

Educação e Serviço Social: da Igreja ao Empresariado



Larissa Dahmer Pereira

Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado

Livro financiado com recurso FAPERJ e distribuído gratuitamente



Larissa Dahmer Pereira

Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais

Navegando Publicações

2022



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Luisa Dahmer

Copyright © by autor, 2022.

L325 – PEREIRA, L. D. Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-89-5

 10.29388/978-65-81417-89-5

1. Educação 2. Empresariado 3. Igreja. 4. Serviço Social I. Larissa Dahmer Pereira. Navegando Publicações. Título.

CDD – 360

Índice para catálogo sistemático

Serviço 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 Bretas – IFMT – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Unibue – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmíro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luis Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Cláudinei 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
Valéria 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 – Colombia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisostomo – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Haussler – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimes / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballí Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Isidre Gjergi – Universidad de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colombia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colombia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernández – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colombia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidad Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raúl Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colombia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macías, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra
Víctor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

Dedicatória

*Ao professor Carlos Nelson Coutinho, amigo e orientador.
A saudade é imensa.
Um agradecimento especial por todo afeto e amizade.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Carlos Nelson Coutinho</i>	09
PREFÁCIO - Um livro para a história do Serviço Social no Brasil <i>Valdemar Sguissardi</i>	11
APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - Capitalismo, lutas de classes e educação: de direito social a “serviço”	21
1.1 Capitalismo, direitos sociais e o direito à educação	28
1.2 A expansão dos sistemas educacionais no século XX	33
1.3 A crise do capital no pós-1970, a reação burguesa e a transmutação dos direitos sociais em “serviços”	42
1.4 O processo de empresariamento da educação superior no pós-1970	49
CAPÍTULO 2 - Educação superior no Brasil e Serviço Social	56
2.1 A Era Vargas (1930-1945): a transição para um país urbano-industrial, o sistema nacional (e dual) educacional e o surgimento do Serviço Social	57
2.2 A política educacional no governo Vargas e o contexto de criação de cursos de Serviço Social entre os anos de 1930 e 1945	61
2.3 De 1946 a 1963: a educação como passaporte para o desenvolvimento e os germes de renovação do Serviço Social	70
2.4 A crise do Serviço Social “tradicional”, a criação de Escolas de Serviço Social no período 1946-1963 e o início do processo renovador	77
CAPÍTULO 3 - Modernização conservadora, educação superior e Serviço Social	85
3.1 A política social brasileira como lucrativa via para a acumulação capitalista no pós-1964	85
3.2 Política educacional no pós-1964: contribuição para a formação de novos intelectuais e o incentivo ao empresariamento da educação	90
3.3 Ditadura militar e Serviço social: requisição da tecnoburocracia e expansão dos cursos de Serviço Social	99
3.4 O processo de renovação do Serviço Social e a ruptura com o conservadorismo: frutos da “modernização conservadora”?	104

CAPÍTULO 4 - Mercantilização da educação superior brasileira e a “explosão” privatista dos cursos de Serviço Social na década de 1990	109
4.1 O desmonte neoliberal da educação superior pública brasileira e o apogeu do mercado educacional	109
4.2 A formação profissional em Serviço Social nos anos 1990: consolidação da ruptura com o conservadorismo?	132
4.3 Os cursos de Serviço Social no mapa brasileiro: um panorama de seu processo de expansão e mercantilização nos anos 1990-2002	145
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE - Origens dos cursos de Serviço Social, sujeitos criadores, mudanças institucionais e vínculo atual: anos 1936 a 2002	174
SOBRE A AUTORA	258

PREFÁCIO¹

Adeptos apressados e adversários desinformados julgam ser fácil usar o método marxista na análise de um fenômeno social: segundo eles, bastaria reduzir tal fenômeno às suas determinações econômicas e revelar sua suposta natureza de classe. Ora, se isso fosse verdade, o marxismo teria como pressuposto a ideia - absurda! - de que o social seria uma noite na qual todas as vacas são pardas. Fenômenos tão diversos como a música de Beethoven, a filosofia de Hegel, as políticas sociais, a educação no Brasil etc. encontrariam sua cabal explicação ao dizermos que são produtos da formação econômica capitalista e fazem parte do universo da ideologia burguesa. Nada mais alheio ao marxismo do que esta indiferenciação abstrata. O objetivo central do método de Marx, ao contrário, é precisamente o que Lenin chamou de “análise concreta de situações concretas”.

É evidente, portanto, que as exigências de científicidade requeridas pelo correto emprego do método de Marx são muito mais complexas. Decerto, de um ponto de vista marxista os fenômenos sociais singulares ou particulares só podem ser efetivamente compreendidos no contexto da totalidade social e histórica de que fazem parte, o que implica, como momento preliminar, a necessidade de relacioná-los com a formação econômico-social em que estão inseridos e com a luta de classes que nela se processa. Este momento, porém, embora necessário, está longe de ser suficiente. Cabe lembrar com ênfase que a totalidade em questão é uma totalidade *concreta*, ou seja, aquilo que Marx definiu certa feita como “síntese de múltiplas determinações”. Por conseguinte, a tarefa de quem pretende usar corretamente o método marxista é descobrir as mediações e determinações que ligam o fenômeno singular ou particular que se deseja conceituar à totalidade social universal da qual faz parte.

Falei de marxismo porque é a esta corrente de pensamento que Larissa Dahmer Pereira se filia explicitamente. E não o faz em vão: no belo livro que o leitor tem agora em mãos, ela cumpre com brilho as exigências básicas do método de Marx. O fenômeno social específico que ela pretende elevar a conceito, ou seja, a relação entre política educacional e Serviço Social no Brasil, apresenta de imediato dois aspectos: 1) nas instituições responsáveis pela formação profissional do assistente social brasileiro, observa-se a passagem do confessionalismo (as primeiras faculdades de Serviço Social no Brasil eram quase todas ligadas à Igreja Católica) a um crescente predomínio de faculdades privadas, que têm como objetivo primordial a busca do lucro empresarial; 2) a esta mudança da base material da formação profissional corresponde, como causa e efeito, uma diferente concepção da própria natureza do Serviço Social, que deixa de ser considerado expressão de uma ação caritativa para ser visto agora como mais um “serviço” submetido às leis do mercado.

Eu disse antes: o fenômeno apresenta estes dois aspectos de *imediato*. Larissa poderia ter-se limitado a descrevê-los, com o que já teria dado importante contribuição preliminar ao estudo do seu objeto de análise. Mas, como não é positivista, ela vai além desta imediaticidade: busca mostrar-nos o seu fundamento, ou, mais precisamente, as

¹ Nota da autora: mantivemos, na edição atual, o prefácio do professor Carlos Nelson Coutinho, considerando a sua contribuição fundamental - sob diversos aspectos - para a construção da presente obra. Agradecemos à professora Andréa Teixeira, companheira do professor Carlos Nelson, que nos autorizou a publicação do prefácio na presente edição.

múltiplas mediações por meio das quais este objeto de análise se insere na totalidade social da qual é momento determinado e determinante.

Assim, no primeiro capítulo a autora nos expõe o modo pelo qual aqueles dois aspectos são determinados pelas transformações sofridas pelo capitalismo a partir dos anos 1970 e, em consequência, pela nova morfologia da luta de classe que delas resulta. Com a mudança da correção de forças entre trabalho e capital em favor do segundo, os direitos sociais consagrados no *Welfare State* - expressão de vitórias parciais da economia política do trabalho, como disse Marx se referindo à fixação legal da jornada laborativa - foram sendo cada vez mais desconstruídos, transformando-se em “serviços” submetidos à lógica do mercado. Trata-se de um processo que envolve não só a Educação, objeto prioritário da análise de Larissa, mas também a Saúde, a Previdência Social etc.

Mas a autora deste livro não considera suficiente fixar esta primeira determinação mediadora, de caráter mais universal. Reconstrói em seguida, no segundo e terceiro capítulos, a evolução da política educacional brasileira - desde a “era Vargas” até nossos dias de neoliberalismo envergonhado, passando pelos anos de chumbo da ditadura militar - e busca mostrar as consequências desta evolução (ou involução?) no caso específico da formação profissional dos assistentes sociais. É aqui que ela se vale de importantes categorias elaboradas por Gramsci (“revolução passiva”, “Estado ampliado”, “hegemonia” etc.), que certamente enriquecem seu emprego do método marxista.

Finalmente, no quarto capítulo, com base neste conjunto de mediações, Larissa nos mostra - recorrendo também a dados empíricos - o modo peculiar pelo qual tais mediações determinam seu objeto específico de análise.

Enquanto marxista, Larissa não pretende apenas *interpretar* o fenômeno que aborda mas quer também contribuir para sua *transformação*: assim, nas conclusões ela deixa claro que, entre o confessionalismo do passado e o empresariamento do presente, há certamente um *tertium datur*, ou seja, a efetiva laicização do ensino de Serviço Social por meio do fortalecimento da universidade pública e gratuita, com o que será possível emprestar à intervenção profissional um sentido igualmente público, crítico e transformador, que transcendia tanto a ação caritativa de elites “bem-intencionadas” quanto a mera prestação de “serviços” mercantilizados.

O livro de estreia de Larissa Dahmer Pereira - que se revela uma pesquisadora madura, plenamente consciente dos métodos que emprega e dos objetivos a que visa - não interessa apenas aos assistentes sociais e aos educadores, que formam certamente seu público mais diretamente envolvido. Ao reconstruir a totalidade concreta em que se situam os fenômenos analisados, esta obra interessa também a todos os que querem entender melhor, na riqueza de suas determinações, a realidade de nosso país e de nosso tempo.

Carlos Nelson Coutinho
Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

PREFÁCIO

Um livro para a história do Serviço Social no Brasil

Foi um raro prazer a leitura deste livro, agora com seu rico apêndice, para algumas considerações à guisa de prefácio desta sua nova edição. Prazer intelectual ainda maior após a leitura do prefácio de Carlos Nelson Coutinho para sua primeira edição de 2008, quando este mestre enfatiza a importância teórico-metodológica de uma tese transformada em livro que vai muito além da descrição e análise de um fato social para, com fundamento no materialismo histórico, buscar e interpretar a essência do fenômeno, objeto de um estudo cuidadoso em conteúdo e forma.

Não se poderia falar do lugar que ocupa um estudo deste quilate na história dos cursos de Serviço Social no Brasil sem algumas palavras sobre sua autora. Ninguém realiza uma investigação como esta, que embasa este livro, sem profundo engajamento nas lutas cotidianas dessa profissão, a começar pela militância nos embates que se travaram ao longo das últimas décadas em defesa da educação superior pública no Rio de Janeiro, mormente na UFRJ. Destaque-se ainda seu privilégio de ter, como docentes e orientadores, renomados mestres e referências no campo do materialismo histórico em nosso país, como José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho.

