió como facultad aislada en 1975. En 1997, varias facultades existentes se integraron en torno a las Facultades Integradas Espírita (FIES), mantenidas por el Instituto de Cultura Espírita do Paraná, fundado en 1966 (FIES, 2007). Si bien esta institución de educación superior está categorizada en el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) como una institución privada particular, es claramente confesional, perteneciente a una orden espírita.<sup>384</sup>

En Caxias do Sul, el curso de Trabajo Social de la Universidad de Caxias do Sul (UCS) fue autorizado en 1975, ya inserto en la universidad,<sup>385</sup> que fue creada por la comunidad empresarial en 1967 a través de la agregación de facultades aisladas en el municipio, con origen en los años 1950.<sup>386</sup> De acuerdo con Peruzzo (1996), la creación del curso de Trabajo Social en la Universidad forma parte del contexto más amplio de la realidad de Rio Grande do Sul, que en ese momento estaba experimentando una expansión de industrialización de transformación y acelerada urbanización, además de la demanda de las clases medias de esa región por el acceso a la educación superior:

Las grandes concentraciones empresariales y el surgimiento de los problemas sociales derivados de ellas impulsaron a instituciones políticas, como la Cámara de Industria y Comercio y el

---

<sup>383</sup> “La Universidad São Francisco (USF) fue reconocida oficialmente por el Consejo Federal de Educación [CFE], a través del Dictamen CFE n° 629/85, aprobado el 8 de octubre de 1985 y ratificado por el Ministerio de Educación mediante orden de 25 de octubre del mismo año” (USF, 2007, n.p.).

<sup>384</sup> En contacto con la coordinadora del curso, profesora Melissa Ferreira Portes, ella afirmó que no hay producción sobre la historia del curso de Trabajo Social de las Facultades Integradas Espírita y que, aunque el curso es mantenido por una orden espírita, no hay injerencia religiosa. Informó que existe una disciplina llamada “Educación y valores humanos”, como todas las instituciones confesionales, que tienen sus disciplinas específicas en temas espirituales.

<sup>385</sup> Nos comunicamos con la coordinación del curso de Trabajo Social de la Universidad de Caxias do Sul, profesora Juliane Feix Peruzzo, en marzo de 2007. Ella nos informó sobre la existencia de dos disertaciones de maestría, que abordan la historia de la creación del curso. Solo logramos acceder a la disertación de Peruzzo (1996). Con base en Peruzzo (1996), es posible afirmar claramente que la creadora de este curso fue la Iglesia Católica.

<sup>386</sup> Según información de la página virtual de la Universidad de Caxias do Sul, los primeros cursos de educación superior implementados – de forma aislada – en Caxias do Sul se implementaron en la década de 1950, período en el que “[...] en el campo de la educación, la universalización de la instrucción primaria obligatoria, la expansión de la educación secundaria y la política oficial de incentivar la instalación de escuelas superiores privadas fueron algunas de las propuestas lanzadas por el Estado como forma de insertar la educación en el esfuerzo 'desarrollista'. [...] Caxias do Sul era, ya en la década de [19]50, la segunda metrópolis del estado y [...] vivía un período de crecimiento económico y modernización. [...] A principios de los años sesenta, Caxias do Sul ya contaba con cinco instituciones de educación superior instaladas, que ofrecían cursos como: Ciencias Económicas, Filosofía, Pintura y Música, Enfermería y Derecho, entre otros [...] estas facultades son los pilares sobre los que se construirá la futura Universidad de Caxias do Sul, resultado de la unión de los patrocinadores de las facultades en torno a un ideal común: la creación de una Universidad que, en la opinión de sus creadores, debe simbolizar la expresión cultural de región y de su época y mantener fuertes lazos con su comunidad. Fundada el 10 de febrero de 1967, la Universidad de Caxias do Sul reunió las instituciones que mantuvieron las primeras facultades, reunidas bajo el nombre de Asociación Universitaria de Caxias do Sul, su institución patrocinadora. En 1974, tras un período de crisis financiera e institucional, la Asociación patrocinadora se transforma en Fundación - persona jurídica sin fines lucrativos de Derecho Privado - en una configuración institucional que mejor representaba el carácter comunitario y las propuestas de regionalización propugnadas por los fundadores de la Universidad” (UCS, 2007, n.p.).

Ayuntamiento, a solicitar la apertura del curso de Trabajo Social en la Universidad de Caxias do Sul (Peruzzo, 1996, p. 55).

En 1975, se creó en São Paulo la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), una institución laica y privada en sentido estricto. Esta institución todavía existe hoy, pero ya no se ofrece el curso de Trabajo Social.<sup>387</sup>

En 1976, la Facultad de Trabajo Social de Santo Amaro (SP)<sup>388</sup> surgió como una facultad aislada y laica, mantenida por la Organización de Educación y Cultura Santamerense (OSEC). La OSEC fue creada en 1968 y comenzó a funcionar con cursos de Medicina, Física, Matemáticas, Pedagogía y Letras, lo que dio origen a las Facultades de Santo Amaro. En 1994, éstas se convirtieron en universidad, cuyo nombre es Universidad de Santo Amaro (UNISA) (UNISA, 2007).

En Marília (São Paulo), la Facultad de Trabajo Social de Marília surgió en 1976, en forma de facultad, vinculada a la Asociación de Enseñanza de Marília. La Universidad de Marília (UNIMAR), institución privada laica y privada en sentido estricto, fue creada a partir de varias facultades existentes desde 1938,<sup>389</sup> uno de las cuales es el curso de Trabajo Social.<sup>390</sup>

En Tubarão (Santa Catarina), el curso de Trabajo Social fue creado en 1976, como facultad aislada, junto con los cursos de Enfermería y Química Industrial, vinculada a la Fundación Educativa del Sur de Santa Catarina (FESSC).<sup>391</sup> Según el

---

<sup>387</sup> La información sobre la existencia de esta Facultad de Trabajo Social se obtuvo de la investigación de Jorge (1993). Nos comunicamos con la Secretaría de Cursos de la Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), que nos informó que este curso se cerró alrededor de 2001 (el asistente no pudo especificar la fecha). No pudimos obtener más información sobre el cierre de este curso.

<sup>388</sup> “El curso de Trabajo Social de UNISA [Universidad de Santo Amaro] está autorizado por Decreto Federal n. 77.613/76, y reconocimiento por dictamen n. 493/80, decreto ministerial n. 404/80 e implementó un nuevo currículo basado en las Directrices Curriculares Nacionales aprobadas por el MEC [Ministerio de Educación] el 03/04/2001” (CSS/UNISA, 2007, n.p.). En el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) existen dos registros del curso de Trabajo Social en la UNISA: en el primero, con fechas de autorización y funcionamiento a partir de 1976, se informa que el curso se encuentra “en extinción”. Hay un segundo registro del curso UNISA con fecha de autorización de 1976 y operación en 2005. Contactamos a la directora del curso, profesora Valéria Alves Escudeiro Giovannetti, quien nos informó que el curso fue inaugurado en la década de 1970 y desde entonces nunca tuvo interrupciones.

<sup>389</sup> “La institución surgió en Marília, en 1938, cuando la ciudad - con sólo 9 años - ya tenía perspectivas de desarrollo comercial, industrial y agrícola, incluyendo un sorprendente aumento de los índices de población. En esa ocasión, el profesor Glicério Póvoas logró crear la Escuela de Comercio da Alta Paulista, entonces llamada Academia de Comércio de Marília, que instaló el curso de Ciencias Económicas. Posteriormente, el 30 de diciembre de 1956, dio origen a la Asociación de Enseñanza de Marília, que hoy mantiene Unimar [...] de la primera escuela, en 1938, con poco más de 50 metros cuadrados, hoy la institución cuenta con una completa infraestructura, con uno de los campus universitarios más modernos y equipados del país” (UNIMAR, 2007, n.p.).

<sup>390</sup> Nos comunicamos con la coordinadora del curso Cláudia Pereira de Pádua Sabia y con la profesora Márcia Oliveira Alves, quienes confirmaron que la Universidad de Marília (UNIMAR) es una institución privada en sentido estricto, sin ningún vínculo confesional.

<sup>391</sup> “La educación superior en la ciudad de Tubarão comenzó en 1964, con el Curso de Ciencias Económicas en la Facultad de Ciencias Económicas del Sur de Santa Catarina, autorizado por el Consejo de Educación del Estado. La Facultad fue creada por la ley municipal n° 353, del 25 de noviembre de 1964, mantenida hasta entonces por el Instituto Municipal de Enseñanza Superior - IMES, autarquía creada por la ley municipal n. 355, del 10 de octubre de 1964. La extrema centralización del modelo autárquico hizo que, al año siguiente, la facultad presentara la propuesta de transformar el IMES en la Fundación del Sur de Santa Catarina. Esta propuesta fue aprobada por el Ayuntamiento de Tubarão, siendo los Estatutos de la Fundación aprobados por Decreto n° 106/67. La

testimonio de la profesora Vera Lúcia Anselmo Neves – actual coordinadora del curso de Trabajo Social de la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL)/Tubarão y alumna del primer grupo del curso – el curso fue inaugurado después de una gran inundación en la ciudad de Tubarão, ocurrido en 1974. La Secretaría de Desarrollo Regional, en ese momento, indicó la necesidad de crear un curso de Trabajo Social, para atender las necesidades sociales resultantes de la inundación. Así, se inauguró el curso de Trabajo Social en la ciudad de Tubarão de forma privada. Según el entrevistado, los profesores venían de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUC/RS) para impartir este curso y el director del curso de Tubarão pertenecía a Cáritas. Posteriormente, cuando la FESSC se convirtió en universidad, en 1989, se incorporó a la estructura universitaria el curso de Trabajo Social.<sup>392</sup>

En Teresina (PI), el curso de Trabajo Social fue creado en 1976, comenzando a funcionar al año siguiente, ya inserta en la Universidad Federal de Piauí (UFPI),<sup>393</sup> universidad pública federal creada a fines de la década de 1960.<sup>394</sup>

El curso de Trabajo Social de la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), creado en 1977 y ubicado en el campus de Franca,<sup>395</sup> surgió ya inserto en la estructura universitaria de la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho, universidad pública estatal. Esta institución de educación superior

---

Fundación fue reconocida como Utilidad Pública Municipal por la ley n. 456/68 y Federal por Decreto n. 70680/72. IMES fue el embrión de FESSC - Fundación Educativa del Sur de Santa Catarina. [...] Después de un largo proceso, al que se sumaron la competencia técnica y el espacio participativo de administradores, profesores y estudiantes, fue creada la Fundación Universidad del Sur de Santa Catarina, por ley municipal n. 1.388/89, de 20 de enero de 1989” (UNISUL, 2007a, n.p.).

<sup>392</sup> La Fundación Educativa del Sur de Santa Catarina se convirtió en universidad en 1989. Resaltamos que, a pesar de estar inscrita en el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) como institución pública municipal, en su sitio web institucional aparece el siguiente texto: “Fue creada en 1964, siendo universidad comunitaria sin fines de lucro” (UNISUL, 2007a, n.p.). Por lo tanto, parece haber habido un error en el registro INEP/MEC. Consultar también UNISUL (2007b). La profesora Vera Lúcia Anselmo Neves nos explicó que el curso de Trabajo Social siempre ha sido privado, pero otorga becas a los estudiantes, con recursos públicos previstos en el artículo 170 de la Constitución del Estado de Santa Catarina. Por lo tanto, reiteramos que existe un error en el registro INEP. Dada la clara existencia del error en el registro, consideramos al creador de la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL) como la comunidad empresarial y no el Estado. Otra observación es que el año de creación de la UNISUL, en el Registro de las Instituciones de Educación Superior, es 1964, pero esta institución se convierte en universidad recién en 1989. Por lo tanto, parte de facultades aisladas y recién en 1989 asciende a la categoría de institución universitaria.

<sup>393</sup> Como atestigua Vieira (1992, p. 199), en una investigación de doctorado sobre las Escuelas de Trabajo Social del Nordeste: “Las Escuelas que se crearon a partir de la LDB [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional], en el Nordeste, [...] nacieron en el seno de las universidades [...]. [...] y, en Piauí, [se creó] la carrera de Trabajo Social en la Universidad Federal de Piauí [UFPI], en 1976”.

<sup>394</sup> Según el sitio web de la institución, la “[...] Fundación Universidad Federal de Piauí [...] fue instituida por ley n° 5528, de 11 de noviembre de 1968 e instalada oficialmente el 12 de marzo de 1971, con el objetivo de creación y mantenimiento de la UFPI” (UFPI, 2007, n.p.). Sin embargo, en el Registro Nacional de Cursos e Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) hay información de que la fecha de creación de la Universidad Federal de Piauí (UFPI) es 1945.

<sup>395</sup> “La Facultad de Historia, Derecho y Trabajo Social [...] de la [Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho] UNESP, campus de Franca, es un centro de excelencia en el área de Ciencias Humanas y Sociales, en el Norte del Estado de São Paulo. Ofrece [...] el único curso gratuito de Trabajo Social en todo el estado [...]. La unidad fue creada en 1962, con el nombre de Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Franca, uno de los institutos de Educación Superior aislados en el Estado de São Paulo. En 1968, sus instalaciones fueron trasladadas a uno de los monumentos históricos más antiguos de la ciudad, el Colegio Nossa Senhora de Lourdes, una escuela tradicional francesa, con 110 años de existencia. En 1976, junto con otros institutos aislados, se incorporó a la UNESP” (FHDSS/UNESP, 2007, n.p.).

“[...] resultó de la incorporación de los Institutos Aislados de Enseñanza Superior del Estado de São Paulo, entonces unidades universitarias ubicadas en diferentes puntos del interior de São Paulo. Abarcando varias áreas del conocimiento, dichas unidades habían sido creadas, en su mayoría, a fines de la década de 1950 y principios de la década de 1960” (UNESP, 2007, n.p.).<sup>396</sup>

En Caçador (SC), el curso de Trabajo Social, actualmente inserto en la Universidad do Contestado (UnC), fue creado en 1977, por la Fundación Educativa del Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE). La Fundación surgió en el contexto de la expansión privatizadora de la educación superior, en 1972, como una fundación municipal de derecho privado, que ofrecía cursos de Pedagogía, Ciencias y Letras.

Este fue el comienzo de FEARPE [Fundación Educativa del Alto Vale do Rio do Peixe], resultado del proyecto expansionista y privatizador del Ministerio de Educación y Cultura [Ministerio de Educación], en las décadas de 1960 y 1970. [...] en este período, la educación superior, en particular, preparó la fuerza de trabajo para el sistema productivo. La educación superior que se instaló era altamente elitista, no ofreciendo gratuidad. Las innumerables fundaciones educativas creadas en el país, no pocas veces por el municipio, fueron privatizadas, manteniéndose con las cuotas mensuales de los estudiantes (Haymussi, 2006, p. 93).

En 1997, la Fundación empezó a formar parte de la Universidad do Contestado (UNC) como uno de sus campus. En ese momento existían cinco Fundaciones<sup>397</sup> - de derecho privado -, todas creadas en la década de 1970. En la década de 1990 “[...] se creó el 28 de marzo de 1990 la Federación de Fundaciones Educativas del Contestado - FENIC, mantenedora de los cinco campus de la Universidad ubicados en Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitibanos y Mafra. FENIC se constituyó como una institución regional y comunitaria, con fines públicos, filantrópicos y científico-culturales, con personalidad jurídica de derecho privado”<sup>398</sup> (UNC, 2007, n.p.), convirtiéndose en universidad en 1991.

El curso de Trabajo Social de Canoas (RS), ahora perteneciente a la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), surgió en 1980 como una facultad aislada administrada por la Comunidad Evangélica Luterana de São Paulo (CELSP). La CELSP cuenta con un conjunto de instituciones educativas, en todos los niveles y en

---

<sup>396</sup> La información encontrada en la historia de la institución fue suficiente para nuestro propósito (UNESP, 2007), además de ser confirmada por la investigación de Jorge (1993).

<sup>397</sup> “En la década de 1970, en el Estado de Santa Catarina, surgieron varias instituciones de educación superior. Entre las Instituciones de educación superior creadas están la Fundación de las Escuelas del Planalto Norte Catarinense – [...]/Canoinhas, el 12.07.1970; la Fundación Educativa del Alto Vale do Rio do Peixe – [...] /Caçador, el 23.09.1971; la Fundación Educativa del Alto Uruguayo Catarinense – [...] /Concordia, el 04.09.1976; la Fundación Universitaria del Norte de Santa Catarina – [...] /Mafra, el 11.04.1971; y la Fundación Educativa de la Meseta Central de Santa Catarina – [...] /Curitibanos, el 24.06.1976” (Haymussi, 2006, p. 76).

<sup>398</sup> “La investigación desarrollada en estas dos décadas fue muy modesta. Las instituciones han tenido recientemente maestros y doctores en su personal que están disponibles para la investigación. Surgieron pocos proyectos de investigación, ocurriendo que las instituciones comenzaron a preocuparse por la institucionalización de esta actividad y por contratar algunos profesores de tiempo completo” (UNC, 2007, n.p.).

diferentes estados del país, siendo la primera escuela fundada en 1911. La primera escuela superior – Facultad Canoense de Ciencias Administrativas – fue creada en 1973. En las décadas de 1970 y 1980, aparecieron nuevos cursos en facultades aisladas, entre ellas, Trabajo Social. En 1989, estos fueron agregados y posibilitaron la creación de la universidad (ULBRA, 2007).<sup>399</sup>

En la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), en São Leopoldo, el curso de Trabajo Social surgió en 1984, ya insertado en un ambiente universitario, ya que UNISINOS – universidad administrada por la orden de los Jesuitas<sup>400</sup> – existe como universidad desde 1969 (UNISINOS, 2007).<sup>401</sup>

En Belém do Pará, el curso de Trabajo Social – hoy parte de la Universidad de la Amazonía (UNAMA) – fue autorizado en 1984 y la primera promoción comenzó en 1985, vinculada al Centro de Estudios Superiores.<sup>402</sup> A partir de 1988, el curso de Trabajo Social fue administrado por la Unión de Escuelas Superiores del Estado de Pará (UNESPA), que creó, a través de las facultades integradas existentes, la UNAMA, una institución universitaria laica y privada en sentido estricto.<sup>403</sup> Por lo tanto, el curso de Trabajo Social surgió en un ambiente no universitario y laico, dando lugar a la creación de la UNAMA, en 1993.<sup>404</sup>

En Botucatu (SP), la Facultad de Trabajo Social fue creada en 1984, integrada a la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, a su vez vinculada a las Facultades Integradas de la Asociación de Enseñanza de Botucatu (UNIFAC).<sup>405</sup> Esta facultad

---

<sup>399</sup> La fecha de creación de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), en el Registro de las Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), es de 1964. Tomamos en cuenta lo informado por la historia de la ULBRA, en su página virtual. La información obtenida de la historia de la institución (ULBRA, 2007) fue suficiente para identificar a la persona que creó el curso.

<sup>400</sup> “Como fundamento educativo de las universidades jesuitas en América Latina, el Humanismo Social Cristiano es una de las vías para lograr estos objetivos. El proyecto pedagógico de [la Universidad de Vale do Rio dos Sinos] UNISINOS, basado en el Humanismo Social Cristiano, tiene como uno de sus pilares la Pedagogía Ignaciana, que apunta a la formación integral del ser humano, entendida, en parte, como el desarrollo de la personalidad: espíritu, inteligencia, voluntad, cuerpo, y en conjunto, como incremento continuo del amor a la verdad y al bien situado en el conjunto de la vida humana” (ROCHA *et al.*, 2006, p. 12).

<sup>401</sup> Vale la pena recordar que los jesuitas fueron responsables de la educación brasileña durante un largo período de la historia brasileña y continúan ejerciendo influencia sobre el sistema educativo. Consultar Saviani (2005). La información obtenida de la historia de las instituciones (UNISINOS, 2007) fue suficiente para identificar a la persona que creó el curso.

<sup>402</sup> “[...] la institución [Universidad de la Amazonía - UNAMA] aún no estaba constituida como Universidad, sino como Centro de Estudios Superiores del Estado de Pará [...], que estaba a cargo de la Asociación Paraense de Educación y Cultura [...], [que] dirigió el curso de Trabajo Social hasta el 8 de junio de 1988, cuando pasó a ser responsabilidad del Sindicato de Enseñanza Superior de Pará. A partir de entonces, el curso de Trabajo Social se integró a la Unión de Escuelas Superiores del Estado de Pará [UNESPA] [...] En 1993 [...] UNAMA fue reconocida por Ordenanza Ministerial n° 1.518/93, como Institución de educación privada mantenida por UNESPA. Esta Universidad es la primera de un sistema de enseñanza privado en el norte de Brasil, y para su funcionamiento recibe aportes de estudiantes y de convenios con instituciones públicas y privadas” (PEREIRA, s/d, p. 02-04).

<sup>403</sup> Según la historia de la institución: “[...] el [...] entonces Centro de Estudios Superiores del Estado de Pará, antes nacido en el Colégio Santa Rosa, ingresó, en 1987, a las Facultades Integradas Colégio Moderno para escribir juntos la brevísima historia de la UNESPA [...] pronto se transformó, en 1993, en la Universidad de la Amazonía” (UNAMA, 2007, n.p.).

<sup>404</sup> En el Registro de las Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) hay información de que la UNAMA fue creada en 1974. Consideramos la información entregada por Pereira (sin fecha).

<sup>405</sup> Facultades Integradas de la Asociación de Enseñanza de Botucatu (UNIFAC) fueron creadas en 1979, ofreciendo educación preescolar, 1° y 2° grado. En 1984 se crearon los primeros cursos de educación superior, en

fue creada por iniciativa directa de empresarios en el campo de la educación, siendo una institución privada, laica.<sup>406</sup>

También en São Paulo, en Presidente Prudente, fue creada en 1984 la Facultad de Trabajo Social de Presidente Prudente, como institución aislada y privada en sentido estricto, laica y mantenida por la Institución Educativa Toledana (ITE), con sede en Bauru.<sup>407</sup> Este, junto con otros cursos existentes en la ciudad, formaron las Facultades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo" (FIAETPP),<sup>408</sup> creadas en 2001 (FSSPP, 2007).<sup>409</sup>

---

forma de facultades aisladas, incluyendo el curso de Trabajo Social. La transformación de Colegios Aislados a Colegios Integrados en Botucatu ocurrió en enero de 2001 (UNIFAC, 2007).

<sup>406</sup> Nos comunicamos con la coordinadora del curso de Trabajo Social de las Facultades Integradas de la Asociación de Enseñanza de Botucatu (UNIFAC), la profesora Nilza Pinheiro, quien nos informó que el curso fue creado por empresarios de la educación, sin ningún vínculo confesional. Según el entrevistado, la única producción académica sobre la historia del curso de Trabajo Social en la UNIFAC es la de Jorge (1993), ya consultado para la elaboración de este trabajo.

<sup>407</sup> Institución Educativa Toledana (ITE), ubicada en Bauru, también mantiene la Facultad de Trabajo Social de Bauru, creada en 1964.

<sup>408</sup> Esta institución surge a partir de la creación de su primera facultad aislada, la de Derecho, en 1961, con la posterior creación de otros cursos: la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, los cursos de Ciencias de la Administración y Contabilidad (1970), y Ciencias Económicas (1985), y la Facultad de Trabajo Social (1984) (FIAETPP, 2007).

<sup>409</sup> Contactamos telefónicamente (mayo de 2007) con la coordinadora del curso de Trabajo Social, profesora Valderês Maria Romera Bonadio, quien nos informó que en el proyecto pedagógico del curso sólo figuraba la historia del curso de Trabajo Social/FIAETPP, cuya fuente usamos como referencia (FSSPP, 2007), así como la investigación de Jorge (1993).