O que tem me chamado atenção, como leitor, é que tanto os fundamentos teórico-metodológicos deste estudo quanto as excelentes análises da rica empiria reunida ao longo da investigação pertinente, tiveram como referências, além dos mestres acima citados, vários/as dos/as melhores historiadores/as e intérpretes da trajetória do campo do Serviço Social no Brasil. Aqueles, como orientadores (de mestrado e doutorado), e, alguns destes, como membros da banca que analisou e chancelou este estudo posto à disposição de todos os profissionais deste campo e dos demais interessados nesta temática e em temáticas correlatas.

Torna-se desde logo evidente o relevo teórico desta tese para dar sentido ao histórico da criação das centenas de cursos de Serviço Social ao longo de cerca de oito décadas, dos anos 1930 aos primeiros da década de 2000. Este estudo, a partir de hipóteses muito bem embasadas, lança luzes sobre e direciona o entendimento de toda a trajetória desse campo de formação e atuação sociais. Demonstra o papel central da interpretação histórica dos cursos de Serviço Social para uma consistente história desta profissão e campo específico das políticas públicas.

Em seu sucinto e preciso prefácio, Coutinho enfatiza que esta tese, agora livro, vai muito além da ótica descritivo-analítica para, com cuidadosa e pertinente utilização das categorias analíticas do materialismo histórico, contextualizar, estabelecer relações fundamentais, interpretar um fenômeno que se produz e se estende no tempo como produto de múltiplas determinações, contradições, mediações, no âmbito da totalidade histórica. Nada é naturalizado; tudo é historicizado.

A decisão de acrescentar ao livro, originalmente editado, o que aqui se denominou de Apêndice, nesta nova edição, é de inegável valor para todos os estudiosos deste campo e seus atuais e futuros pesquisadores. A socialização dos resultados em detalhe de uma investigação, muito original e também pioneira no seu campo de saber - que pode servir de exemplo para as demais áreas do saber, sejam das ciências sociais e humanas, sejam de

outras áreas do conhecimento - precisa ser vista como um adendo de alto valor para os estudos que darão sequência à busca de respostas para as questões levantadas por determinado projeto científico. A história da ciência em todos os seus inumeráveis campos não se pode constituir sem esse esforço de investigação. Na obra póstuma *A Ideologia Alemã* (2007), Marx e Engels afirmam e reafirmam a primazia da ciência da história entre as ciências. A história do Serviço Social, no caso, de seus cursos de formação, universitários ou não, é um contributo essencial para o enriquecimento teórico e prático desse campo profissional no país.

Dentre as várias contribuições teórico-conceituais deste livro, pode-se destacar - ao lado de outras a que se fará menção mais adiante - a das considerações e reflexões sobre o Estado, no liberal-capitalismo, e sobre seu papel crucial em relação às políticas públicas no âmbito das quais se move o Serviço Social. Para fazê-lo a autora apoia-se tanto na concepção marxiana original quanto nos *aggiornamentos* desta da lavra de Antônio Gramsci.

Isso pode ser dito em relação às oportunas análises do papel dos intelectuais, sejam eles “tradicionalis” ou “orgânicos”, isto é, ligados estes às classes fundamentais que compõem a sociedade. Com base em Gramsci, escreve a autora: “O intelectual é aquele que organiza e educa, isto é, tem a função de dirigente” (PEREIRA, 2023, p. 40). Esta afirmação faz lembrar o que escrevem Bianchetti, Valle e Pereira, no livro *O fim dos intelectuais acadêmicos? - Induções da Capes e desafios às associações científicas* (2015, p. 96): “Se o pesquisador tem problemas, o intelectual tem causas [...]. E o intelectual deixa de existir quando não tem mais causa ou a causa que abraça/absorve não é suficientemente provocadora para que ele se engaje, indo além do cumprimento de tarefas institucionalizadas e pré-agendadas”.

Ainda em Gramsci a autora vai buscar excelentes ideias a respeito do papel da escola como formadora de intelectuais: “Para Gramsci os sistemas educacionais nacionais exercem um papel de especial relevância para a disseminação da ideologia hegemônica no processo de formação dos intelectuais orgânicos e no grau de desenvolvimento de um país” (PEREIRA, 2023, p. 41).

A autora esmera-se no aprofundamento da relação entre a educação pública e o Serviço Social, estabelecendo oportunas correlações entre as funções da escola pública em cada fase/ciclo de desenvolvimento das políticas públicas, ao longo do período objeto da pesquisa, e a formação e prática do Serviço Social. Para exemplificar, afirma que, com o advento do neoliberalismo, no pós-Estado do Bem-Estar, a educação superior “[...] foi refuncionalizada na direção de um saber instrumental à esfera produtiva, com o avanço da pesquisa aplicada e da investigação tecnológica” (PEREIRA, 2023, p. 42) e que isto irá ter pesadas consequências para a estrutura de formação e orientação teórico-prática do Serviço Social.

Em paralelo e complementarmente, constata a crescente e universal tendência de transmutação dos direitos sociais - entre estes a educação e o Serviço Social - em meros serviços. Seus titulares não passariam de mercadorias - força-de-trabalho - exploráveis pelos detentores dos meios de produção e acumuladores de capital.

Entre as contribuições teórico-conceituais que nos brinda este livro está, igualmente, a do conceito de fundo público, em especial quando faz pertinente menção - e sobre ela disserta com muita pertinência - à teoria do antívalor, tão bem trabalhada por

Francisco de Oliveira em seu livro *Os direitos do antivalor - A economia política da hegemonia imperfeita* (1998).

A leitura deste livro faz o leitor assenhorear-se, também, e de modo muito oportunamente, da compreensão das diferentes crises do capital - em permanente busca por novas estratégias de manutenção da taxa de lucro - e das respostas burguesas para tais crises, destacando-se o neoliberalismo, em suas diferentes fases, crescentemente exacerbado. Como anota a autora, com base em Wacquant (*apud* PEREIRA, 2023), com o neoliberalismo, ao contrário do que falsamente se dissemina, não houve diminuição do Estado para as elites hegemônicas, houve, sim, maior repressão dos trabalhadores e substancial diminuição de seus direitos.

A propósito disso, este livro, além de fazer uma muito boa síntese dos elementos básicos do materialismo histórico para se poderem ler e interpretar as crises do capital e alternativas por este criadas para superá-las, elabora um excelente apanhado da trajetória do neoliberalismo, de seu nascimento aos primeiros anos do século XXI.

Entre outros méritos desta história dos cursos de Serviço Social e de sua relação com as políticas de educação, com vistas a delimitar o tema central de sua tese, está a apresentação, ainda que sumária, da evolução do sistema educacional, em especial de nível superior, mormente desde os tempos da ditadura empresarial-militar aos anos iniciais do século XXI. Nesse contexto não faltam precisas e oportunas referências aos organismos multilaterais, tanto no campo econômico (FMI, BM e OMC) quanto no campo educacional (Unesco e BM), que amiúde têm se imiscuído nas políticas públicas em nosso país de cujos equívocos e contradições, pode-se afirmar, têm sido corresponsáveis.

Talvez o que melhor se destaca neste estudo do processo de formação (cursos) de Serviço Social seja a clara demonstração de sua principal hipótese de trabalho: a passagem da estruturação dos cursos de formação da esfera eclesiástica, aliada ao Estado, ao mundo empresarial. Com os referenciais teórico-metodológicos que lhe serviram de base, foi possível à autora construir e consolidar tal demonstração ao longo de uma exposição bastante circunstanciada - com periodização bem delimitada - dos passos e fases históricas da formação desses profissionais no país.

Essa passagem - da esfera do eclesiástico (Igreja Católica), em aliança ou não com o Estado, para o domínio empresarial - revela, neste estudo, o quanto pode estar relacionado esse fenômeno com o do processo de mercadização e mercantilização da educação superior no país, tanto a partir dos anos da ditadura empresarial-militar no caso daquela, quanto a partir dos anos 1990 no caso desta.

Por fim, deve-se afirmar que este livro possui as qualidades que se espera de uma obra que, de forma competente, associa-se ao que de melhor tem sido feito e publicado no campo da história do processo de formação de profissionais dessa profissão, no Brasil: o Serviço Social. Reitere-se que um livro como este pode, com seus méritos inegáveis, adquirir o *status* de referência para o que se pode fazer em relação à trajetória histórica dos demais campos das políticas públicas que, eventualmente, não contem com obras desta natureza, com tão destacada qualidade.

Piracicaba, 1º de março de 2023.

Valdemar Sguissardi

Prof. Dr. Titular (aposentado) da UFSCar - <https://vsguissardi.com.br>

Referências

- 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, 2022.

APRESENTAÇÃO

A pesquisa apresentada ao(à) leitor(a) resulta dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/ESS/UFRJ),² mas não se resume a isto: ela representa o fechamento de um ciclo de estudos e fortes vivências naquela instituição, ao longo de 12 anos, nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Serviço Social.

No mesmo ano em que ingressamos na universidade pública, em 1995, iniciava-se o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que devastaria a educação superior pública, gratuita e de qualidade e, num plano mais amplo, desmontaria o patrimônio público brasileiro, sob a égide da matriz e do “pensamento único” neoliberais. O ataque sistemático à universidade pública brasileira, realizado ao longo dos oito anos de vigência daquele governo, significou, ao mesmo tempo, a expansão “explosiva” do setor privado-mercantil da educação superior, capitaneada pelo Estado brasileiro.

Se a ditadura militar reprimiu o pensamento crítico na universidade pública, os governos civis neoliberais do pós-1990 - principalmente, os governos FHC - buscaram realizar a missão precípua de esvaziar o pensamento crítico que havia germinado ao longo dos anos 1980 na sociedade brasileira e retornado ao *locus* universitário. Era preciso realizar uma verdadeira assepsia intelectual, aos olhos neoliberais, e fortalecer, na universidade pública, a lógica mercantil, na qual a existência e a produção de conhecimento devem ser direcionadas para reforçar o poder de produção e reprodução do capital, em todas as esferas da vida social. Assim, as ciências humanas assumem a função de formar intelectuais difusores de uma ideologia colaboracionista, sob a ótica e as necessidades do capital. Nas ciências exatas, o mercado dita o que deve ser produzido como fonte de revolução constante das forças produtivas, alimento crucial para o ciclo de produção e reprodução do capital.

No período em que realizamos a Graduação na UFRJ, assistimos à expansão de Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas, assim como, testemunhamos o fortalecimento da lógica mercantil, do “salve-se quem puder”, na universidade pública.

Contudo, o período também foi de resistência e rebeldia, pelo menos do que ainda restava delas. Participamos junto a muitos colegas do movimento estudantil, resistimos à “era Vilhena”, quando a UFRJ sofreu um claro processo de intervenção federal que feriu a sua autonomia. Ocupamos a reitoria e de lá fomos retirados. Participamos de passeatas e mobilizações diversas em defesa da educação e da universidade pública. No âmbito do Serviço Social, “mergulhamos” no movimento estudantil de “área”, participamos do processo de revisão curricular de 1996, coordenado pela Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)³ e tivemos a oportunidade de conhecer boa parte da realidade de outros cursos de Serviço Social e de outras regiões do país ao participarmos de diversos encontros estudantis.

² A tese de doutorado em que se traduziu esta pesquisa foi defendida em julho de 2007 (PEREIRA, 2007b). A versão que ora apresentamos nesse livro é uma edição revisada e atualizada da tese de doutorado aludida.

³ Em 1998, a Abess passou à denominação de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Todo este processo foi vivenciado com muita intensidade, tanto no plano mais geral da UFRJ quanto na Escola de Serviço Social, que nos proporcionou um ambiente, construído por docentes, discentes e funcionários, intelectual e afetivamente motivador para a articulação entre estudo, pesquisa de qualidade e debate político. Não à toa, quando ainda terminávamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em novembro de 1999, sob a orientação da professora Sara Granemann, optamos por concorrer a uma vaga na turma de Mestrado em Serviço Social no PPGSS/ESS/UFRJ. Assim, iniciamos em 2000 o Mestrado em Serviço Social, sob a orientação do professor José Paulo Netto. As aulas no Mestrado confirmaram-nos o enorme desejo de exercer a docência, profundamente articulada com a pesquisa. Considerávamos que nossa contribuição para a existência de uma sociedade menos perversa - e sua (possível) transformação radical, o que implicaria a ultrapassagem do funcionamento de sua lei geral⁴ - poderia vir por meio da formação qualificada de outros profissionais e da maior relação da universidade pública com as necessidades da classe trabalhadora (a maioria da população) e não com as da burguesia.

Em março de 2002, iniciamos na ESS/UFRJ o trabalho de docência, na condição de professora substituta, bem como, o exercício profissional em uma emergência psiquiátrica no município do Rio de Janeiro. Tais atividades foram decisivas para a opção pelo Doutorado em Serviço Social, no PPGSS/ESS/UFRJ, que iniciamos em março de 2003.

Ao longo dos primeiros dois anos de doutorado, mergulhamos, sob a valorosa e agradável orientação do professor Carlos Nelson Coutinho, nos estudos d'*O Capital*, de Karl Marx, e dos *Cadernos do Cárcere*, de Antonio Gramsci, o que forneceu um alicerce de fundamental importância para nossa formação intelectual.

Continuamos a participar do movimento estudantil de pós-graduandos, de forma não tão intensa como no período de graduação. Para quem ainda não está vinculado à universidade e/ou ao “mundo do trabalho”, o Doutorado pode tornar-se um momento de extremo isolamento. Obrigamo-nos ao estudo aprofundado, o que nos encerrou em verdadeiras “montanhas” de livros. Para quem teve uma experiência de Graduação extremamente agitada, com interlocuções cotidianas, sem dúvida este processo exigiu um sofrimento de ordem pessoal.

Buscamos superar tal isolamento social, participando do projeto de extensão da professora Maria Lídia Souza da Silveira, que construiu um curso de formação voltado para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), envolvendo graduandos, pós-graduandos e professores da UFRJ e de outras universidades públicas. Esta experiência contribuiu de forma extremamente relevante para nossa formação. Para além do conteúdo teórico que apreendemos, o maior aprendizado foi o relativo à dimensão didático-pedagógica: a professora Maria Lídia, com toda a sua sensibilidade, ensinou-nos aspectos fundamentais no exercício de orientação daqueles alunos, militantes e trabalhadores. O contato com estes alunos nos fez ter a certeza de que o caminho contrário à mercantilização do conhecimento só se pode concretizar se articulado às aspirações daqueles que vivem de seu próprio trabalho.

A necessidade de contarmos este percurso pessoal - imbricado com a própria trajetória institucional da UFRJ - é uma exigência para introduzir o leitor neste livro. Por meio de nosso caminho na universidade, escolhemos, não por acaso, o presente objeto de

⁴ Sobre a lei geral de acumulação capitalista, ver Marx (1988).

pesquisa: a política educacional para a educação superior brasileira e sua repercussão na abertura de cursos de Serviço Social em todo o país.

O projeto de pesquisa inicial era realizar um recorte temporal, estudando o processo expansivo dos cursos de Serviço Social no Brasil no pós-1995, relacionando-o com a política educacional em curso e entrando na análise deste processo no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Contudo, ao iniciarmos nossos estudos com um levantamento bibliográfico sobre o tema, constatamos a ausência de uma produção na área do Serviço Social que apresentasse de forma pormenorizada⁵ um panorama nacional do surgimento, desenvolvimento e expansão dos cursos de Serviço Social e o articulasse com uma análise sobre a política educacional empreendida desde os anos 1930. Desta forma, resolvemos ampliar nossa pesquisa, delimitando o período estudado entre os anos 1930 e 2002.⁶

A hipótese central que norteou a pesquisa foi a de que a abertura de cursos de Serviço Social, desde os anos 1930 até 2002, acompanhou o movimento mais amplo da política educacional brasileira, articulada com as relações entre as classes sociais e o Estado e a própria posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, enquanto um país de capitalismo dependente.

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em captar como a política educacional mais ampla influenciou o surgimento, o desenvolvimento e a expansão de cursos de Serviço Social no país no período estudado. Para tanto, tivemos de retroagir à década de 1930, tanto para apreender de forma mais substancial a política educacional do período quanto para relacioná-la com o surgimento dos cursos de Serviço Social e seu posterior desenvolvimento. Em cada período histórico, relacionamos a política educacional em curso com o surgimento de cada curso de Serviço Social, captando seu principal sujeito criador (Estado, Igreja Católica e/ou empresariado).

Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram em ampla revisão bibliográfica na área de política educacional, além do resgate da história do surgimento de cada curso de Serviço Social criado entre 1930 e 2002, cujo universo de pesquisa totalizou 123 escolas. Baseamo-nos em fontes orais e escritas (primárias e secundárias), buscando captar o principal sujeito criador de tais cursos, relacionando cada história singular com o contexto mais amplo da sociedade brasileira, das relações entre as classes sociais e o Estado e da política educacional, especialmente para a educação superior.

O capítulo “Capitalismo, lutas de classes e educação: de direito social a ‘serviço’” realiza um panorama global do processo de avanço e recuo dos direitos em sua tríplice dimensão e, particularmente, dos direitos sociais, traduzidos nas políticas sociais, relacionando-os com as transformações ocorridas na esfera produtiva da ordem burguesa. Buscamos abordar a especificidade da educação como política social no modo de produção capitalista, que se desenvolveu no século XX como um direito social articulado às lutas de classes e às exigências produtivas de maior nível educacional para a formação de um homem de novo tipo, adaptável ao padrão de produção e de consumo em massa, em tempos de Guerra Fria.

⁵ Embora levante questões importantes, o estudo de Pinto (1986) não apresenta maior detalhamento relativo à origem e ao desenvolvimento dos cursos de Serviço Social.

⁶ Em 2008, iniciamos a pesquisa relativa ao período do primeiro governo Lula (2003-2006) e ao acompanhamento do segundo governo (2007-2010). Ver Pereira (2007a).

Ainda nesse capítulo, consideramos as transformações societárias ocorridas no pós-1970, decorrentes da crise do padrão de acumulação capitalista erigido no pós-guerra. Tal processo causou fortes impactos em todo o globo terrestre e - no que concerne ao estudo aqui realizado - na concepção de direito à educação e de sistemas educacionais como direitos sociais, materializados em políticas sociais públicas. A partir de então, houve a transmutação da educação como direito na educação como “serviço”. A educação superior passou a ser um “filão” extremamente lucrativo, especialmente nos países de capitalismo dependente.

O capítulo seguinte aproxima-se da particularidade sócio-histórica brasileira, resgata especificamente a política educacional no pós-1930 e articula o desenvolvimento da educação superior no Brasil com o surgimento dos primeiros cursos de Serviço Social. Esse capítulo abrange dois períodos da realidade brasileira nos quais surgiram e se desenvolveram tanto o Serviço Social como os primeiros cursos de Serviço Social: o período localizado entre 1930 e 1945 e aquele entre 1946 e 1963.

Partimos para o capítulo “Modernização conservadora, educação superior e Serviço Social”, que aborda o processo expansivo das instituições privadas articulado com a emergência da ditadura empresarial-militar, no pós-1964. A partir deste período, o país inseriu-se definitivamente, de forma periférica e subalternizada, no processo de internacionalização do capital em seu estágio monopolista, o que atribuiu um papel particular à expansão do setor privado-mercantil da educação superior. O capítulo abrange o período 1964-1989, de emersão e declínio do regime militar e transição para um governo civil, até as primeiras eleições diretas no país. Realizamos, ainda, uma articulação deste debate com o crescimento de unidades formadoras de assistentes sociais - em pleno auge do regime militar - cuja formação profissional passou por um processo significativo de mudança, condizente com a modernização conservadora implementada pela autocracia burguesa. Com o esgotamento do regime, a profissão e a formação em Serviço Social passaram por um processo de (auto)questionamento, abrindo-se uma fase de ruptura com o histórico conservadorismo profissional.

A década de 1990 e o início do século XXI (1990 a 2002) são tratados no último capítulo, a partir da análise das profundas transformações operadas na sociedade brasileira durante os governos Collor, Itamar e, principalmente, nos de FHC. Tais transformações repercutiram significativamente na política educacional, em particular na educação superior brasileira e na expansão dos cursos de Serviço Social no país.

O(a) leitor(a) encontrará, ainda, um apêndice com a descrição sintética do surgimento dos 123 cursos de Serviço Social pesquisados, no qual identificamos - à época - o sujeito criador de cada curso, se o mesmo surgiu isoladamente ou já integrado a demais faculdades e/ou estrutura universitária, as mudanças pelas quais passou e se ainda existia quando da defesa da Tese de Doutorado (PEREIRA, 2007b). Nele, explicitamos o processo de pesquisa realizado para o conhecimento das histórias singulares de surgimento de cada curso de Serviço Social do país criado no período 1930-2002. Tal apêndice é fruto de parte da pesquisa apresentada neste livro. Optamos por não o inserir no corpo do livro para não tornar a leitura desgastante, mas consideramos essencial publicizá-lo, visto ser

uma fonte de consulta importante para demais pesquisadores(as) em Serviço Social, inclusive para o seu aperfeiçoamento.⁷

Mas por que reeditar o presente livro, após praticamente 15 anos de sua publicação?⁸ Afora o fato do livro, publicado em formato impresso, ter se esgotado e não ter mais sido reimpresso, consideramos que a pesquisa desenvolvida e publicada no presente livro ainda pode contribuir com a pesquisa na área de Educação e Serviço Social, visto que reúne informações sobre o surgimento dos cursos de Serviço Social que podem colaborar para o avanço de novas pesquisas na área. Outrossim, a interface realizada entre política educacional - com enfoque no nível superior - e o Serviço Social também se constitui em importante esforço analítico de articulação entre as duas áreas, aprofundando a pesquisa sobre educação superior e relacionando-a com o surgimento e desenvolvimento dos cursos de Serviço Social, buscando passar ao largo de uma análise endógena do surgimento dos cursos de Serviço Social no Brasil.