#### 4. PERÍODO: 1986 A 1989

El período de “transición democrática” entre 1986 y 1989, creó, en el ámbito de la profesión, 06 cursos más de Trabajo Social, presentados a continuación.<sup>410</sup>

**Tabla 4** – Cursos de Trabajo Social creados entre 1986 y 1989: fecha de autorización, sujetos creadores, cambios institucionales, nombre actual

| Fecha de autorización <sup>411</sup> | Cursos de Trabajo Social | Sujetos creadores     | UF | Cambios institucionales  | Nombre actual      |
|--------------------------------------|--------------------------|-----------------------|----|--|--------------------|
| 1986                                 | CTS/<br>UNIOESTE         | Estado                | Pr | Ya insertado en la estructura universitaria.   | CTS/<br>UNIOESTE   |
| 1987                                 | CTS/FURB                 | Estado                | SC | Ya insertado en la estructura universitaria.   | CTS/FURB           |
| 1989                                 | CTS/UNIT                 | Comunidad empresarial | SE | Surgió como parte de los Colegios Integrados, formando la universidad (1994)         | CTS/UNIT           |
| 1989                                 | CTS/UCB                  | Comunidad empresarial | RJ | Surgió como parte de los Colegios Integrados, formando la universidad (1994)         | CTS/UCB            |
| 1989                                 | CTS/<br>UNOCHAPECÓ       | Comunidad empresarial | SC | Surgió como una facultad aislada, formando la universidad en 2002.                   | CTS/<br>UNOCHAPECÓ |
| 1989                                 | CTS/UNILAGO              | Comunidad empresarial | SP | Surgió como un colegio aislado, formando parte de las facultades integradas en 1997. | CTS/UNILAGO        |

**Fuente:** Datos recopilados y organizados por la autora.

<sup>410</sup> No insertamos el enlace actual, ya que todos permanecen con el mismo enlace de origen.

<sup>411</sup> A partir de este período, más reciente y en un momento en que la profesión de Trabajo Social ya estaba institucionalizada, se empezó a trabajar con la fecha de autorización de los cursos, que depende del poder decisorio del Ministerio de Educación y, también, del interés de la empresa en solicitarla.

En 1986, en Toledo (Paraná), se autorizó el curso de Trabajo Social, implantado en 1987 en la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), creado en ese mismo año. Por lo tanto, este curso ya aparece en una institución universitaria y pública.

El curso de Trabajo Social de la Universidad Regional de Blumenau (FURB), institución categorizada como institución pública municipal,<sup>412</sup> fue autorizado e implementado en 1987, ya dentro de la universidad, creada en 1967.

En 1989 se crearon en el país cuatro cursos más de Trabajo Social, todos privados.

El curso en la Universidad Tiradentes (UNIT), con sede en Aracajú (Sergipe), una institución privada y laica. Este curso fue creado cuando la institución aún estaba configurada como facultades integradas.<sup>413</sup>

El curso de la Universidad Castelo Branco (UCB) es parte de una institución universitaria privada filantrópica ubicada en Río de Janeiro. Cuando se creó el curso de Trabajo Social, participaba de las Facultades Integradas Castelo Branco, transformadas en universidad en 1994.<sup>414</sup>

El curso de Trabajo Social de la Universidad Regional Comunitaria de Chapecó (UNOCHAPECÓ) está ubicado en una universidad comunitaria filantrópica privada en Santa Catarina. El curso de Trabajo Social surgió de forma aislada y contribuyó a la transformación de facultades previamente aisladas en una universidad en 2002.<sup>415</sup>

La Facultad Riopretense de Trabajo Social, creada en el municipio de São José do Rio Preto (SP), en 1989 y empezó a funcionar al año siguiente, surgió junto con la Facultad de Comunicación. Estos dos cursos dieron origen a las Facultades de la Asociación de Educación Superior (FAES), una institución privada y laica. A partir de 1997, las Facultades – hasta entonces formadas por facultades aisladas –

---

<sup>412</sup> La naturaleza jurídica de la Universidad Regional de Blumenau (FURB) es pública, ya que esta institución es una universidad pública municipal, según el Registro de las Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007). Como ya hemos discutido, la FURB es, entre las instituciones municipales, una de las que cobran cuotas mensuales y otras cuotas, operando a la manera de una empresa privada (con el cobro de cuotas, por ejemplo), pero con los beneficios de una institución pública.

<sup>413</sup> La Universidad Tiradentes (UNIT) tiene sus orígenes en el Colégio Tiradentes, creado en 1962, y ofrece cursos en Educación Básica y Media, Profesional-Pedagógica y Contabilidad. En 1972 pasó a ser Facultades Integradas Tiradentes y en 1994 fue reconocida por el Ministerio de Educación como Universidad (UNIT, 2007).

<sup>414</sup> La Universidad Castelo Branco (UCB) inició sus actividades a través de una escuela primaria en Realengo, en 1963. El Centro Educacional Realengo, que mantiene la UCB, tuvo su origen en el Centro de Estudios Universitarios Paulo Gissoni, fundado en 1971. Los primeros cursos de educación superior fueron autorizados para funcionar en 1973, con la creación de la Facultad de Educación, Ciencias y Letras Marechal Castelo Branco y la Facultad de Educación Física de Guanabara. En 1976, las dos facultades se convirtieron en las Facultades Integradas Castelo Branco. Hasta finales de la década de 1980, a los ya tradicionales cursos de Literatura y Educación Física se sumaron otras carreras, como Matemáticas, Pedagogía, Fisioterapia, Trabajo Social, Administración e Informática. Los colegios integrados se convirtieron en universidades en 1994 (UCB, 2007). Entrevistamos al profesor Roberto Dias Soares, quien fue el fundador del Curso de Trabajo Social de la Universidad Castelo Branco: nos informó que el curso fue creado de manera estrictamente empresarial.

<sup>415</sup> Esta institución existe en forma de facultades aisladas desde 1970 (UNOCHAPECÓ, 2007).



empezaron a ser facultades integradas, bajo el nombre actual de Unión de las Facultades de los Grandes Lagos (UNILAGO) (UNILAGO, 2007).<sup>416</sup>

## 5. PERÍODO: 1990 A 1994

El período ubicado entre 1990 y 1994 creó 3 nuevos cursos de Trabajo Social, de acción estrictamente empresarial. Trabajamos con la fecha de autorización en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), consultando los datos a través de las páginas virtuales de los cursos de Trabajo Social, además de consultar, cuando sea necesario, algún material complementario.

**Tabla 5** – Cursos de Trabajo Social creados entre 1990 y 1994: fecha de autorización, Unidad Federativa (UF), sujetos creadores, cambios institucionales

| Fecha de autorización | Cursos de Trabajo Social | UF | Sujetos creadores     | Cambios institucionales                                 |
|-----------------------|--------------------------|----|-----------------------|---|
| 1992                  | CTS/UnC                  | SC | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria.            |
| 1993                  | CTS/UNIVALE              | MG | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria.            |
| 1993                  | FTS/FIC                  | MG | Comunidad empresarial | Surgió como parte del sistema de facultades integradas. |

**Fuente:** Datos recopilados y organizados por la autora.

En Canoinhas (Santa Catarina), el curso de Trabajo Social fue inaugurado<sup>417</sup> en 1992 por la Universidad do Contestado (UnC), una institución comunitaria privada que surgió en 1977, aún como una facultad aislada, y se convirtió en universidad en 1991 (UnC, 2007).

El curso de Trabajo Social de la Universidad Vale do Rio Doce (UNIVALE), ubicada en Governador Valadares (Minas Gerais), obtuvo la autorización en 1993, empezando a funcionar al año siguiente, ya inserta en la estructura universitaria. La Universidad, mantenida por la Fundación Percival Farquhar, se originó a partir de universidades aisladas creadas en la década de 1960. En 1992, estas se fusionaron y se convirtieron en UNIVALE, una institución universitaria comunitaria privada (UNIVALE, 2007).

<sup>416</sup> Basamos nuestra exposición en la historia de la institución (UNILAGO, 2007). Según Jorge (1993, p. 468), “[...] poco se sabe de esta unidad, especialmente en lo que se refiere a su historia y objetivos educativos”.

<sup>417</sup> La Universidad do Contestado (UnC) tiene tres cursos de Trabajo Social (en tres municipios): el primero, creado en 1977, en la ciudad de Caçador. El segundo fue inaugurado en Canoinhas (1992) y el tercero en Curitiba (2003), todas con fecha de autorización de 1977 (INEP/MEC, 2007).

También en Minas Gerais, la Facultad de Trabajo Social de Caratinga forma parte de la Facultad Integrada de Caratinga (FIC). La Facultad de Trabajo Social fue autorizada a funcionar en 1993, iniciando operaciones en el mismo año. La Facultad Integrada es una institución privada particular y existe desde 1972 (INEP/MEC, 2007).<sup>418</sup>

## 6. PERÍODO: 1995 A 2002

En el período, fueron creados 49 cursos de Trabajo Social en todo Brasil, enumerados a continuación. Como ya se explicó en el período 1990 a 1994, se trabajó con la fecha de autorización que consta en el Registro de Instituciones de Educación Superior Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007). Verificamos todos los datos a través de las páginas virtuales de los cursos de Trabajo Social y no hubo necesidad de buscar material adicional, todavía es un período bastante reciente y los creadores siguen siendo los mismos que cuando se creó cada curso.

**Tabla 6** – Cursos de Trabajo Social creados entre 1995 y 2002: fecha de autorización, Unidad Federativa (UF), sujetos creadores y cambios institucionales

| Fecha de autorización | Cursos de Trabajo Social     | UF | Sujetos creadores     | Cambios institucionales                      |
|-----------------------|------------------------------|----|-----------------------|--|
| 1995                  | CTS /URI                     | RS | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1995                  | CTS/UNICSUL                  | SP | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1996                  | CTS/PUC/Contagem             | MG | Iglesia Católica      | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1996                  | CTS/UNICRUZ                  | RS | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1996                  | CTS/UNISUL/<br>Florianópolis | SC | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1997                  | CTS /UNISUL/<br>Araranguá    | SC | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1997                  | FSSSL                        | RJ | Comunidad             | Surgió aislado y así sigue                   |

<sup>418</sup> No pudimos acceder a la página la Facultad Integrada de Caratinga, que no está disponible (<http://www.ficmg.edu.br>), en abril de 2007.

|      |                                |    |                             |  |
|------|--------------------------------|----|-----------------------------|--|
|      |                                |    | empresarial                 |  |
| 1998 | CTS/UNINORTE                   | AM | Comunidad empresarial       | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 1998 | CTS/CBM                        | SP | Comunidad empresarial       | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 1998 | CTS/UNIUBE                     | MG | Comunidad empresarial       | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1999 | CTS/UNIFEV                     | SP | Comunidad empresarial       | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 1999 | CTS/UNIFRA                     | RS | Comunidad empresarial       | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 1999 | CTS/UNISC                      | RS | Comunidad empresarial       | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 1999 | CTS/FAR                        | PI | Comunidad empresarial       | Surgió aislado y así sigue                   |
| 1999 | CTS/FUNEC                      | SP | Comunidad empresarial       | Surgió como parte de Colegios Integrados.    |
| 1999 | CTS/ULBRA/<br>Cachoeira do Sul | RS | Iglesia Evangélica Luterana | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 2000 | CTS/CEULP/<br>ULBRA – Palmas   | TO | Iglesia Evangélica Luterana | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 2000 | CTS/ULBRA/<br>Carazinho        | RS | Iglesia Evangélica Luterana | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 2000 | CTS/UNISALES                   | ES | Iglesia Católica            | Surgió aislado y así sigue                   |
| 2000 | CTS/UNIPAC                     | MG | Comunidad empresarial       | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 2000 | CTS/FACEX                      | RN | Comunidad empresarial       | Surgió aislado y así sigue                   |
| 2000 | CTS/UNIFOA                     | RJ | Comunidad empresarial       | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 2000 | CTS/UNOESC                     | SC | Comunidad empresarial       | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 2001 | CTS/FAR                        | SP | Comunidad empresarial       | Surgió aislado y así sigue                   |

|      |                      |    |                       |   |
|------|----------------------|----|-----------------------|---|
| 2001 | CTS/FACEMED          | Pr | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/FACHA            | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/FAN              | BA | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/FAMA             | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/FACISA           | MG | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/UNIVILA          | ES | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/FECEA            | Pr | Estado                | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2001 | CTS/UNIAMERICA       | Pr | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/IMMES            | AP | Comunidad empresarial | Surgió como un instituto superior aislado y sigue siéndolo. |
| 2002 | FTS de Passos/FASESP | MG | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS /FACREDENTOR     | RJ | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/UNIS             | MG | Comunidad empresarial | Surgió insertado en el Centro Universitario                 |
| 2002 | CTS/FACESA           | MG | Estado                | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/FAFIPA           | Pr | Estado                | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/UNIJUI           | RS | Comunidad empresarial | Ya insertados en la estructura universitaria.               |
| 2002 | CTS/UNIGRAN          | MS | Comunidad empresarial | Surgió insertado en el Centro Universitario                 |
| 2002 | CTS/ICF              | PI | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/FSDB             | AM | Iglesia Católica      | Surgió aislado y así sigue                                  |
| 2002 | CTS/EMESCAM          | ES | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                                  |

|      |                        |    |                       |  |
|------|------------------------|----|-----------------------|--|
| 2002 | CTS/FNM                | ES | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                   |
| 2002 | CTS/Colegios DOCTUM    | MG | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                   |
| 2002 | CTS/UNIMONTES          | MG | Estado                | Ya insertado en la estructura universitaria. |
| 2002 | CTS/Facultad TIJUCUSSU | SP | Comunidad empresarial | Surgió aislado y así sigue                   |
| 2002 | CTS/CESUMAR            | Pr | Comunidad empresarial | Surgió insertado en el Centro Universitario  |
| 2002 | CTS/UNIPLAC            | SC | Comunidad empresarial | Ya insertado en la estructura universitaria. |