Ainda que a pesquisa apresentada termine nos anos 2002, último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, a sua publicação - em formato de livro - objetiva demonstrar que o processo de mercantilização - aprofundado após os anos 2000, com a financeirização da educação superior brasileira - tem seus germes na ditadura empresarial-militar, mas, especialmente, nos anos 1990, quando foi implementada uma nova arquitetura institucional do Estado brasileiro, de viés gerencial, e que impactou, também, o processo de criação de novos cursos de Serviço Social.

A publicação, agora em formato digital e aberto, com apoio do Programa FOPESQ/UFF 2022 e da FAPERJ,⁹ também objetiva disseminar a pesquisa livremente e oportunizar que novas pesquisas venham a ser desenvolvidas, o que, após 15 anos de publicação de minha Tese de Doutorado, adensou-se, mas que ainda merece maiores pesquisas sobre a relação entre a política de educação superior, a criação de cursos de Serviço Social e, por sua vez, os impactos de tais processos para a formação em Serviço Social.

Por fim, embora não tenham nenhuma responsabilidade quanto aos limites e lacunas existentes neste livro,¹⁰ gostaria de agradecer profundamente a todos que, de

⁷ Mantivemos a pesquisa original realizada à época, quanto aos sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social, sem atualizações. Portanto, ao verificar a existência de tais cursos na atualidade, muitos terão sido extintos e/ou unificados em outras instituições. Nosso objetivo não foi atualizar a situação dos cursos, mas manter a pesquisa original, demonstrando a relação entre política educacional e sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social (Estado, empresariado e/ou Igrejas).

⁸ A Tese de Doutorado foi defendida em 2007 (PEREIRA, 2007b) e o livro dela decorrente foi publicado em 2008, pela Editora Xamâ, em formato impresso (PEREIRA, 2008). Cabe destacar que no livro publicado em 2008 não inserimos o apêndice, o que fazemos na presente 2^a edição - revisada e ampliada - considerando a importância deste para a história do Serviço Social no Brasil.

⁹ A proposta de publicação do presente livro foi apresentada e selecionada pelo Programa FOPESQ UFF/2022, que apoiou sua tradução e publicação para a língua espanhola, em versão E-Book. A FAPERJ apoiou a publicação da versão E-Book na língua portuguesa. Agradeço a ambos os Programas pelo apoio, para que o presente material possa ser disseminado a um maior número de pesquisadores(as), em países de línguas portuguesa e espanhola.

¹⁰ Não atualizamos as pesquisas sobre o surgimento dos cursos de Serviço Social. Essa é uma tarefa, caso necessária, para outros(as) pesquisadores(as) interessados(as) em aprimorar a pesquisa histórica na área do Serviço Social. Portanto, dado que a pesquisa sobre o surgimento dos cursos de Serviço Social foi realizada até o ano de 2007, provavelmente novos achados/informações foram levantados nesse período de 15 anos. Contudo, entendemos que ainda é válido manter a presente pesquisa apresentada como fonte, visto o cuidadoso trabalho de pesquisa realizado e as fontes levantadas. Tais informações encontram-se no apêndice do presente livro.

diversas formas, contribuíram para que sua produção fosse possível, principalmente aos(as) docentes e funcionários(as) que generosamente enviaram informações diversas sobre as histórias do surgimento dos cursos de Serviço Social, seja pelos correios, seja por telefonemas e comunicações eletrônicas, além das entrevistas realizadas pessoalmente.

Ao meu orientador, Carlos Nelson Coutinho, que nos deixou em setembro de 2012, por todo apoio e afeto. Dedico-lhe este livro com muita saudade de nossas conversas.

À banca examinadora - Marilda Iamamoto, Kátia Lima, Lúcia Neves, Sara Granemann -, que me brindou com uma leitura cuidadosa e crítica da Tese de Doutorado. Um agradecimento especial à professora Lúcia Neves, que, como minha coorientadora, muito contribuiu com o debate sobre educação superior e a contribuição de Gramsci para o campo da Educação: grata por ter me recebido em sua casa, com sua alegria e cafés.

Aos/as discentes de Graduação e Pós-Graduação, que me ensinaram e ensinam cotidianamente a ser docente e educadora. Grata, ainda, pelas afetuosa partilhas, especialmente aquelas trocadas, com discentes e docentes, no TEIA - Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Trabalho, Educação e Serviço Social, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional/UFF.

Por fim, um agradecimento a meus familiares, especialmente, a meus pais - Tânia e Celso -, minha irmã, amiga e companheira querida de UFF - Tatiana, e à minha família nuclear, meu porto seguro de amor: ao Gui, companheiro e amor profundo, e, aos filhotes-amores, que me alegram a vida diariamente: Bernardo e Dora.

CAPÍTULO 1

Capitalismo, lutas de classes e educação: de direito social a “serviço”

Ao entrarmos no século XXI e realizarmos um vôo panorâmico sobre a educação superior em âmbito mundial, constatamos características tais como: a expansão do efetivo de estudantes; o aumento da participação do setor privado na criação de Instituições de Ensino Superior (IES); uma larga diversificação institucional, com várias modalidades de ensino (cursos de curta duração, Ensino à Distância - EaD -, universidades corporativas, dentre outros); a retração da participação estatal no nível superior de educação; uma maior interlocução internacional; e, por fim, um aumento do vínculo entre setores empresariais com a pesquisa, não necessariamente realizada no interior das universidades. Tais tendências podem ser observadas a olho nu, sem maiores dificuldades, por qualquer “curioso” em relação à educação superior.

À primeira vista, para o “senso comum”¹¹ as explicações encontram-se na globalização, na competição acirrada e nas novas exigências do mercado de trabalho, o que exigiria maior qualificação dos trabalhadores e o aumento da procura pelos bancos escolares no nível superior, já que estaríamos na era da “sociedade do conhecimento”. Ao mesmo tempo, no discurso corrente afirma-se constantemente a incapacidade financeira e administrativa do Estado dar respostas a essa pressão educacional e, por isso, justifica-se a abertura e a expansão da educação superior ao setor privado. Principalmente nos países denominados pelo discurso vigente de “pobres” e/ou em desenvolvimento - onde o déficit educacional é visivelmente maior e há necessidades anteriores, como alfabetizar e educar a população em seu nível básico -, o setor privado é considerado bem-vindo para suprir uma demanda não coberta pelo Estado. Assim, defende-se a ampliação do acesso a um maior número de estudantes, democratizando a educação superior e criando cidadãos qualificados e empregáveis e, ao mesmo tempo, diversificando as formas de ensino pelo estabelecimento de diversas modalidades de IES’s e cursos, adaptáveis a todo tipo de estudante e às necessidades do mercado.

As respostas dadas acima aos fenômenos relativos à educação superior podem ser facilmente encontradas nos meios de comunicação, em documentos oficiais de organismos internacionais¹² (BANCO MUNDIAL, 1995; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999a, 1999b), nos discursos de políticos, gestores/governantes, docentes, dentre outros intelectuais,¹³ formuladores e/ou difusores da concepção de mundo hegemônica. Esta tem como pilares ideológicos¹⁴ o individualismo, a eternização da organização societária capitalista, a naturalização das rela-

¹¹ Para Gramsci, todos os homens são filósofos, isto é, reproduzem determinada concepção de mundo. Esta, no entanto, pode estar impregnada de senso comum, uma “[...] concepção desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (GRAMSCI, 1999, p. 98). Todavia, há no senso comum “um núcleo sadio”, que pode ser chamado de bom senso e merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Na visão revolucionária gramsciana, este pensamento deve criar uma nova cultura que se apodere das massas e resulte em ações efetivas. Nesta direção, a educação (para além da educação formal) é um instrumento primordial para a construção da luta contra-hegemônica à ordem burguesa.

¹² Para uma abordagem crítica, consultar Fonseca (1995), Leher (1998), Sguissardi (2000), Lima (2002) e Soares (2003).

¹³ Utilizamos o conceito de intelectual na acepção gramsciana, que tem a função de dirigente e é fundamental para a manutenção da hegemonia (GRAMSCI, 2004).

ções sociais baseadas na divisão de classes, o mercado como instância máxima de sociabilidade.¹⁵ Sendo hegemônica, tal concepção de mundo constitui o senso comum - fragmentado e desordenado - e explica os fenômenos sociais baseada naqueles pressupostos, o que leva a afirmar que a globalização é um movimento inexorável, sendo urgente adequar-se a ela; que a educação é um meio para que cada um, segundo seu mérito pessoal, vença na competição, natural e cotidiana, da sociedade do conhecimento; que o mercado é o lugar mais adequado e eficiente para o avanço da educação superior; e o desemprego é justificado pela “inempregabilidade”, isto é, pela desqualificação educacional dos indivíduos.

Aqui, parte-se de uma matriz teórico-metodológica radicalmente oposta à exposta acima. O ponto de partida de nossa análise baseia-se nos seguintes pressupostos metodológicos da teoria social marxiana:

- (i) Na historicidade: a partir de Marx, o sentido da história foi pensado diferentemente daquele dos filósofos anteriores, tal como a filosofia clássica alemã. Ao invés de uma razão constituída, Marx pensou a história a partir de uma razão constituinte, isto é, inseriu o subjetivo na objetividade, respeitando a necessidade e assimilando a liberdade (KONDER, 2003). Concebeu, nesse sentido, o modo de produção burguês como um processo histórico: assim como se soergueu sobre os escombros da ordem feudal, este pode ser superado por outra forma de organização social. Mas, é importante frisar, não há aqui nenhum determinismo histórico: ao contrário, há a possibilidade de superação, que dependerá das condições objetivas - esgotamento da realização do ciclo de acumulação e consequentes crises - e subjetivas,¹⁶ homens e mulheres organizados enquanto classe social, aptos a direcionar o processo de transformação social em direção a outra forma de organização societária.
- (ii) Na totalidade: a sociedade burguesa é analisada como uma totalidade, isto é, não como um conjunto de partes que forma funcionalmente um todo, tal como a análise da matriz positivista. Tal matriz transpõe o modelo analítico das ciências naturais e concebe os fatos sociais como “coisas”, realidades objetivas e indiscutíveis, que podem ser separadas do “todo”, analisadas e corrigidas em suas debilidades. Conforme ressalta Ianni (1989), essa matriz tem como princípio explicativo a causação funcional, ao contrário da matriz marxiana, cujo motor explicativo é o da contradição. A perspectiva aqui adotada é a da contradição, que concebe a organização societária como dinâmica e contraditória, composta de relações que se implicam e se explicam estruturalmente. Considera-se a análise da organização da economia o ponto de irradiação para a análise da estrutura de classes, do Estado e das formas jurídico-políticas (NETTO, 1990).