**Fuente:** datos recopilados y organizados por la autora.

En Frederico Westphalen (Río Grande del Sur), en 1995, el curso de Trabajo Social surgió ya inserto en la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y Missões (URI), creada en 1992 como institución comunitaria privada.<sup>419</sup>

En el mismo año de 1995, en São Paulo, fue creado el curso de Trabajo Social de la Universidad Cruzeiro do Sul (UNICSUL), ya inserta en la estructura de la universidad, creada en 1993,<sup>420</sup> como institución universitaria, privada en sentido estricto.<sup>421</sup>

Como parte del programa de expansión de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC-MG)<sup>422</sup> - institución privada comunitaria-

<sup>419</sup> Aquí, vale la pena transcribir una parte del proyecto pedagógico del curso, en cuanto a la naturaleza jurídica de la institución: “Dictamen 285/92, del 05/06/92, ratificado por Decreto N° 708, del 19/05/ 1992, D.O.U., del 25/05/1992, reconoce la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Missões - URI, caracterizada como Universidad Comunitaria. La Universidad Comunitaria es, inequívocamente, pública en el interés que persigue y privada en la forma de gestión. Sin ser del Gobierno, no tiene dueño privado, ni tiene fines lucrativos. Es de la comunidad, es decir, es de todos sin pertenecer a nadie [...] La historia del curso de Trabajo Social de la URI se remonta a octubre de 1995, y se basó en un estudio de Análisis de Coyuntura realizado por la Universidad para elaborar su planificación para la década de 1990 al año 2000” (CSS/URI, 2006, n.p.).

<sup>420</sup> En el sitio web de la Universidad Cruzeiro do Sul (UNICSUL, 2007), solo hay información de que la institución existe desde hace 40 años (sin precisión en cuanto a la fecha), lo que supone que fue creada en la década de 1960, a través de la aglomeración de facultades aisladas, siguiendo el camino recorrido por muchas instituciones privadas: de facultades aisladas a facultades integradas y, más tarde, a universidad. UNICSUL también mantiene un colegio, cuya información es que existe desde hace 4 décadas.

<sup>421</sup> En la página de UNICSUL (<http://www.portalunicsul.com.br>) hay información de que el curso de Trabajo Social es gratuito, así como los cursos de Economía, Geografía, Historia, Canto, Música Instrumental (todos en el Humanidades). Nos comunicamos telefónicamente con la Secretaría de la institución en abril de 2006, quienes nos informaron que el curso de Trabajo Social sólo se ofrece de manera gratuita y en horario de mañana, con 30 cupos disponibles por semestre. El asistente informó que este es un sistema de becas que ofrece la institución solo para algunos cursos, entre ellos, Trabajo Social.

<sup>422</sup> “Acompañando la modernización de la capital del estado, ahora centenaria, la Universidad inició su programa de expansión en la década de [19]90, creando nuevas unidades en los distritos de São Gabriel, Barreiro y Praça da Liberdade. También inició, en esa época, su expansión fuera de la capital, abriendo unidades en Betim y

ria/confesional/filantrópica- se creó otro curso de Trabajo Social en la ciudad de Contagem, en 1996.<sup>423</sup>

En Rio Grande do Sul, en Cruz Alta, la Universidad de Cruz Alta (UNICRUZ) -creada en 1988, como institución comunitaria privada (INEP/MEC, 2007)<sup>424</sup> - inauguró el curso de Trabajo Social en 1996, que empezó a funcionar en el mismo año siguiente.

En 1996 y 1997, respectivamente, fueron creados dos cursos más de Trabajo Social vinculados a la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL), en los municipios de Florianópolis<sup>425</sup> y Araranguá.<sup>426</sup> El origen de la UNISUL se remonta a la década de 1960, pero esta institución se convirtió en institución universitaria recién en 1989. También cabe señalar que, a pesar de estar registrada en el Registro de Instituciones de Educación Superior Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007) como institución pública municipal, en su sitio web institucional<sup>427</sup> se encuentra el siguiente texto: “Fue creada en 1964, siendo una universidad comunitaria sin fines de lucro”<sup>428</sup> (UNISUL, 2007a, n.p.).

En 1997, en el municipio de Duque de Caxias, surge la Facultad de Trabajo Social Santa Luzia (FSSSL),<sup>429</sup> como una facultad filantrópica privada y aislada (INEP/MEC, 2007).

En la región norte, en Manaus, el Centro Universitário do Norte (UNINORTE)<sup>430</sup> – institución de carácter privado – cuya creación data de 1994, inauguró el curso de Trabajo Social en 1998.

---

Contagem, en la Región Metropolitana y nuevos campus en Poços de Caldas, en el sur de Minas, en Arcos, en el centro-oeste de Minas Gerais y en el municipio de Serro, región Alto Jequitinhonha” (PUC/MINAS, 2007, n.p.).

<sup>423</sup> En Minas Gerais, la Escuela de Trabajo Social fue creada en 1946 por acción directa de la Iglesia Católica, con apoyo estatal de la Legión Brasileña de Asistencia Social. El curso de Trabajo Social está inserto en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais desde 1958, contribuyendo para la creación de la Universidad Católica en ese año (ESS/PUC/MG, 2006).

<sup>424</sup> No hay información sobre su historia en la página de la institución (<http://www.unicruz.edu.br>). Sin embargo, podemos decir que el curso de Trabajo Social surgió ya inserta en una institución universitaria.

<sup>425</sup> El curso de Trabajo Social en Florianópolis fue autorizado en 1996, entrando en funcionamiento al año siguiente (INEP/MEC, 2007).

<sup>426</sup> En Araranguá, el curso de Trabajo Social fue autorizado en 1991, pero recién entró en funcionamiento en 1997 (INEP/MEC, 2007). Consideramos aquí la fecha efectiva de operación.

<sup>427</sup> Consultar <http://www.unisul.br/content/site/AUniversidade/historico.cfm>. Consultado el: 10 de marzo de 2007.

<sup>428</sup> Hay un error en el registro del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Consideramos al sujeto creativo como la comunidad empresarial. Otra observación es que el año de creación de la institución, en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), es 1964, pero esta institución se convierte en universidad recién en 1989. Por lo tanto, comienza con facultades aisladas y recién en 1989 se eleva a la categoría de institución universitaria.

<sup>429</sup> Si bien existe una página virtual registrada en el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (<http://www.faculdadesantaluzia.com.br>), el servidor no está disponible. Búsqueda realizada en internet el 5 de abril de 2007.

<sup>430</sup> Centro Universitário do Norte (UNINORTE) es un ejemplo más del ingreso de la educación básica y media a la educación superior, como resultado del incentivo estatal para expandir la educación superior a través del sector privado. Según la página virtual de la institución, el origen de UNINORTE se encuentra en el Colegio Objetivo, “[...] creado en 1979, bajo el nombre de Colegio Albert Einstein. En 1988 cambió su nombre por el de Colegio Objetivo Einstein, adoptando métodos y tecnologías en sintonía y acuerdo con el Colegio Objetivo de São Paulo. En 1997 cambió su nombre por el de Colegio Objetivo do Amazonas” (UNINORTE, 2007, n.p.).

En São Paulo, Ribeirão Preto, el curso de Trabajo Social fue creado en 1998, junto con el Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) – una institución de carácter privado, hasta entonces configurada como facultades integradas (Unión de las Facultades "Barão de Mauá"), creado en la década de 1960 (CBM, 2007).

La Universidad de Uberaba (UNIUBE), en Minas Gerais - cuyo origen se remonta a 1947, con la creación del primer curso de enseñanza superior (Odontología) - fue transformada en institución universitaria en 1988 (UNIUBE, 2007),<sup>431</sup> con el curso de Trabajo Social creado en 1998 (INEP/MEC, 2007), ya dentro de la estructura universitaria, una institución filantrópica privada.

En São Paulo, en el municipio de Votuporanga, fue creada la Facultad de Ciencias y Letras de Votuporanga. A partir de entonces, varias facultades aisladas fueron abiertas por la Fundación Educativa de Votuporanga, siendo integradas, en 1991, a las Facultades Integradas de Votuporanga. Éstas se convirtieron, en 1999, en el Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) – una institución de carácter privado – y en el mismo año se creó el curso de Trabajo Social<sup>432</sup> (UNIFEV, 2007).

En Río Grande del Sur, en Santa Maria, el Centro Universitario Franciscano (UNIFRA) abrió el curso de Trabajo Social en 1999, con fecha de autorización del año anterior. UNIFRA es una institución privada y confesional, perteneciente a la Congregación Católica de las Hermanas Franciscanas.<sup>433</sup>

En Santa Cruz do Sul (Río Grande del Sur), el curso de Trabajo Social de la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC) fue autorizado a funcionar en 1999, con inicio efectivo al año siguiente, por lo tanto, ya inserta en la institución universitaria, privada y comunitaria.<sup>434</sup>

En 1999, en Teresina (Piauí), se autorizó el funcionamiento de la Facultad Ademar Rosado (FAR),<sup>435</sup> institución privada de carácter particular, que ofrece cursos de Trabajo Social y Administración.

---

<sup>431</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007) consta que la fecha de creación de Universidad de Uberaba (UNIUBE) es 1947, sin embargo recién se convirtió en universidad a fines de la década de 1980.

<sup>432</sup> Las fechas de autorización y operación son ambas de 1999 (INEP/MEC, 2007).

<sup>433</sup> Las Hermanas Franciscanas abrieron un colegio (Colégio Sant'Anna) a principios del siglo XX. En 1955, crearon las primeras instituciones de enseñanza superior (Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras Inmaculada Concepción y Facultad de Enfermería Nossa Senhora Medianeira). En 1996, estas facultades se convirtieron en Colegios Franciscanos (FAFRA), que, en 1998, se convirtieron en el Centro Universitario Franciscano (UNIFRA, 2007).

<sup>434</sup> El primer curso de educación superior surgió de forma aislada (Facultad de Ciencias Contables), en 1962, con la apertura gradual de varias facultades aisladas, pertenecientes a la Asociación Pro-Enseñanza de Santa Cruz do Sul, que en 1980 se convirtieron en Facultades Integradas de Santa Cruz do Sul. En 1993, estos se transformaron en UNISC (UNISC, 2007).

<sup>435</sup> “¿Quién es Ademar Rosado? Hijo de Antônio Moreira Rosado y Antônia Silva Rosado, Ademar Moreira Rosado nació en Simplício Mendes, en Piauí, el 30 de septiembre de 1934. Vivió en su ciudad natal hasta 1944, luego se trasladó a Floriano, en Piauí. En Floriano, asistió al gimnasio y a la escuela técnica comercial. Su primer trabajo fue en la extinta ‘Casa Inglesa’. En enero de 1955, vino a Teresina y se incorporó al Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. En octubre del mismo año, pasó a trabajar en el Banco do Brasil, donde se desempeñó a lo largo de su carrera en las sucursales de Caxias (MA), Santarém (PA), Óbidos (PA), Floriano (PI), Araguaína (TO), Castanhal (PA) y Teresina (PI). En 1962, volvió a Floriano y se casó con Abigail Coelho Rosado, concibiendo cuatro hijos [...]. En 1976, se mudó definitivamente a Teresina, y continuó trabajando en el Banco do

En 1999, en Santa Fé do Sul (São Paulo), el curso de Trabajo Social de las Facultades Integradas de Santa Fé do Sul (FUNEC) fue autorizado a funcionar efectivamente al año siguiente. Si bien las Facultades están registradas ante el INEP (INEP/MEC, 2007) como institución pública municipal, cabe señalar que se trata de una fundación privada de derecho público y cobra por sus servicios educativos. Así, el propio Estado - su sujeto creador - mercantiliza la educación superior, cobrando las más diversas tasas y cuotas mensuales.