¹⁴ Em Gramsci a ideologia não é uma aparência, mas é objetiva e atuante, fazendo parte do bloco histórico. O momento predominante é a esfera econômica, mas é por intermédio da ideologia - e da ação política - que homens e mulheres resolvem seus conflitos (KONDER, 2002).

¹⁵ Sobre os ideólogos burgueses, ver Hobbes (1979), Mello (1995), Ribeiro (1995) e Châtelet (1997). Num salto histórico, Hayek e Friedman, no pós-1945, retomam as ideias de seus mestres - fundando o neoliberalismo -, que serão espalhadas por todo o mundo (ANDERSON, 1998). Cf. também Melo (2004).

¹⁶ Cf. trabalho de Silveira (1998), que realiza uma síntese fundamentada sobre a questão da subjetividade no campo marxista.

(iii) Na dialética: criada pelos gregos, a dialética é um modo de pensar e não possibilita o seu enquadramento como “método” ou “doutrina”. Konder (2003, p. 7, grifos do autor) aponta suas características essenciais: o novo, a contradição e a infinitude.

Podemos constatar, por exemplo, que ela [a dialética] depende essencialmente da capacidade do sujeito de apreender o *novo* e a *contradição*. Ou, em outras palavras: depende do reconhecimento pelo sujeito da “formação ininterrupta da novidade qualitativa” (LUKÁCS, p. 260) e da sua capacidade de se orientar no quadro das contradições com que se defronta e que inevitavelmente o envolvem. Como o novo está sempre surgindo e as contradições estão constantemente ultrapassando os limites da sua compreensão, o sujeito, na dialética, não pode deixar de ter no *infinito* uma referência fundamental: a infinitude é a categoria que lhe permite entender o real como efetivamente inesgotável, irredutível ao saber.

Nessa perspectiva, reiteram-se, portanto, as análises fundamentais marxianas quanto ao modo de produção capitalista: esse, após quase cinco séculos de existência, permanece fundado na propriedade privada dos meios de produção e tem como finalidade última o processo de acumulação pela extração de mais-valia, na esfera produtiva. Tal processo resulta no contraditório e inerente mecanismo de socialização crescente da produção, do trabalho - para o grosso da população, a classe trabalhadora - e na apropriação privada dos seus frutos por uma minoria de pessoas, a classe capitalista.¹⁷

Ao realizar a crítica radical dos economistas vulgares, Marx mostrou que estes permaneceram na análise fenomênica, da aparência, na esfera da circulação. Porque não tinham o ponto de vista da totalidade, naturalizavam a sociedade burguesa, e porque não tomaram o método dialético para si, não captaram as contradições fundamentais presentes naquela sociedade: uma aparente equivalência na esfera da circulação e, na produção, uma relação baseada na exploração de classes (TEIXEIRA, 1995).

Sob o ponto de vista da totalidade, da historicidade e da dialética, Marx pôde ultrapassar a esfera da circulação e deparou-se com uma sociedade partida em classes sociais, na qual há uma enorme gama de sujeitos - constituintes da classe trabalhadora - “livres como pássaros” em duplo sentido: destituídos dos meios para produzirem sua própria existência e livres - não mais servos ou escravos - para venderem sua força de trabalho a determinado capitalista (MARX, 1988).

A análise marxiana contribui para o desvendamento do modo de produção capitalista, compreendido como produção e reprodução de mercadorias e relações sociais, atravessadas pela lógica mercantil. Aqui cabe a ressalva de que as esferas de produção e reprodução se constituem enquanto totalidade:

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande

¹⁷ Utilizaremos as categorizações “classe capitalista” e “classe trabalhadora”, concebendo a divisão fundamental entre classes sociais na ordem burguesa. Sobre a fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora, ver Antunes (1997, 1998).

tanto a si mesma, na determinação antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela. [...] Uma [forma] determinada da produção determina, pois, [formas] determinadas do consumo, da distribuição, da troca, assim como relações determinadas destes diferentes fatores entre si (MARX, 1987, p. 15).

Marx (1988, p. 45) inicia sua investigação sobre o capital com o estudo da mercadoria: “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, portanto, com a análise da mercadoria.”. Pois, nessa sociedade, a mercadoria (a lógica mercantil) atravessa todas as relações sociais. Portanto, aos olhos de produtores e consumidores as coisas aparecem como mercadorias em si, desaparecendo o processo por meio do qual elas foram produzidas, evaporando-se, portanto, as relações sociais. Marx sai da esfera da circulação e, na esfera da produção, desvela que as relações sociais estão marcadas pela desigual relação entre as classes sociais, fundada na propriedade privada dos meios de produção por parte de uma classe, ocorrendo a centralização da riqueza socialmente produzida em poucas mãos, ou melhor, nas mãos da classe detentora dos meios de produção.

É a partir do desvendamento do “fetiche da mercadoria”, isto é, quando as relações sociais - de exploração - contidas na mercadoria são reveladas, que se torna possível conhecer a forma de funcionamento específica desse modo de produção e também apontar para as possibilidades de sua superação.

O modo de produção capitalista, atravessado pela lógica da acumulação, só pode se desenvolver por meio da extração crescente de mais-valia da classe trabalhadora e da realização desse mais valor na esfera da reprodução, isto é, na distribuição e no consumo das mercadorias. No entanto, a concorrência intercapitalista e a lógica da acumulação exigem a revolução constante das forças produtivas, o que diminui de forma crescente a relação entre trabalhos vivo e morto. Esta dinâmica se configura como sério obstáculo ao processo de acumulação, pois é somente a partir do trabalho vivo que o capital consegue extrair mais-valia, trabalho excedente. Tal processo faz a queda da taxa de lucro ser uma lei tendencial da sociedade burguesa, exigindo cada vez mais a busca por inovações produtivas - onde se incluem a ciência e a tecnologia como forças produtivas - para fazer frente à concorrência entre a pluralidade de capitais. Assim, o trabalho morto torna-se gradativamente preponderante em relação ao trabalho vivo, gerando uma gigantesca sobra de seres humanos, descartáveis para o processo produtivo, mas que contém a funcionalidade de pressionar, sempre, os salários para baixo e, logo, aumentar a taxa de mais-valia extraída.

A revolução constante das forças produtivas busca formas de máxima extração de mais-valia, o que desemboca nos processos de concentração e centralização do capital, formando os monopólios. Destarte, é uma tendência - observada por Marx (1988) e confirmada ao longo da história da ordem burguesa - a eclosão periódica de crises, decorrentes das dificuldades de valorização do capital.

Portanto, a lógica desse modo de produção cria seus próprios “carrascos”, pois, para a mais-valia - e, logo, a taxa de lucro - realizar-se, a mercadoria precisa ser vendida. Como a lógica é de exploração de uma classe sobre a outra, associada à constante

revolução das forças produtivas, a “imensa coleção de mercadorias” torna-se gigantesca, sem possibilidade de escoamento e, portanto, de realização da mais-valia extraída na esfera da produção.

De acordo com a lógica apresentada, o capital - na busca incessante por sua sobrevivência e sob a forma de grandes monopólios - joga-se constantemente numa luta feroz por mercados, cria necessidades e avança por territórios e em esferas ainda não atravessadas pela lógica mercantil, como aquela dos direitos sociais.

Não é demais ressaltar que a lógica de produção e reprodução dessa organização societária é constituída por relações sociais, isto é, por sujeitos sociais, homens e mulheres, distribuídos e (des)organizados em classes sociais. Todo o processo de produção e reprodução dessa ordem social é marcado pela ação de tais sujeitos, com interesses antagônicos: se a classe capitalista busca incessantemente formas de estancar as crises cíclicas do processo de acumulação, a classe trabalhadora - literalmente sem nada a perder - resiste ao processo de exploração contínua por parte do capital, seja por meio de lutas contra a incessante exploração de seu trabalho, seja por intermédio de lutas com um claro horizonte anticapitalista. As relações sociais estão dialeticamente determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, em determinado estágio do modo de produção capitalista, e também da consciência que homens e mulheres tomam de sua situação e das ações que podem conduzir a realidade a (possíveis) transformações. Assim, a ação dos sujeitos não se realiza unicamente conforme sua intenção, nem as contradições do sistema capitalista levam a transformações automáticas, pois é necessário considerar lucidamente que

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim (MARX, 1987, p. 29-30).

Portanto, a ordem burguesa cria novos sujeitos sociais, que podem tanto pressionar as contradições do sistema para o seu próprio fim como contribuir para a sua perpetuação.

Marx (1988) mostra como essa ordem, desde o seu nascedouro, produz novas subjetividades apropriadas à nova forma de organização da produção. As leis elisabetanas contra a vagabundagem - que incluíam o açoite e o corte de orelhas para os insistentes que não se dispusessem a trabalhar - constituíram-se como um poderoso instrumento de “domesticção” de corpos e mentes para a nova ordem que emergia. Tratou-se de um processo plurissecular, baseado na coerção brutal sobre os camponeses - expulsos de terras antes comunais - e o futuro proletariado, que veio morar nos centros fabris.

Assim, o povo do campo, tendo sua base expropriada à força e dela sendo expulso e transformado em vagabundos, foi enquadrado por leis grotescas e terroristas numa disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado, por meio do açoite, do ferro em brasa e da tortura. [...] Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro polo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais (MARX, 1988, p. 267).

Aqui, é fundamental a indicação de Marx quanto à importância crucial da base ideológica - e a educação, a tradição, os costumes são instrumentos primordiais -, das condições subjetivas, para o desenvolvimento de um novo modo de produção, de uma nova organização societária. A hegemonia de uma classe sobre a outra exige fundamentalmente a educação para a construção de consensos, dado que uma sociedade não se pode sustentar o tempo todo à base da coerção. É preciso “convencer”, conquistar as subjetividades da classe dominada, para que se mantenha a hegemonia: portanto, reitera-se a assertiva de que a ordem burguesa envolve a produção de bens materiais e simbólicos, respaldada por formas jurídico-políticas de organização social. A mais importante delas é a construção dos Estados nacionais, que dará sustentação às mais variadas formas - coercitivas e consensuais - de manutenção da dominação.