En Cachoeira do Sul (Río Grande del Sur), la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), institución privada comunitaria/confesional/filantrópica, se transformó en universidad en 1989 (ULBRA, 2007) y, en 1999, creó otro curso de Trabajo Social.

En 2000, se abrió otro curso en Carazinho (Río Grande del Sur), también en la ULBRA. Aún en el año 2000, la Comunidad Evangélica Luterana São Paulo (CELSP) amplió otro curso de Trabajo Social, ahora en Palmas (Tocantins), inserto en el Centro Universitario Luterano de Palmas (CEULP), creado en 1992,<sup>436</sup> caracterizado como una institución privada confesional filantrópica.

En 2000, en Vitória (Espírito Santo), la Facultad Salesiana de Vitória (UNISALES), una facultad confesional privada, creó el curso de Trabajo Social, junto con otros cursos de enseñanza superior (UNISALES, 2007).

En Ipatinga (Minas Gerais), la Universidad Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) creó el curso de Trabajo Social, que ya está incluido en una institución universitaria, privada y filantrópica.<sup>437</sup>

En Natal (Río Grande del Norte), la Facultad de Ciencias, Cultura y Extensión (FACEX), cuyo origen se remonta a 1971 (FACEX, 2007) – siendo una institución privada particular, recibió autorización para abrir el curso de Trabajo Social en 2000, comenzando a funcionar en 2001.

El curso de Trabajo Social del Centro Universitario Osvaldo Aranha (UNIFOA) fue creado en 2000, ya inserta en el centro universitario. Este se transformó de facultades integradas en un centro universitario en 1999 y su origen se

---

Brasil, donde se jubiló en 1980. Hoy el Sr. Ademar, atiende [...] con asistencia paterna y consejería en la facultad que lleva su nombre: Faculdade Ademar Rosado – FAR” (FAR, 2007, n.p.).

<sup>436</sup> CEULP/ULBRA también “evolució” a partir de las escuelas primarias y secundarias, como lo demuestra la historia de la institución: “La historia que describe las actividades de la CELSP en el Estado de Tocantins, a través del Centro Educacional Martinho Lutero [...], una institución de Educación Infantil, Secundaria y el Centro Universitario Luterano de Palmas – CEULP, su institución de Educación Superior, es una historia de espíritu pionero, valentía, perseverancia, fe y esperanza” (CEULP, 2007, n.p.).

<sup>437</sup> La Universidad Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) se transformó en universidad en 1996, a partir de varias facultades aisladas administradas por la Fundación Presidente Antônio Carlos. La Fundación fue creada en 1963 y creó varias facultades en el estado de Minas Gerais en las décadas de 1960 y 1970. “Hoy, por lo tanto, UNIPAC está presente en más de 160 ciudades de Minas Gerais, subdivididas en campus y Red de Facultades Aisladas de Educación y Estudios Sociales, con aproximadamente 45.000 estudiantes universitarios, ofreciendo más de 200 cursos de pregrado, y ofreciendo además cursos de posgrado lato sensu, de primaria, secundaria, en las diversas áreas del conocimiento y *stricto sensu*, en Administración, Comunicación y Tecnología y Educación y Sociedad” (UNIPAC, 2007, s/). La UNIPAC ofrece 15 cursos de Trabajo Social repartidos por el estado de Minas Gerais: el primero fue creado en 2000 y los demás en 2003 y 2004.



remonta a 1967, cuando surge la Fundación Osvaldo Aranha y comienza a crear varias facultades, integrándolas en 1993 al Centro de Educación Superior de Volta Redonda, una institución privada particular (UNIFOA, 2007).

En São Miguel do Oeste (Santa Catarina), el curso de Trabajo Social surgió en 2000, ya inserto en la Universidad del Oeste de Santa Catarina (UNOESC): una institución filantrópica privada, creada en 1968 como facultades aisladas, que se convirtió en universidad en 1995 (UNOESC, 2007).

En São Paulo, en el municipio de Ilha Solteira, el curso de Trabajo Social surgió en 2001 como parte de la Facultad Reunida (FAR), creada en 2000 (FAR, 2007), siendo una institución privada particular.

La Facultad Educacional de Medianeira (FACEMED), en Paraná, fue inaugurada en 2000 como una institución privada particular, con el curso de Trabajo Social autorizado en 2001 (FACEMED, 2007).

En São Paulo, la Facultad de Ciencias Humanas de Aguaí (FACHA), una facultad privada particular, fue creada en 2001, con el curso de Trabajo Social abierto en el mismo año (INEP/MEC, 2007).

En Bahia, ciudad de Faria de Santana, el curso de Trabajo Social fue autorizado a funcionar en 2001 - con funcionamiento efectivo al año siguiente - inserto en la Facultad Nobre (FAN), institución privada, creada en 2001 (FAN, 2007).

En Mauá (São Paulo), el curso de Trabajo Social fue creado en 2001 con la apertura de la Facultad Mauá (FAMA), una institución filantrópica privada, también en 2001 (FAMA, 2007).

La Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas Santo Agostinho (FACISA) – ubicada en Montes Claros (Minas Gerais) – fue creada en 2001, como institución de carácter privado, junto con el curso de Trabajo Social (FACISA, 2007).

El curso de Trabajo Social de la Facultad de Vila Velha (UNIVILA), en Espírito Santo, fue autorizado a funcionar en 1998. La institución fue creada en 1998, siendo una institución de carácter privado (UNIVILA, 2007).

En Apucarana (Paraná), la Facultad Estatal de Ciencias Económicas de Apucarana (FECEA), institución pública estatal creada en 1959 (FECEA, 2007), inauguró el curso de Trabajo Social en 2001.

En el municipio de Foz do Iguaçu (Paraná), la Facultad União das Américas (UNIAMERICA) creó el curso de Trabajo Social en 2001, el mismo año de la creación de la facultad, institución privada particular (UNIAMERICA, 2007).

En la región norte, el curso de Trabajo Social en el Instituto Macapaense de Ensino Superior (IMMES), una institución de educación superior privada particular, fue creado junto con la institución en 2002 (IMMES, 2007).

En 2002, se autorizó el funcionamiento de la Facultad de Trabajo Social de Passos (FASESP), en Passos (Minas Gerais), unidad académica de la Fundación de Enseñanza Superior de Passos, adscrita a la Universidad Estatal de Minas Gerais (UEMG)<sup>438</sup> (FASESP, 2007). La UEMG es una institución pública, con FASESP vinculada a una fundación pública regida por el derecho privado.<sup>439</sup> En el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007), la FASESP está categorizada como institución privada particular en sentido estricto.

En Itaperuna (Rio de Janeiro), el curso de Trabajo Social de la Facultad Redentor (FACREDENTOR), institución de carácter privado, fue creado en 2002, el mismo año de la apertura de la institución (FACREDENTOR, 2007).

El curso de Trabajo Social del Centro Universitario del Sur de Minas (UNIS) fue creado en 2002, ya inserto en el centro universitario. El Centro Universitario, institución comunitaria privada, fue creado a partir de facultades aisladas en 2000. Su origen se remonta a 1965, cuando se creó la Fundación Universidad do Sul de Minas, que creó varias facultades aisladas (UNIS, 2007).

En 2002, en la ciudad de Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais), se creó la Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas de Conselheiro Lafaiete (FACESA), y en el mismo año se abrió el curso de Trabajo Social. Aunque esta institución tiene la categoría de facultad pública municipal, ofrece el curso de Trabajo Social mediante el pago de cuotas mensuales.<sup>440</sup> Consideramos al sujeto creador como el Estado, señalando, una vez más, que la figura jurídica “fundamento público de derecho privado” acoge el proceso de mercantilización, llevado a cabo por el propio Estado (INEP/MEC, 2007).

El curso de Trabajo Social de la Facultad Estatal de Educación, Ciencias y Letras de Paranavaí (FAFIPA), en Paraná, fue creado en 2002. Esta institución fue creada en 1965 y es mantenida por el gobierno estatal (FAFIPA, 2007).

En Santa Rosa (Río Grande del Sur), la Universidad de Ijuí fue creada en 1985, ya en la condición de institución universitaria,<sup>441</sup> transformada en 1993 en Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI). En 2002, esta institución, una comunidad filantrópica privada, abrió el curso de Trabajo Social (UNIJUI, 2007).

---

<sup>438</sup> “La [Facultad de Trabajo Social] de Passos (FASESP), unidad académica de la Fundación de Educación Superior de Passos, adscrita a la Universidad Estatal de Minas Gerais (UEMG), fue autorizada el 18/01/2002” (FASESP, 2007, s/ P)

<sup>439</sup> Esta información fue dada por la Secretaría de la Facultad de Trabajo Social de Passos (FASESP), a través de contacto telefónico, en mayo de 2007.

<sup>440</sup> Información obtenida mediante contacto telefónico entre la autora y la secretaria del curso de Trabajo Social de Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas de Conselheiro Lafaiete (FACESA), en marzo de 2007. FACESA no contaba con una página virtual, al menos hasta marzo de 2007.

<sup>441</sup> El origen de la institución se remonta a fines de la década de 1950, cuando los Frailes Menores Capuchinos instalaron la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ijuí (FAFI) (1957): “En 1969 [...] los bienes de la FAFI pasan a la Fundación para la Integración, Desarrollo y Educación del Noroeste del Estado [...], que hoy mantiene la UNIJUI, el Museo Antropológico Director Pestana [...], la Escuela de Educación Básica Francisco de Assis [...], el Instituto de Educación Pública Políticas y Desarrollo Regional [...] y Rádio Televisão Educativa UNIJUI [...]” (UNIJUI, 2007, n.p.).

En la región Centro-Oeste, en el municipio de Dourados (Mato Grosso del Sur), el curso de Trabajo Social fue inaugurado en 2002, ya insertado en el Centro Universitario Grande Dourados (UNIGRAN), una institución de carácter privado (UNIGRAN, 2007).<sup>442</sup>

En Teresina (Piauí), el Instituto Camillo Filho (ICF), institución privada particular inaugurada en 2000, creó el curso de Trabajo Social en 2002 (ICF, 2007).

En la región norte, Manaus (Amazonas), fue creada en 2002 la Facultad Salesiana Dom Bosco (FSDB), una institución privada confesional filantrópica, que ya ofrece el curso de Trabajo Social (FSDB, 2007).<sup>443</sup>

El curso de Trabajo Social de la Escuela Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM) - una institución filantrópica privada - fue creado en 2002, y el origen de esta institución se remonta a 1968, con la apertura del curso de medicina (EMESCAM, 2007).<sup>444</sup>

También en Espírito Santo, en Vila Velha, la Facultad Nuevo Milenio (FNM), institución privada creada en 1999, inauguró el curso de Trabajo Social en 2002 (FNM, 2007).

En Minas Gerais, en el municipio de Teófilo Otoni, la Facultad DOCTUM – institución privada – creó el curso de Trabajo Social en 2002. Esta institución también fue autorizada a funcionar en 2002, iniciando sus actividades en 2003 (FACULDADES DOCTUM, 2007).

En 2002 se autorizó el funcionamiento del curso de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Montes Claros (UNIMONTES). El origen de esta institución se remonta a la década de 1960, a través de la creación de varias facultades privadas aisladas. En 1990 se crea UNIMONTES, a partir de la transformación de varias facultades aisladas en una universidad pública estatal (UNIMONTES, 2007).

En 2002, fue creada la Facultad Tijucussu (São Caetano do Sul/SP), como institución privada, ofreciendo el curso de Trabajo Social a partir de 2003 (INEP/MEC, 2007).<sup>445</sup>

En Maringá/Paraná, el curso de Trabajo Social del Centro Universitario de Maringá (CESUMAR) fue autorizado a funcionar en 2002, ya inserto en el centro

---

<sup>442</sup> Esta información no fue confirmada, ya que la fecha exacta de transformación de facultades aisladas en centro universitario no está incluida en la página virtual de la institución (UNIGRAN, 2007) ni en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007). Suponemos, sin embargo, a partir de la política educativa más amplia, que fue en el período posterior a 1995.