Para a compreensão do fenômeno estatal na ordem capitalista, na concepção marxiana, é fundamental acionar sua chave explicativa na sociedade civil: a economia política, isto é, em como se estruturam as relações econômicas, compostas por relações sociais de produção e forças produtivas. As forças produtivas são todas as capacidades produtivas (saberes, ciências e técnicas) que homens e mulheres desenvolvem em sua relação de domínio da natureza, por meio do trabalho. Elas estão em constante desenvolvimento, o que diminui o tempo de trabalho para a reprodução do ser humano. Já as relações sociais de produção constituem-se como o conjunto de relações que os homens e mulheres estabelecem entre si no processo de dominação da natureza, o que edificou a divisão do trabalho, a divisão sexual do trabalho, a divisão da sociedade em classes, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão internacional do trabalho e, por fim, a construção dos Estados nacionais. Portanto, a base para compreender o Estado, confirma-se, é a economia política.

As forças produtivas e as relações sociais de produção compõem o modo de produção, ou seja, a infraestrutura da sociedade. A superestrutura é constituída pelo

conjunto de normas, visões de mundo, ideologia. Há uma prioridade ontológica - e não cronológica - da infraestrutura em relação à superestrutura: a articulação dialética entre infra e superestrutura pode ser englobada em sua totalidade pelo conceito de formação econômico-social.¹⁸

Pautados na crítica da economia política, Marx e Engels superaram radicalmente a concepção hegeliana do Estado enquanto representante universal dos interesses sociais. N'A *ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 1998), esses autores afirmam que a igualdade jurídica burguesa esconde a existência das classes sociais. A coerção é predominantemente econômica e não mais política, como nas sociedades anteriores. A sociedade civil - o mundo das relações econômicas -, dividida em classes antagônicas, explica o Estado, uma instância que garante a unificação (ilusória) desta sociedade partida em classes. Ilusória, porque o aparelho estatal realiza a “unificação” social em nome do “bem comum”, do “interesse da nação”, pautado no interesse da classe dominante e suas diferentes frações. Esse é, destarte, um Estado de classe - da classe capitalista -, que se autonomiza para garantir a unidade social e utiliza-se de brutal repressão contra a classe dominada em momentos de tensão social e/ou ameaça ao *status quo*.

Um texto clássico fundamental sobre a luta de classes e a posição do Estado é *O Manifesto Comunista* (MARX; ENGELS, 1996), no qual os autores desenvolvem uma teoria da luta de classes, uma teoria da revolução socialista e uma definição de Estado. Nesse texto, a luta de classes aparece como uma guerra civil. Os autores apresentam o significado da força de trabalho: a reprodução envolve uma parte biológica e outra de ordem histórico-moral. O preço do salário é o preço da força de trabalho, que é a única mercadoria que produz mais-valia. Logo, a jornada de trabalho e o salário são as formas de diminuir e/ou aumentar as taxas de lucro e de mais-valia. Assim, não há possibilidade de negociação entre trabalhadores - vendedores da sua força de trabalho e interessados na diminuição da jornada de trabalho e no aumento dos salários - e capitalistas - detentores dos meios de produção e exploradores da mais-valia produzida pelos trabalhadores, com interesses antagônicos a esses. Por isso, a luta de classes, naquele manuscrito, é uma constante guerra civil.

Para tal concepção de luta de classes, a definição do Estado enquanto comitê executivo da burguesia faz-se coerente: frente a um Estado fechado a qualquer demanda e à proibição de organização dos trabalhadores, resta a possibilidade da revolução violenta, explosiva. Marx e Engels (1996) apresentam em suas formulações a teoria de um Estado restrito - “comitê executivo da burguesia” -, conforme ao movimento real de coerção brutal do Estado sobre a classe trabalhadora. Embora tenha um significado universal, Coutinho (2000a) ressalta a importância de se compreender a conjuntura na qual Marx e Engels escrevem *O Manifesto Comunista*, em 1847/1848, antes dos acontecimentos de 1848 e numa Inglaterra de puro liberalismo, com a proibição de sindicatos, a inexistência de partidos políticos e o sufrágio “universal” somente para homens, adultos e proprietários. Isto é, não havia formas de consenso social, mas essencialmente coerção estatal, o que levaria às explosões sociais.

No entanto, Coutinho (2000a) afirma que, já em 1863, Marx captava uma mudança essencial no fenômeno estatal: em um discurso na Associação Internacional dos

¹⁸ Aqui, Coutinho (2000a) observa que o núcleo da contradição está na infraestrutura, mas a possibilidade de resolvê-la está na superestrutura, na política como práxis humana.

Trabalhadores, comemorou a fixação da jornada de trabalho como primeira vitória da economia política do trabalho sobre a economia política do capital. Nesse discurso, Marx legitimou a ideia de reforma, em direção à vitória da economia política da classe operária. Assim, nesse período, traduziu a alteração do comportamento estatal frente ao processo de socialização da política: o Estado precisa legitimar-se para manter a (ilusória) unidade da sociedade de classes, o que exige a realização de algumas concessões. Os autores, portanto, fiéis ao método dialético e respeitando os princípios de totalidade e historicidade, foram os primeiros a rever a teoria política que desenvolveram em *O Manifesto Comunista* e na *A ideologia alemã*. Assim, o Estado aparece inicialmente descrito como burguês em primeira instância; em formulações posteriores, o Estado é da burguesia em última instância.

Em pleno século XIX, num período de grandes turbulências sociais e transição do capitalismo de tipo concorrencial para o monopolista, Marx e Engels captaram elementos primordiais para a compreensão da dinâmica do modo de produção capitalista em sua totalidade. Aquele período foi caracterizado, ainda, por um Estado coercitivo, extremamente violento, e de inúmeras lutas sociais por melhores condições de trabalho e vida.

Somente após a morte de Marx, em 1883, e Engels, em 1895, e após um longo processo de socialização da política associado ao desenvolvimento do capitalismo em seu estágio monopolista é que começariam a surgir os germes do que hoje conhecemos como direitos sociais, dentre eles, o direito à educação.

1.1 Capitalismo, direitos sociais e o direito à educação

Os direitos sociais permitem aos cidadãos uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade, sendo resultado das lutas da classe trabalhadora durante o século XIX, mas também das necessidades econômicas e ético-políticas do capital, de manutenção do status quo. Estes foram desenvolvidos ao longo do século XX - já no período do capitalismo em sua fase monopolista - e traduzidos por meio de leis e políticas sociais, variando em diferentes graus, de acordo com a formação socioeconômica de cada país, de sua inserção produtiva na divisão internacional do trabalho e do acirramento da luta de classes em seu interior.

Assim, o século XX pode ser caracterizado como o século dos direitos sociais, de consolidação de uma cidadania¹⁹ de caráter social, com o desenvolvimento de direitos referentes às áreas da educação, saúde, habitação, assistência, previdência, dentre outros. Entre 1883, com o sistema previdenciário alemão de Bismarck, e a Primeira Guerra Mundial (1914), vários países industrializados passaram a desenvolver políticas compensatórias dos riscos provenientes do trabalho industrial. Todavia, o princípio moral de que a assistência estimula o ócio e a preguiça e desestimula o trabalho, devendo ser garantida somente para os pobres incapazes (crianças, idosos, deficientes), continuou a orientar a organização das principais políticas sociais nos países capitalistas a partir do final do século XIX, consolidadas após a Segunda Guerra Mundial com a clara intencionalidade de proteger o capital e não o trabalho (BOSCHETTI, 2001).

Na Primeira Guerra Mundial, o Estado atuou fortemente na esfera da produção (com o incentivo à indústria bélica) e da regulação social (por meio da distribuição de bens

¹⁹ Apreendemos o conceito de cidadania como um produto histórico, associado às lutas de classes. Para o debate sobre a cidadania, ver Marshall (1967), Coutinho (2000a) e Abreu (2000).

e serviços sociais). A grande crise de 1929 revelou a tendência inerente ao modo de produção capitalista de queda da taxa de lucro. Esta provocou sérias repercuções na vida social, como o desemprego em massa e o empobrecimento da classe operária, e indicou à classe dominante a necessidade do abandono da teoria liberal de um Estado não-intervencionista.

A partir dos anos 1930, a burguesia adotou as teses anticíclicas keynesianas, que propugnava a defesa de um Estado interventor, gerador de uma demanda efetiva por produção e consumo, evitando, assim, as crises cíclicas capitalistas. Na concepção keynesiana, o Estado deveria agir como um empresário gerenciador das crises periódicas, por meio do impulso à produção e ao consumo, com a criação de serviços sociais que funcionariam como salários indiretos e liberariam parte dos salários para a realização do consumo:

[...] Como Marx, Keynes rejeitou o teorema neoclássico segundo o qual o sistema capitalista tendia espontaneamente, pela atuação das leis do mercado, para o equilíbrio e para um crescimento mais ou menos seguro. Ao contrário de Marx, porém, Keynes rejeitou a ideia de que o ciclo econômico (ou o ciclo industrial) era um resultado inevitável das leis do movimento do modo capitalista de produção. Keynes achava que uma política governamental anticíclica correta, particularmente (mas não apenas) em setores como tributação, oferta de dinheiro, expansão e contração do crédito, taxas de juros (“dinheiro barato”), obras públicas e especialmente déficits orçamentários (“financiamento da economia por meio de déficits orçamentários”) e excedentes orçamentários, poderia garantir o pleno emprego, ou quase, e uma taxa significativa de crescimento econômico por longos períodos, talvez para sempre (MANDEL, 1988, p. 207).

A teoria keynesiana - que refutava as ideias liberais ortodoxas, baseadas na Lei de Say (a oferta cria automaticamente a demanda) - foi inicialmente experimentada no *New Deal* de Roosevelt, nos Estados Unidos, após a crise de 1929; posteriormente à Segunda Guerra Mundial, generalizou-se na Inglaterra, Holanda, França, Japão e em quase todos os países capitalistas ligados, à época, à Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE).

Em 1942, o Plano Beveridge, desenvolvido na Inglaterra, buscou concretizar as proposições keynesianas construindo os princípios constitutivos do *Welfare State* e rompendo com a estreita concepção de seguro social (que tem em Bismarck, no modelo alemão, o exemplo primeiro), até então existente. A partir do Plano Beveridge, os mínimos sociais passaram a ter uma conotação mais alargada: além de políticas de manutenção de renda, associaram-se a serviços sociais universais (como os de educação e saúde), proteção ao trabalho (pleno emprego) e acesso e usufruto de bens e serviços. O financiamento era proveniente de impostos e a gestão era pública, estatal. Os princípios fundamentais baseavam-se na unificação institucional e na uniformização dos benefícios (BOSCHETTI, 2001).

Behring (1998) afirma que as políticas sociais se desenvolveram significativamente a partir do final do período depressivo do capital (1914-1939) e se consolidaram no período

expansivo (1945 até os anos 1970), conhecido como a “fase de ouro” do capitalismo, período de constituição e consolidação do *Welfare State* nos países centrais. A autora ressalta o “efeito anticrise” da política social, inscrita no projeto keynesiano de contenção das crises cíclicas do modo de produção capitalista e associada aos demais mecanismos anticíclicos, como a política fiscal, a política salarial e de controle de preços, a planificação da economia e a oferta de crédito e contenção de juros.

Portanto, a política social - funcionando com salários indiretos por meio dos bens e serviços sociais - constituiu-se num dos mecanismos anticrise pela reprodução da força de trabalho e também do financiamento ao capital para o processo de acumulação capitalista, por intermédio de isenções fiscais e dos subsídios ao capital para que este se pudesse desenvolver, como, por exemplo, o investimento em infraestrutura urbana para a instalação de fábricas.

Netto (1996a) chama a atenção para o fato de o Estado historicamente intervir no processo econômico capitalista, mas, no capitalismo em seu estágio monopolista, seu traço intervencionista muda funcional e estruturalmente, pois as funções políticas estatais imbricam-se organicamente com suas funções econômicas. Dentre suas diversas funções - como empresariar setores básicos não-rentáveis, assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades, entregar aos monopólios complexos construídos com fundos públicos, investir em infraestrutura, gastar com investimentos em pesquisa - encontra-se a preservação e o controle da força de trabalho.

É preciso, ainda, ao analisar o desenvolvimento do sistema de proteção social europeu ocidental, ter em vista o processo de disputa hegemônica mundial entre o “mundo capitalista” e o “mundo socialista” e a pressão que os países capitalistas sofriam no seu interior, proveniente das frações da classe operária, que exigiam melhores condições de vida e trabalho. A “saída” foi encontrada por meio do projeto fordista-keynesiano, cuja base programática de cidadania foi a socialização do consumo e não dos meios de produção, tal como na programática socialista.²⁰ O Estado capitalista, baseado na teoria keynesiana, visava, então, à garantia da cidadania restrita ao consumo, com medidas macroeconômicas para frear tanto as insatisfações políticas com o status quo quanto aquelas de cunho econômico, com um freio nas crises de superprodução e subconsumo, de acordo com a ótica keynesiana.

Harvey (1992) salienta que tal padrão de produção, regulação social e de consumo ficou restrito às grandes empresas e aos grandes sindicatos de trabalhadores (a uma força de trabalho adulta, branca e masculina) dos países centrais capitalistas. O fordismo utilizou outras formas de produção para o processo de acumulação capitalista naquele período, incluindo mulheres e imigrantes, que constituíam uma força de trabalho mais barata. Assim, o período entre o pós-guerra e os anos 1960 trouxe benefícios àqueles trabalhadores localizados nos países da Europa Ocidental e também ao poderio estadunidense que, em meio à Guerra Fria, expandiu suas zonas de influência na Europa, Japão e nos países de Terceiro Mundo,²¹ cujos mercados foram invadidos pelo padrão produtivo e cultural estadunidense e pela ideologia desenvolvimentista.²²

²⁰ Para uma leitura referente ao “socialismo real”, ver Netto (1995).

²¹ Tomamos como referência para discutir o desenvolvimento dos direitos sociais o centro capitalista dominante. Contudo, é crucial recordar que tal desenvolvimento ocorreu de forma bastante específica na periferia mundial capitalista e que um terço da população mundial vivia sob a égide do regime soviético.

Determinados países concretizaram, pois, a concepção de direito social hegemônica por intermédio de modelos de seguridade social, enquanto outros construíram padrões baseados em modelos de seguro social.²³ Vianna (1998) aponta uma imprecisão conceitual quanto ao tema do *Welfare State*, com diversas denominações: *Welfare State*, seguridade social e proteção social aparecem como sinônimos, embora traduzam diferenciações de acordo com cada particularidade nacional; mas a autora afirma que há, de forma geral, uma concepção europeia de proteção social que informa diferentes perfis de *Welfare State*.

Vianna (1998) apresenta uma interessante relação entre a constituição do *Welfare State*, localizado nos países capitalistas da Europa Ocidental, e o neocorporativismo. O neocorporativismo baseia-se, de modo geral, em relações concertativas por parte de sujeitos sociais fundamentais com fortes identidades partidárias. A constituição de sistemas fortes de proteção social na Europa baseou-se em relações neocorporativas - acordos entre classes (ou, se quisermos, no “compromisso social-democrata”) - que possibilitaram a construção de modelos de *Welfare State* mais inclusivos, com sistemas redistributivos e universalistas, sem alterar logicamente a ordem capitalista.

A mesma autora salienta que o uso do conceito de neocorporativismo é adequado à análise dos sistemas de proteção social europeus, pois os aspectos que caracterizam o neocorporativismo estão ligados a elementos fundamentais que demarcam a trajetória do capitalismo na Europa Ocidental. O sistema político europeu do segundo pós-guerra tem algumas características que favorecem o neocorporativismo, modelo pautado no intercâmbio entre os setores público e privado e a organicidade da estrutura de representação. São elas: (i) o Estado tem papel crucial na formulação de políticas e na institucionalização de grupos de interesses; (ii) o regime parlamentarista predominante é uma instância de representação, no qual público e privado podem se reconhecer como parceiros num único espaço, evitando a competição entre interesses individuais e a fragmentação em torno da representação; (iii) os partidos políticos fortes atuam como agentes de legitimação do intercâmbio. Além disso, a organicidade do sistema de representação de interesses é uma característica histórica da democracia européia. A valorização do Estado enquanto espaço público permitiu a atuação concertativa em torno de interesses universalistas.

Já nos Estados Unidos, um país com forte tradição individualista, não houve condições para o desenvolvimento de um modelo de base neocorporativa, pois este país apresenta as seguintes características marcantes: (i) a falta de unidade dos grupos de interesse, com um sindicalismo profundamente dividido; (ii) uma incapacidade de vocalização das organizações de interesse e inexpressividade de filiação; (iii) o federalismo, associado à separação de poderes, à fragmentação do processo decisório e à ausência de uma estrutura partidária disciplinada, cria uma multiplicidade de canais de acesso às decisões. Assim, no lugar de um neocorporativismo temos a presença do lobismo, atividade inclusive regulamentada nos Estados Unidos (VIANNA, 1998). Ainda segundo essa autora, o lobismo traduz-se na idéia de afirmação de uma cidadania por meio da ação de indivíduos e/ou grupos sociais por interesses particularistas, sem pretensões universalizantes e sem qualquer visão classista de sociedade. O lobismo estadunidense associa-se a uma ampliação

²² A ideologia desenvolvimentista ignorava a existência de classes e da divisão internacional do trabalho e relativizava a miséria no interior daqueles países, que poderia ser ultrapassada com o esforço deles, adquirindo a educação uma enorme importância. Ver Cardoso (1977).

²³ Sobre as diferenças entre os regimes de *Welfare State*, ver Esping-Andersen (1991) e Castel (1998).

da cidadania - cuja expansão ocorreu a partir dos anos 1960 - ligada às lutas pelos direitos civis e traduz-se na oportunidade de vocalizar demandas particularistas. Os *lobbies* organizam interesses de forma competitiva e não-concertativa e refletem a concepção de que todos têm iguais oportunidades de participar de um mercado que seleciona os mais aptos pelos critérios da competição. Os Estados Unidos, com a forte presença do lobismo, configuraram, portanto, um sistema de proteção social caracterizado por um perfil residual de *Welfare State*.

Já os países da Europa (basicamente os escandinavos) construíram seus sistemas de proteção social pautados em relações político-sociais neocorporativas, com a associação entre proteção social e pleno emprego. Todavia, é importante ressaltar que boa parte do mundo ficou excluída de seus benefícios, principalmente do regime de tipo social-democrata, restrito a um número reduzido de países, como nos recorda Harvey (1992).

No que se refere à educação, é necessário salientar que esta - independente dos sistemas educacionais modernos, assim como hoje os conhecemos - constituiu-se como um poderoso instrumento da ideologia hegemônica, em toda a história da humanidade, de “domesticção” dos indivíduos ao status quo. No século XVII, uma fase de transição entre o Humanismo e a Reforma do século XVI e a Ilustração e o despotismo esclarecido, “[...] o movimento de intervenção das autoridades públicas na educação, iniciado no século XVI, amplia-se e desenvolve-se [...], e agora dá maior participação ao Estado. É o que ocorre nos países protestantes, enquanto nos católicos continua decisiva a educação das ordens religiosas e, em especial, dos jesuítas” (LUZURIAGA, 1979, p. 126).

Já no século XVIII - o “Século das Luzes” - haveria o princípio do desenvolvimento da educação universal, gratuita e obrigatória, em seu nível primário, sendo subordinada aos fins do Estado (LUZURIAGA, 1979). No final daquele século, com a eclosão da Revolução Francesa (1789), a educação passou de estatal a nacional: isto é, da educação do súdito subordinado ao interesse do Estado, a educação passou a ser direito essencial do cidadão.²⁴

A redação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (FRANÇA, 1793, s/p, art. 5º) afirma que “[...] todos os cidadãos são igualmente admissíveis aos empregos públicos. Os povos livres não conhecem outros motivos nas suas eleições a não ser as virtudes e os talentos”. Esta proposição dá um enorme valor, portanto, à educação, afirmada como uma possibilidade de ascensão social em decorrência do talento individual, constituindo-se como uma necessidade de todos e uma responsabilidade da sociedade: “XXII - A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (FRANÇA, 1793, s/p).

Segundo Neves (1991), a educação pública, universal, gratuita e laica - reconhecida como um dos primeiros direitos sociais presentes nas Constituições resultantes da Revolução Francesa - teve o papel inicial de manter coesa e com uma visão de mundo burguesa uma sociedade em transição, com o devido suporte do aparelho estatal. A partir da Revolução Francesa, portanto, a educação passou a ter o *status* de direito social, não reduzida a uma obrigação do súdito:

²⁴ Podemos perceber este movimento, com base na teoria política clássica, de uma perspectiva hobbesiana - na qual o cidadão é o súdito e “contrata” o Estado para a garantia da vida e da propriedade, mas, em troca, abre mão de sua liberdade - para a lockeana, na qual o cidadão realiza também um contrato, mas o Estado, agora, é que deve servi-lo. Ver Chevallier (1982), Mello (1995), Ribeiro (1995) e Châtelet et al. (1997).

Pelo fim do século XVIII, a educação europeia sofre modificação radical com a Revolução Francesa. A transformação política nela introduzida faz [com] que a educação estatal, a educação do súdito, própria da monarquia absoluta e do despotismo esclarecido, se converta em educação nacional, na educação do cidadão, que há de participar do governo do país. Aquela era a educação para a obediência; esta, para a liberdade. Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta, caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como dever imposto; esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão (LUZURIAGA, 1979, p. 155).

O Estado, portanto, naquela proposição inicial, deveria oferecer a educação ao cidadão, com a função de criar uma consciência nacional essencialmente burguesa. Contudo, o acesso ao direito à educação em seus diferentes níveis seria massificado somente no século XX, quando surgiu a necessidade de criação de um homem de novo tipo, adequado ao padrão de produção e consumo fordista no estágio monopolista do capital, concomitante ao processo crescente de socialização da política.