<sup>443</sup> “Las actividades de la educación superior salesiana en Brasil comenzaron con la Facultad de Ciências Administrativas y Contables de São Paulo, en 1939. Hoy, las Instituciones Salesianas brasileñas incluyen la Facultad Salesiana de Vitória, la Facultad Salesiana del Nordeste, la Universidad Católica Dom Bosco de Campo Grande, la Universidad Católica de Brasília y el Centro Universitario Salesiano de São Paulo – UNISAL” (FSDB, 2007, n.p.).

<sup>444</sup> La institución que mantiene financieramente la Escuela Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM) es la Santa Casa de Misericórdia de Vitória. Por lo tanto, aunque no tiene la categoría de confesional, la EMESCAM está vinculada a la Iglesia Católica.

<sup>445</sup> No pudimos obtener más información sobre el sitio web de la institución, ya que en abril de 2007 estaba en mantenimiento. Consultar <http://www.factijucussu.edu.br>.

universitario, creado en 1989 como institución privada particular (INEP/MEC, 2007).<sup>446</sup>

Finalmente, en Lages (Santa Catarina), la Universidad do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – institución privada particular transformada en universidad en 1999 a partir de facultades aisladas creadas a partir de la década de 1960 (UNIPLAC, 2007) – inauguró el curso de Trabajo Social, autorizado a funcionar en 2002, con entrada en funcionamiento al año siguiente.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Como ya se señaló, la opción de exponer la extensa investigación realizada durante este estudio, en este apéndice, se realizó para que un mayor número de investigadores en Trabajo Social tuvieran acceso a los datos y referencias bibliográficas obtenidas.

Sin embargo, como fue posible percibir, el material aquí presentado es totalmente descriptivo y no pretendía ser exhaustivo. El análisis detallado acerca de los sujetos que crearon los cursos de Trabajo Social – en cada período histórico y relacionando ese proceso con el desarrollo de la política de educación superior brasileña – y las conclusiones a las que llegamos están debidamente presentados en los cuatro capítulos de este libro.

La investigación sobre el surgimiento de nuevos cursos de Trabajo Social desde 2003 hasta la actualidad está en curso, buscando realizar el movimiento que venimos realizando en este trabajo: comprender el surgimiento de cursos de Trabajo Social articulados con la política educativa y cruzados por las tensas relaciones entre las clases sociales y el Estado.

¡Hasta pronto!

Larisa Dahmer Pereira.

Diciembre de 2008.

---

<sup>446</sup> No hay antecedentes de la institución en la página virtual del Centro Universitario de Maringá (CESUMAR) (<http://www.cesumar.br/>), que consultamos en abril de 2007. Seguimos la información recopilada en el Registro de Instituciones de Educación Superior (INEP/MEC, 2007).

## REFERENCIAS

### 1.1 LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBROS

BACKX, S. de S. **Serviço Social: reexaminando sua história.** Rio de Janeiro: Editora SA, 1994.

COSTA, C. **O caminho não percorrido** – a trajetória dos assistentes sociais masculinos em Manaus. Manaus: Santa Casa de Misericórdia de Manaus, 1995.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã** – O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FONTOURA, A. do A. **Introdução ao Serviço Social.** Rio de Janeiro: Editora Marcel Beerens, 1959.

GARCIA, E. Zona Franca de Manaus e Universidade do Amazonas: os dois grandes marcos referenciais dos anos 1960. **Manaus**, Referências da História. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/manaus/referenciasdahistoria/70>. Acesso em: 10 de maio de 2007.

GOMES, L. M. A. **Proteção social do estado do Rio de Janeiro (1945-1964).** Niterói: EDUFF, 1995.

GOUVEIA E. C. de et al. **Memória da Escola de Serviço Social de Natal (1945-1955).** Natal: UFRJ. Ed. Universitária, 1993.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, A. A. **Serviço Social no Brasil** – a ideologia de uma década. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

LOBO, F. B. **Universidade Federal do Rio de Janeiro** – subsídio à sua história. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.

MIGUEL, W. L. **O Serviço Social e a “promoção do homem”** – um estudo de ideologia. Goiânia: Editora UCG, 1989.

PEREIRA, L. C. R. **A influência de Emmanuel Mounier na Escola de Serviço Social da PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

PINHEIRO, M. E. **Serviço Social** – uma interpretação do pioneirismo no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 1985.

PINHEIRO, M. E. **Serviço Social (Associação Brasileira de Serviços Sociais)** – Síntese histórica do DF e Estado do Rio de Janeiro. Contribuição da assistente social Maria Esolina Pinheiro. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Serviços Sociais, s/d.

PINTO, R. M. F. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SILVA, S. M. O. e. **Formação profissional do assistente social** – inserção na realidade social e na dinâmica da profissão. São Paulo: Cortez, 1984.

## 1.2 TESIS DE DOCTORADO Y DISERTACIONES DE MAESTRÍA

BARROS, S. da C. T. **A formação profissional das primeiras assistentes sociais no antigo estado do Rio de Janeiro: unidade e diversidade**. 1999. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BOABAID, J. M. **Contribuição para o estudo das Escolas de Serviço Social do antigo Distrito Federal e estado do Rio de Janeiro (1937/1947)**. 1979. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

BULLA, L. C. **Serviço Social, Educação e Práxis: tendências teóricas e metodológicas**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

COSTA, D. de S. **Estudos preliminares para avaliação do currículo da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1987.

HAYMUSSI, H. M. **Projeto profissional do serviço social vinculado à intenção de ruptura: inflexões e tensões que perpassam o contexto da prática profissional**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JACOMETTI, R. de C. **Formação profissional em Juiz de Fora: criação da Faculdade de Serviço Social e graduação de sua primeira turma (1958-1961)**. 1993. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

JORGE, M. R. T. **O ensino do Serviço Social no estado de São Paulo: entradas e bandeiras**. 1993. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

LIMA, S. B. de. **Fontes para a história do Serviço Social: revisitando as origens da profissionalização do assistente social – Rio de Janeiro (1937-1945)**. 1992.

- Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- MARTINS, M. D. de D. **O significado do estágio curricular no processo de formação profissional do curso de serviço social** - a realidade do Ceará. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal do Pernambuco, 2003.
- MEDEIROS, M. do S. L. de. **A história do ensino de Serviço Social em Cuiabá, de 1970 a 1982**. 1984. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- MONTENEGRO, R. de C. **A criação da Escola de Serviço Social de Manaus**. 1986. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.
- MORAIS, G. M. de. **Caridade e militância: o percurso de assistentes sociais que fizeram história – com-paixão**. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2002.
- OLIVEIRA, E. F. de. **Perspectivas hegemônicas e institucionalização do Serviço Social no Pará**. 1988. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido/Universidade Federal do Para, Belém, 1988.
- OLIVEIRA, R. M. de. **Subsídios ao estudo do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Regional do Nordeste**. 1980. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.
- PERUZZO, J. F. **A cultura política do curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul ao longo de sua história**. 1996. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- RODRIGUES, M.de S. **Intervenção profissional e interface entre assistentes sociais e operadores de direito nos núcleos de prática jurídica**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- SILVA, M. M. da. **A história da Faculdade de Serviço Social de Lins de 1958 a 1988: diferentes conjunturas, diferentes caminhos**. 1992. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

VASCONCELOS, M. C. G. C. de. **A fundação da Escola de Serviço Social do Estado do Pará** – período de 1950 a 1960. 1991. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

VIEIRA, A. C. de S. **Ensino de Serviço Social no Nordeste: entre a Igreja e o Estado**. 1992. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

VILLANUEVA, E. R. **Currículo de Ensino**. A formação profissional do Assistente Social na UCDB/MS. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Estadual Paulista, Franca, 2002.

VIZA, F. de M. S. **Reflexões sobre a evolução do Serviço Social no Espírito Santo**. 1981. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

YASBEK, M. C. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. 1977. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

### 1.3 TEXTOS SIN PRECEDENTES

AROZO, M. A. **Criação e evolução da Escola de Serviço Social**. Rio de Janeiro: UFRJ, s/d.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL. ABESS. **Relatório (julho 1964 – julho 1969)**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1969.

BUENO, U. P. **Criação do Curso de Serviço Social em Taubaté**. Taubaté: s/ editora (mimeo), 1982.

CASTRO, Z. M. de B. e. *et al.* **Implantação do Serviço Social em Santa Catarina e sua evolução**. A Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina. Florianópolis: FSS/SC, 1968.

CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. CSS/EEAN. **Livro para o registro da matrícula das alunas do Curso de Serviço Social da Escola “Ana Néri”**. Ano de 1940. Rio de Janeiro: s/ editora (mimeo), 1940. Disponível no Protocolo da ESS/UFRJ. Acesso em: abr. 2007

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE MOSSORÓ. FASSO. **Termo de abertura**. Mossoró: s/ editora (mimeo) , 1965.



FERREIRA, C. **A Faculdade de Serviço Social da Guanabara**. Rio de Janeiro: Museu Universitário Gama Filho, 2007.

GARCIA, M. L. **36 anos do curso de Serviço Social na UFES**. Espírito Santos: UFES/ESS, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. MEC/UFAL/IFCH. **Ata do Curso de Serviço Social**. Maceió: s/ editora (mimeo), s/d.

PEREIRA, M. M. de O. **O curso de Serviço Social na Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: a/ editora (mimeo), s/d.

SÁ, J. L. M. de. **A Formação e Evolução da Faculdade de Serviço Social da PUC Campinas no contexto sócio-histórico** – suas contribuições. Campinas: PUC/Campinas, 1983.

SÁ, M. A. A. dos S. **Breve Histórico**. Taubaté: s/ editora (mimeo), 2007.

#### 1.4 TRABAJO DE FINALIZACIÓN DEL CURSO

BARROS, A. S. *et al.* **A Escola de Serviço Social Padre Anchieta na história da profissão em Alagoas**. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social/Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1995.

FONSECA, V. V. **Situando o Serviço Social em Alagoas**. 1963. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social Padre Anchieta de Alagoas, Maceió, 1963.

SILVA, B. C. da. 1996. **30 anos depois** – reflexão sobre o processo histórico de formação profissional e de construção curricular do curso de Serviço Social da Universidade de Taubaté. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 1996.

#### 1.5 ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS

FACULDADE PAULISTA DE SERVIÇO SOCIAL. FAPSS. 60 anos criando história. **Faculdade Paulista de Serviço Social**, ano II, número 6, jan./fev. 2000. Disponível em: <http://www.fapss.br/fapss.asp> Acesso em: 10 mar. 2007.

FALEIROS, V. de P. A reforma curricular de 1988 no ensino de graduação de Serviço Social na UnB: subsídios para a discussão. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVI, n. 47, abr. 1995. P. 17-25.

- FERREIRA, O. C. Entrevista concedida a D. Odila Cintra Ferreira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano IV, n. 12, ago. 1983.
- FREIRE, S. de M. O significado da primeira Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro na construção da história da profissão. **Em Pauta – Cadernos da Faculdade de Serviço Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1994. P. 13-23.
- GÊ, M. Z. de S. (org.) Fragmentos da história do Curso de Serviço Social em Mossoró. **FASSO**, Mossoró, v.1, 1995.
- GÊ, M. Z. de S.; LEITE, W. M. C. de A (orgs.). **FASSO**, Mossoró, n. 2, 1994.
- LIMA, R. de L. De Sessenta anos de Serviço Social em Natal (RN). **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXVII, n. 85, mar. 2006.
- MANCEBO, D. Características mais marcantes na história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 1950/1972. **Em Pauta – Cadernos da Faculdade de Serviço Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1994. P. 5-11.
- MIGUEL, W. L. A Escola de Serviço Social de Goiás, 40 anos de sua história. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 1, n. 07, 1997. P. 11-32.
- MUNIZ, E. A profissionalização da assistência social. In: MUNIZ, E. (org.). **A trajetória da Assistência Social no município de Bauru**. Bauru: Editora de Artes Gráficas Ltda., 1997, v.1, p. 52-68.
- MUNIZ, E. Projeto pedagógico da Faculdade de Serviço Social de Bauru. **Construindo o Serviço Social - Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Serviço Social da Instituição Toledo de Ensino de Bauru**, Bauru, n. 14, 2004.
- QUEIROZ, C. P. de Contribuição ao histórico do Serviço Social no Brasil. **Cadernos de Serviço Social**, Rio de Janeiro, ano II, n. 08, jun. 1950.
- SÁ, J. L. M. de. A Formação e Evolução da Faculdade de Serviço Social da PUC Campinas no contexto sócio-histórico – suas contribuições. Campinas, 1983.
- UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO. UNAERP. **Revista Unaerp**, Ribeirão Preto, ano VI, n. 07, s/d.
- VIEIRA, B. O. Entrevista com Balbina Ottoni Vieira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano IV, n. 12, ago. 1983.

## 1.6 COMUNICACIONES EN CONGRESOS

- APERIBENSE, P. G. G. de S. *et al.* Figuras da enfermagem brasileira e as profissões femininas na área da saúde em meados do século 20. In: 10ª Jornada Nacional de História da Enfermagem, 2007, Rio de Janeiro. Anais da 10ª Jornada Nacional de História da Enfermagem, 2007. v. 1. p. 198-199.

FONSECA, C. C. da. *et. al.* Uma análise da trajetória histórica do curso de Serviço Social em Campina Grande-Pb, de 1957 a 2007. *In: ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, , Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006. P. 214-221.

KFOURI, N. G. Dificuldades e soluções encontradas na formação de assistentes sociais. *In: ANAIS DO II CONGRESSO PAN-AMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL (02 A 09 DE JULHO DE 1949)*, , Rio de Janeiro, 1949. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: , 1949. P. 436.

LIMA, R. de L. *et. al.* Um resgate histórico-teórico-metodológico do Serviço Social em Natal/RN. *In: ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, , Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

## 1.7 LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Decreto nº 39.332, de 8 de junho de 1956.** Concede reconhecimento ao curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social da Paraíba. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1956. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D39332.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D39332.htm). Acesso em: mar. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP/MEC. **Cadastro das Instituições de Educação Superior.** Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2007.

## 1.8 PROYECTOS PEDAGÓGICOS

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. FSSPP. **Projeto pedagógico.** Presidente Prudente: FSS, 2007.

PAIVA, G. V. de A. **Projeto Pedagógico 2006.** Curso de Serviço Social da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). São José dos Campos: UNIVAP, 2006. Disponível em: [http://www.univap.br/faculdades/fcsa/pp\\_ss\\_2006.pdf](http://www.univap.br/faculdades/fcsa/pp_ss_2006.pdf). Acesso em: 08 mar. 2007.

ROCHA, C. S. da. *et al.* **Projeto político pedagógico do curso de bacharelado em Serviço Social.** Rio Grande do Sul: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

## 1.9 TEXTOS INSTITUCIONALES

ASSOCIAÇÃO DE ENSINO DE BOTUCATU. UNIFAC. **Histórico.**

Botucatu/SP: UNIFAC, s/d. Disponível em:

<https://www.unifac.com.br/index.php/br/instituicao/historico>. Acesso em: 05 mar. 2007.

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. CCJE/UFES. **Texto institucional.** Histórico.

Vitória/ES: UFES, s/d. Disponível em: [http://www.ccje.ufes.br/01hc\\_historico.asp](http://www.ccje.ufes.br/01hc_historico.asp). Acesso em: 02 maio, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA. UNISUAM. **Histórico.** Rio

de Janeiro: UNISUAM, s/d. Disponível em:

<http://www.unisuam.edu.br/unisuam/historico.php>. Acesso em: 05 mar. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ. CBM. **Histórico da**

**instituição.** Ribeirão Preto/SP: CBM, s/d. Disponível em:

<http://www.baraodemaua.br/instituicao/>. Acesso em: 03 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS. UNIGRAN.

**Histórico.** Dourados/MS: UNIGRAN, s/d. Disponível em:

<http://www.unigran.br/historico.html>. Acesso em: 02 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS. UNILINS. **Conheça a UNILINS.**

Lins/SP: UNILINS, s/d. Disponível em:

<http://www.unilins.edu.br/conhecaunilins/index.php>. Acesso em: 11 mar. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA. UNIFEV. **Institucional –**

História. Votuporanga/SP: UNIFEV, s/d. Disponível em:

<http://www.unifev.com.br/canais/institucional/historia.php>. Acesso em: 5 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE. UNINORTE. **Colégio Objetivo.**

Manaus/AM: UNINORTE, s/d. Disponível em: <http://www.uninorte.com.br/>.

Acesso em: 3 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS. UNIS. **Histórico.**

Varginha/MG: UNIS, s/d. Disponível em: <http://www.unis.edu.br>. Acesso em: 4 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO MINEIRO. UNITRI.

**Instituição –** histórico. Uberlândia/MG: UNITRI, s/d. Disponível em:

<http://www.unitri.edu.br/>. Acesso em: 2 mar. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. UNIFRA. **Histórico.** Santa

Maria/RS: UNIFRA, s/d. Disponível em:

<http://www.unifra.br/instituicao/institucional.asp>. Acesso em: 4 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS. CEULP. **História de pioneirismo, fé e esperança**. Palmas/TO: CEULP, s/d. Disponível em: <http://www.ulbra-to.br>. Acesso em: 4 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO OSVALDO ARANHA. UNIFOA. **História, tradição e qualidade**. Volta Redonda/RJ: UNIFOA, s/d. Disponível em <http://www.unifoa.edu.br/institucional/historia/default.asp>. Acesso em: 2 abr. 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. UNISAL. **Histórico**. Americana/SP: UNISAL, s/d. Disponível em: <http://www.unisal.br/historico.asp>. Acesso em: 04 mar. 2007.

CURSO DE SERVIÇO SOCIAL/UNISA. CSS/UNISA. Serviço Social. **Histórico**. Santo Amaro/SP: UNISA, S  
s/d. Disponível em: <http://www.unisa.br/graduacao/humanas/seroso/histo.html>. Acesso em: 12 maio 2007.

CURSO DE SERVIÇO SOCIAL/UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. CSS/URI. **Projeto pedagógico – Curso de Serviço Social**. Frederico Westphalen: URI, 2006. Disponível em: [http://www.reitoria.uri.br/arquivonprojpedagogico/Projeto\\_Pedagogico\\_Servico\\_Social.pdf](http://www.reitoria.uri.br/arquivonprojpedagogico/Projeto_Pedagogico_Servico_Social.pdf). Acesso em: abr. 2007.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. DSS/PUC/PR. **Histórico**. Curitiba/Pr: PUC/Pr, s/d. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: fev. 2007.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. DSS/PUC/RIO. **História do Departamento**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, s/d. Disponível em: [http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/servicosocial/historia\\_dep.html](http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/servicosocial/historia_dep.html). Acesso em: dez. 2006.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. DSS/UEL. **Histórico do Curso** – O curso de Serviço Social da UEL. Londrina/Pr: UEL, s/d. Disponível em: <http://www.uel.br/cesa/sersocial/centralensino.htm>. Acesso em: abr. 2007.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. DESSO/UFRN. **Apresentação do Departamento**. Natal/RN: UFRN, s/d. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=162>. Acesso em: dez. 2006.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. DSS/UFSC. **Histórico**. Florianópolis/SC: UFSC, s/d. Disponível em: <http://www.servicosocial.ufsc.br/>. Acesso em: dez. 2006.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. DSS/UFS. **Histórico do curso de Serviço Social em Sergipe.** Aracajú/SE:

UFS, s/d. Disponível em: <http://200.17.141.11/departamentos/dss/historico.htm>. Acesso em: dez. 2006.

ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. EEAN/UFRJ. **Breve histórico institucional da EEAN.** Rio de Janeiro: EEAN, s/d. Disponível em <http://www.eean.ufrj.br/sobre/sobre.htm>. Acesso em: dez. 2006.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. ESS/PUC/MG. **História do curso de Serviço Social.** Belo Horizonte/MG: PUC-MG, s/d. Disponível em: <http://www.pucminas.br>. Acesso em: dez. 2006.

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE VITÓRIA. EMESCAM. **Histórico.** Vitória/ES: EMESCAM, s/d. Disponível em: <http://www.emescam.br/processoseletivo/>. Acesso em: maio 2007.

FACULDADE ADELMAR ROSADO. FAR. **Histórico.** Teresina/PI: FAR, s/d. Disponível em: <http://www.portalfar.com.br/historia.asp>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS SANTO AGOSTINHO. FACISA. **Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas Santo Agostinho.** Montes Claros/MG: FACISA, s/d. Disponível em: <http://www.santoagostinho.edu.br/page.aspx?pag=112>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE DE CIÊNCIAS, CULTURA E EXTENSÃO. FACEX. **História.** Natal/RN: FACEX, s/d. Disponível em: <http://www.facex.com.br/2007/navegacao/institucional/historia.php>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO. FHDSS/UNESP. **Apresentação.** Campus de Franca. Franca/SP: UNESP-Franca, SP. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/interno-apresentacao.php>. Acesso em: mar. 2007.

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE PASSOS. FASESP. **Histórico.** Passos/MG: FASESP, s/d. Disponível em: <http://www2.passosuemg.br:8080/fasesp/faculdade/historico.jsp>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL/PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. FSS/PUC/RS. **Apresentação.** Porto Alegre/RS: PUC-RS, s/d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/fss/historia.htm>. Acesso em: dez. 2006.

FACULDADE DE VILA VELHA. UNIVILA. **Histórico**. Vila Velha/ES: UNIVILA, s/d. Disponível em: <http://www.univila.br>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA. FACEMED. **A direção**. Medianeira/Pr: FACEMED, s/d. Disponível em: <http://www.facemed.edu.br/?SessionID=326>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DE APUCARANA. FECEA. **Histórico**. Apucarana/Pr: FECEA, s/d. Disponível em: <http://www.fecea.br/sobre/historico.php>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAÍ. FAFIPA. **Histórico**. Paranavaí/Pr: FAFIPA, s/d. Disponível em: [http://200.203.233.5/fafipa/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=1](http://200.203.233.5/fafipa/modules/xt_conteudo/index.php?id=1). Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE MAUÁ. FAMA. **Institucional**. Mauá/SP: FAMA, s/d. Disponível em: <http://www.facmaua.edu.br/>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE NOBRE. FAN. **A instituição**. Feira de Santana/BA: FAN, s/d. Disponível em: <http://www.fan.com.br/instituicao.asp>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE NOVO MILÊNIO. FNM. **Serviço Social** – Informações. Vila Velha/ES: FNM, s/d. Disponível em: <http://www.novomilenio.br>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE PAULISTA DE SERVIÇO SOCIAL. FAPSS. **História**. São Paulo: FAPSS, s/d. Disponível em: <http://www.fapss.br/fapss.asp>. Acesso em: dez. 2006.

FACULDADE REDENTOR. FACREDENTOR. **História**. Itaperuna/RJ: FACREDENTOR, s/d. Disponível em: <http://www.redentor.edu.br/>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE REUNIDA. FAR. **Nossa História**. Ilha Solteira/SP: FAR, s/d. Disponível em: <http://www.faculdadereunida.com.br/index.php?id=1117730044>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA. UNISALES. **Apresentação**. Vitória/ES: UNISALES, s/d. Disponível em: <http://www.faculdadesalesiana.edu.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO. FSDB. **História da faculdade**. Manaus/AM: FSDB, s/d. Disponível em: <http://www.fsdb.com.br/faculdade.php>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADE UNIÃO DAS AMÉRICAS. UNIAMÉRICA. **A Faculdade**. Foz do Iguaçu/Pr: UNIAMÉRICA, s/d. Disponível em: <http://www.uniamerica.br/faculdade.php?pageID=1>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADES DOCTUM. **História do Campus Teófilo Otoni**. Teófilo Otoni/MG: DOCTUM, s/d. Disponível em: <http://www.doctum.com.br/>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADES INTEGRADAS ANTONIO EUFRÁSIO DE TOLEDO. FIAETPP. **História**. Toledo/Pr: FIAETPP, s/d. Disponível em: <http://www.unitoledo.br/institucional/historia.asp>. Acesso em: mar. 2007.

FACULDADES INTEGRADAS DE SANTA FÉ DO SUL. FUNEC. **A FUNEC** – Bem vindo à nossa casa. Santa Fé do Sul/SP: FUNEC, s/d. Disponível em: <http://www.funecsantafe.edu.br/institucional.php>. Acesso em: abr. 2007.

FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITA. FIES. **A Instituição**. Curitiba/Pr: FIES, s/d. Disponível em: <http://www.unibem.br/instituicao/index.htm>. Acesso em: mar. 2007.

FACULDADES INTEGRADAS MARIA IMACULADA. FIMI. **Nossa História**. Piracicaba/SP: FIMI, s/d. Disponível em: <http://mariaimaculada.br>. Acesso em: dez. 2006.

FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS. FMU. **Quem Somos**. São Paulo: FMU, s/d. Disponível em: <http://www.fmu.br/novo/institucional>. Acesso em: mar. 2007.

INSTITUIÇÃO TOLEDO DE ENSINO. ITE. **Nossa trajetória**. Toledo/Pr: ITE, s/d. Disponível em: <http://www.ite.edu.br/>. Acesso em: mar. 2007.

INSTITUTO CAMILLO FILHO. ICF. **Apresentação**. Teresina/PI: ICF, s/d. Disponível em <http://www.icf.edu.br/beta/institution/presentation.asp>. Acesso em: abr. 2007.

INSTITUTO MACAPAENSE DE ENSINO SUPERIOR. IMMES. **Apresentação**. Macapá/AP: IMMES, s/d. Disponível em: [http://www.immes.com.br/arq\\_web/Apresent.htm](http://www.immes.com.br/arq_web/Apresent.htm). Acesso em: abr. 2007.

ISCA Faculdades de Limeira. ISCA. **Apresentação** – Acreditando e investindo num futuro melhor. Limeira/SP: ISCA, s/d. Disponível em: <http://home.alie.br/iscafaculdades/missao.php>. Acesso em: mar. 2007.

MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO. **Nossa história**. Tudo tem um princípio. Recife/PE: MJC, s/d. Disponível em: <http://www.mjc.org.br/historia.html#topo>. Acesso em: ma. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. PUC/Campinas. **História da PUC-Campinas**. Campinas/SP: PUC-Campinas, s/d. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/>. Acesso em: dez. 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. PUC/Minas. **Um pouco de história** – a visão de Dom Cabral. Belo Horizonte/MG: PUC-Minas, s/d. Disponível em: <http://www.pucminas.br>. Acesso em: abr. 2007.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. PUC/PR.

**Histórico.** Curitiba/Pr: PUC-Pr, s/d. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: dez. 2006.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTOS. PPGPS/UFES.

**Histórico.** Vitória/ES: UFES, s/d. Disponível em: <http://www.prppg.ufes.br/pos-graduacao/PPGPS/historico/hist%C3%B3rico.htm>. Acesso em: mar. 2007.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. PPGSS/UFAL. **Apresentação.**

**Histórico.** Alagoas: UFAL, s/d. Disponível em:

<http://www.propep.ufal.br/ppgss/apresentacao.php>. Acesso em: dez. 2006.

UNIÃO DAS FACULDADES DOS GRANDES LAGOS. UNILAGO. **História.**

São José do Rio Preto/SP: UNILAGO, s/d. Disponível em:

<http://www.unilago.com.br/unilago/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO. UCB. **Missão e visão.** Rio de Janeiro:

UCB, s/d. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. UCG. **História UCG.** Goiânia/GO:

UCG, s/d. Disponível em: <http://www.ucg.br/ProReitoria/historia.htm>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. UCPEL. **Histórico da UCPEL.**

Pelotas/RS: UCPEL, s/d. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. UNICAP. A Católica.

Recife/PE: UNICAP, s/d. Disponível em: <http://www.unicap.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS. UNISANTOS. **Histórico.**

Santos/SP: UNISANTOS, s/d. Disponível em: <http://www.unisantos.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. UCDB. **História.** Campo

Grande/MS: UCDB, s/d. Disponível em: <http://www.ucdb.br/instituicao/historia/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ.

UNOCHAPECÓ. **Histórico.** Chapecó/SC: UNOCHAPECÓ, s/d. Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL. UNICSUL. **História.** São Paulo:

UNICSUL, s/d. Disponível em: <http://www.portalunicsul.com.br>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. UNAMA. **Histórico**. Belém/PA: UNAMA, s/d. Disponível em: <http://www.unama.br/universidade/historico/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UNB. **História da Universidade de Brasília. Brasília/DF**: UNB, s/d. Disponível em: <http://www.unb.br/unb/historia/resumo.php>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. UCS. **História**. Caxias do Sul/RS: UCS, s/d. Disponível em: <http://www.ucs.br/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE MARÍLIA. UNIMAR. **Universidade**. Marília/SP: UNIMAR, s/d. Disponível em: <http://www.unimar.br/reitor/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO. UNAERP. **Apresentação**. Ribeirão Preto/SP: UNAERP, s/d. Disponível em: <http://www.unaerp.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. UNISC. **Histórico**. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, s/d. Disponível em: <http://www.unisc.br/universidade/historico.htm>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO. UNISA. **Nossa história**. Santo Amaro/SP: UNISA, s/d. Disponível em: <http://www.unisa.br/historico/historico.html>. Acesso em: maio 2007.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. UNIUBE. **A Universidade – Histórico**. Uberaba/MG: UNIUBE, s/d. Disponível em: <http://www.uniube.br/institucional/universidade/>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. UNC. **Informações institucionais**. Canoinhas/SC: UNC, s/d. Disponível em: <http://www.unc.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UERJ. **Sobre a Universidade – Histórico**. Rio de Janeiro: UERJ, s/d. Disponível em: <http://www.uerj.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. UERN. **História da UERN**. Natal/RN: UERN, s/d. Disponível em: <http://www.uern.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. UNOESC. **Histórico**. Joaçaba/SC: UNOESC, s/d. Disponível em: [http://www.unoescxxe.edu.br/web\\_reitoria/estrutura/historico.php](http://www.unoescxxe.edu.br/web_reitoria/estrutura/historico.php). Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. UNIPLAC. **Histórico** – A UNIPLAC. Lages/Santa Catarina: UNIPLAC,s/d. Disponível em: <http://www.uniplac.net/auniplac/historico.php>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UNISUL. **Histórico**. Araranguá/SC: UNISUL,s/d. Disponível em: <http://www.unisul.br/content/site/AUniversidade/historico.cfm>. Acesso em: mar 2007a.

UNIVERSIDADE DO SU DE SANTA CATARINA. UNISUL. O Campus de Tubarão. **Histórico**. Araranguá/SC: UNISUL,s/d. Disponível em: <http://www.unisul.br/content/site/AUniversidade/CampusdeTubarao/#Histórico>. Acesso em: mar. 2007b.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. UNIVAP. **Apresentação**. São José dos Campos/SP: UNIVAP, s/d. Disponível em: <http://www.univap.br/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. UNISINOS. **Perfil institucional**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, s/d. Disponível em: [http://www.unisinos.br/principal/filenperfil\\_unisinos2006.pdf](http://www.unisinos.br/principal/filenperfil_unisinos2006.pdf). Acesso em: mar: 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. UEPB. **Histórico**. Campina Grand/Pb: UEPB, s/d. Disponível em: <http://www.uepb.pb.gov.br/>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. UEL. **Antigas faculdades de Londrina**. Londrina/Pr: UEL, s/d. Disponível em: <http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=/projetos/antigasfaculdades/>. Acesso em: mar. 2007a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. UEL. **Catálogo de Cursos 2006**. Londrina/Pr: UEL, s/d. Disponível em: <http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=/projetos/antigasfaculdades/>. Acesso em: mar. 2007b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. UNIMONTES. **Histórico** – A UNIMONTES. Montes Claros/MG: UNIMONTES, s/d. Disponível em: <http://www.unimontes.br>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. UEPG. **Histórico UEPG**. Ponta Grossa/Pr: UEPG, s/d. Disponível em: [http://www.uepg.br/uepg\\_historico/](http://www.uepg.br/uepg_historico/). Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. UECE. **Histórico**. Fortaleza/CE: UECE, s/d. Disponível em: <http://www.uece.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO. UNESP. **História da criação da UNESP**. Franca/SP: UNESP, SP. Disponível em: [http://www.unesp.br/perfil/historico.php?menu\\_esq1=650](http://www.unesp.br/perfil/historico.php?menu_esq1=650). Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. UFPB. **Histórico**. Campina Grande/Pb: UFPB, s/d. Disponível em: <http://www.ufpb.br/>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. UFJF. **Apresentação**. Juiz de Fora/MG: UFJF, s/d. Disponível em: <http://www.ufjf.br/>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. UFMT. **Histórico**. Cuiabá/MT: UFMT, s/d. Disponível em: <http://www.ufmt.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. UFPE. **História**. Recife/PE: UFPE, s/d. Disponível em: <http://www.ufpe.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. **Revista Institucional** – UFSC 45 anos. Florianópolis/SC: UFSC, s/d. Disponível em: <http://www.ufsc.br/>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. UFS. **Histórico**. Aracajú/SE: UFS, s/d. Disponível em: <http://www.ufs.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. UFAM. **Histórico da UFAM**. Manaus/AM: UFAM, s/d. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/instituicao/instituicao.htm>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. UFES. **Estatuto**. Vitória/ES: UFES, s/d. Disponível em: [http://www.daocs.ufes.br/index.asp?pagina=Novo\\_Estatuto\\_UFES](http://www.daocs.ufes.br/index.asp?pagina=Novo_Estatuto_UFES). Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. **Histórico**. São Luis do Maranhão/MA: UFMA, s/d. Disponível em: <http://www.ufma.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA. **Histórico**. Belém: UFPA, s/d. Disponível em: <http://www.ufpa.br>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. UFPI. **Histórico**. Teresina/PI: UFPI, s/d. Disponível em: <http://www.ufpi.br/historico.php>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. UFF. **Histórico**. Niterói/RJ: UFF, s/d. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/cidades/nithist.htm>. Acesso em: dez. 2006.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO. UGF. **Conheça a Gama Filho**. Rio de Janeiro: UGF, s/d. Disponível em: <http://www.ugf.br>. Acesso em: abr. 2007a.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO. UGF. **Um homem... uma história!** Veja o currículo do ministro Luiz Gama Filho. Rio de Janeiro: UGF, s/d. Disponível em: <http://www.ugf.br/conhecaaugf/eframe/ministro.htm>. Acesso em: abr. 2007b.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. ULBRA. **Sobre a ULBRA.** Canos/RS: ULBRA, s/d. Disponível em: <http://www.ulbra.br>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS. UNIPAC. **Histórico** – Crescendo e ajudando muita gente a crescer. Ipatinga/MG: UNIPAC, s/d. Disponível em: <http://www.unipac.br/padrao.php?id=8>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. UNIJUI. **Histórico.** Santa Rosa/RS: UNIJUI, s/d. Disponível em: <http://www.unijui.edu.br>. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. USF. **Construindo uma história de educação para a paz e para o bem.** São Paulo: USF, s/d. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/historico/default.asp>. Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE TIRADENTES. UNIT. **História.** Aracajú/SE: UNIT, s/d. Disponível em: [http://www.unit.br/unit/universidade\\_historico.asp](http://www.unit.br/unit/universidade_historico.asp). Acesso em: mar. 2007.

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE. UNIVALE. **Institucional.** Governador Valadares/MG: UNIVALE, s/d. Disponível em: [http://www.univale.br/sites/institucional/br/a\\_univale/](http://www.univale.br/sites/institucional/br/a_univale/). Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. UVA. **História da Universidade Veiga de Almeida.** Rio de Janeiro: UVA, s/d. Disponível em: [http://www.uva.br/nossa\\_universidade/hist.htm](http://www.uva.br/nossa_universidade/hist.htm). Acesso em: dez. 2006.

## 1.10 FUENTES ORALES

ABREU, M. M. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

ALMEIDA, E. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

ALVES, M. O. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

AROZO, M. A. S. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

BASTOS, C. de A. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, fev. 2007.

BONADIO, V. M. R. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

BRAGA, M. E. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

BRAVO, L. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

CHENIAUX, S. de O. F. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

FALEIROS, V. de P. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

GARCIA, M. L. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

GIOVANNETTI, V. A. E. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

SILVA, M. L. da. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

NEVES, V. L. A. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

NOGUEIRA, J. D. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, mar. 2007.

OLIVEIRA, L. R. de. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

PERUZZO, J. F. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, mar. 2007.

PINHEIRO, N. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

PORTES M. F. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

RAMOS, N. S. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, maio 2007.

SÁ, M. A. A. dos S. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

SABIA, C. P. de P. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, 2007.

SANTOS, J. S. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, dez. 2006.

SILVA, T. G. da. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, mar. 2007.

SIMIONATTO, I. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

SOARES, R. D. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.

SOUZA, H. R. de. [Entrevista concedida a] Larissa Dahmer Pereira, abr. 2007.