1.2 A expansão dos sistemas educacionais no século XX

No quadro de alargamento da cidadania - que avança dos direitos civis para os direitos políticos e sociais -, os direitos sociais passaram por um processo de ampliação significativa, principalmente nos chamados “Trinta Anos Gloriosos” do capitalismo (HOBSBAWM, 1995).

O direito à educação tornou-se concreto por meio do espalhamento de sistemas educacionais estatais e de sua massificação, o que efetivamente ocorreu somente no século XX. Aqui, propomo-nos a realizar uma breve análise sobre tal processo, buscando compreender o papel da educação na ordem burguesa no período em questão.

Recorremos a Neves (1991), que desenvolve uma análise sobre a relação entre o desenvolvimento dos sistemas educacionais e a evolução do capitalismo, e constata que:

- i. O desenvolvimento dos sistemas educacionais é decorrência da introdução da ciência e de sua difusão tecnológica na produção e nas relações sociais globais.

A autora salienta que a partir da introdução da maquinaria criou-se um novo tipo de trabalhador: a grande indústria sedimentou o trabalho abstrato e formou um novo tipo de homem voltado ao processo produtivo de base científica, não havendo mais o interesse pelo intelectual contemplativo. A lógica científica estendeu-se ao cotidiano da população: o trabalho-arte foi substituído pelo trabalho-ciência e a escola foi refuncionalizada, principalmente no período avançado do capitalismo monopolista.

- ii. O desenvolvimento dos sistemas educacionais depende do grau de inserção científica na produção e do nível de abrangência do emprego da forma relativa de extração de mais-valia.

Os sistemas educacionais desenvolveram-se na segunda metade do século XIX e a partir da Primeira Guerra Mundial tiveram rápido crescimento, em consonância com as profundas alterações ocorridas no processo produtivo capitalista. A industrialização nas-

cente exigia pouco da escola enquanto instrumento de veiculação do saber científico. Já com o processo de racionalização do trabalho, principalmente com a emergência do pacto fordista-keynesiano no segundo pós-guerra, o conhecimento científico passou a ser instrumento de trabalho necessário a um maior número de trabalhadores. Neves (1991) adverte, contudo, que o conhecimento adquirido pelo operário nesse processo limita-se a um saber fragmentado, parcializado e assistemático.

- iii. O ritmo do crescimento dos sistemas educacionais resulta de duas determinações: a necessidade de valorização do capital e a correlação de forças - a luta de classes - em cada formação social concreta.

Nesse sentido, o capital apropria-se do sistema educacional como um instrumento de valorização, sendo a escola funcional à reprodução do capital. Neves (1991) considera, no entanto, um reducionismo analisar o sistema educacional somente pela ótica da valorização do capital, pois a escola veicula ideologias dominantes e contraditórias e é reproduutora das relações sociais, sendo também um espaço de luta de classes. A autora observa que o processo de socialização da política e o grau de autonomia de segmentos populares da sociedade civil determinam em que medida a escola se presta à difusão da ideologia dominante. O próprio acesso aos diversos graus e ramos de ensino pode funcionar como um sistema de filtragem social, reproduzindo a relação dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual, trabalho simples e trabalho complexo. Capital e trabalho, pois, possuem concepções distintas acerca da função social da escola e da direção dada à formação escolar, variando entre a politecnia e a polivalência,²⁵ e disputam tais projetos no âmbito do Estado.

- iv. O desenvolvimento dos sistemas educacionais no capitalismo recente é uma demanda real das massas populares.

Neves (1991) ressalta que a introdução da maquinaria no processo produtivo traduz-se dialeticamente como elemento de libertação e escravização do gênero humano. Isto é, a máquina em si liberta o ser humano de trabalhos pesados e estafantes. O que escraviza é a relação social que se concretiza para o uso da máquina: quer dizer, enquanto a máquina for utilizada para fins de acumulação, dentro da lógica capitalista, o homem - o trabalhador assalariado - estará “escravizado” numa relação de subordinação real à maquinaria e ao capitalista. O produto de seu trabalho pertencerá àquele que detém os meios de produção e o conhecimento do trabalhador sobre o processo produtivo será sempre fragmentado, parcializado e instrumentalizado para que ele continue submetido à relação de exploração capitalista. Portanto, a autora alerta que a apropriação do saber socialmente produzido é um móvel fundamental da luta de classes, sendo o domínio do saber científico um instrumento para a emancipação do trabalho frente ao domínio do capital: “[...] os conflitos sociais do capitalismo industrial não têm origem na rejeição das inovações científico-tecnológicas pela classe trabalhadora: eles têm sua gênese, isto sim, na utilização capitalista dessas inovações” (NEVES, 1991, p. 36). Assim, o desenvolvimento

²⁵ “A polivalência pressupõe a formação do homoeconomicus - homem formado, treinado e educado para desenvolver traços funcionais ao mercado. A politecnia pressupõe, por sua vez, a formação de um homem integral, ou seja, um homem que apreenda os eixos básicos científico-tecnológicos comuns à produção industrial, e que, ao mesmo tempo, se constitua em dirigente, em participante ativo das transformações sociais. [...] Capital e trabalho exigem, pois, do Estado, o desenvolvimento dos sistemas educacionais, cada qual tentando fazer de seu projeto escolar o projeto hegemônico” (NEVES, 1991, p. 66).

dos sistemas educacionais no pós-guerra pode ser compreendido genericamente como uma resposta à necessidade de valorização do capital, com uma nítida relação entre a expansão da escola pública e a evolução do modo capitalista de produção.

Frigotto (1993) afirma que a escola não tem vínculo direto com a produção, mas também não pode ser considerada somente como instância de produção de ideologias. O autor refere-se criticamente a teóricos marxistas - como Rossi, Galvan e Freitag - que relacionam o processo educativo escolar com o sistema produtivo. Tais autores afirmam a existência de um vínculo direto entre a esfera produtiva e o sistema escolar, pois a educação potencializa o trabalho, gerando maior produtividade e aumento da extração de mais-valia. Para Frigotto (1993), não há total domínio das relações capitalistas sobre o homem e as relações escolares não são reproduzidas linearmente de forma capitalista. Há, portanto, contradições internas ao sistema escolar, refletoras do processo mais amplo de lutas de classes. Ainda segundo este autor, os teóricos supracitados não conseguem apreender o método dialético, visto não levarem em conta as contradições inerentes ao movimento da sociedade.²⁶

Com o desenvolvimento técnico ao longo da ordem burguesa, ocorreu uma progressiva separação entre operário e instrumento, trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência, e, portanto, uma desqualificação crescente do trabalhador e uma complexificação da divisão social do trabalho, com a ampliação do setor terciário (do trabalho improdutivo)²⁷ e de funções de supervisão, administração e planejamento.

Frigotto (1993) salienta que a desqualificação operada diz respeito a uma desqualificação voltada para a escola frequentada pela classe trabalhadora, e que a burguesia mantém suas escolas de “excelência”, em diversos níveis, voltadas para uma minoria da população, cujas funções futuras serão as de dirigentes dos negócios da burguesia, isto é, de intelectuais orgânicos. Nessa direção, a escola, com diferentes ramos e níveis de conhecimento - dentre eles, a educação superior - prepara intelectuais de diversos níveis, que atuam como trabalhadores improdutivos e maximizam as condições de produção de mais-valia. A escola desempenha os seguintes papéis apontados pelo autor no capitalismo em sua fase monopolista: (a) forma assalariados que administram, controlam, supervisionam e planejam em nome do capital; (b) forma quadros profissionais para a atuação nas instituições repressivas do Estado (judiciário, polícia, etc); (c) retarda a entrada de pessoas no mercado de trabalho; (d) contribui para o processo de valorização do capital, pois os gastos improdutivos da educação - como as empresas privadas de educação, os programas de merenda escolar, os pacotes tecnológicos educacionais - têm função produtiva no processo geral de produção capitalista.

Assim, no contexto de constante revolução das forças produtivas - em que o conhecimento se torna também força produtiva e deve ser permanentemente atualizado - a escola tem como papel central o fornecimento de um saber geral que se articule a um saber específico (treinamento) desenvolvido no interior da fábrica, do processo produtivo: a educação tem, pois, um vínculo indireto e mediato com a esfera produtiva. O acesso à

²⁶ Há, ainda, uma segunda tendência, criticada por Frigotto (1993), que afirma a escola enquanto instância descolada do processo produtivo. Esta é representada por Salm, que critica os autores marxistas, desmistificando o vínculo direto entre produção e qualificação e afirma que a função da escola limita-se ao plano político-ideológico.

²⁷ Frigotto (1993) observa a importância de se apreenderem os trabalhos produtivo e improdutivo como uma complementaridade necessária de uma mesma totalidade na visão do trabalhador coletivo, e não como processos estanques.

escola, nesse sentido, não se constitui como obstáculo aos interesses da burguesia; pelo contrário, tem sua funcionalidade econômica, política e ideológica: a universalização do acesso legitima uma aparente democratização da ordem burguesa. O que a burguesia nega é a qualidade das escolas voltadas para a classe trabalhadora e o controle da organização escolar por esta classe, segundo Frigotto (1993, p. 162):

A universalização do acesso à escola e o aumento médio de escolaridade é um fato que parece não constituir-se em óbice ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, um nível mínimo de escolaridade generalizada e o próprio prolongamento da mesma [...] constituem-se em mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista. Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade - prolongamento desqualificado - de outra parte vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas.

Se a análise de Frigotto (1993) aponta para uma nítida funcionalidade da educação à ordem burguesa, o mesmo autor observa o caráter contraditório da escola - em seus diversos e diferentes níveis e ramos - enquanto espaço de disputa de projetos societários das classes fundamentais. Ele afirma que a escola, quando posta a serviço dos interesses da classe trabalhadora, é um instrumento fundamental no processo de lutas de classe e retoma as análises gramscianas que conferem ao aparelho escolar importante papel.

Realizaremos uma brevíssima incursão pelo pensamento de Gramsci, o que nos possibilitará compreender a função que este pensador confere à escola.

Antonio Gramsci, confinado ao cárcere nas décadas de 1920 e 1930, foi contemporâneo de tais transformações e da mais impactante revolução contestadora e ameaçadora da ordem burguesa, a revolução bolchevique de 1917. Ao mesmo tempo, presenciou a ascensão do nazi-fascismo na Europa Ocidental e a emergência da futura potência estadunidense (GRAMSCI, 1991). Munido de tais vivências, legou-nos importantes reflexões para a compreensão das relações sociais no contexto daquele início de século.

Ao escrever sua principal obra, *Cadernos do cárcere*,²⁸ Gramsci desenvolve a questão que lhe vai direcionar para a construção de uma teoria particular do Estado: se existiam as condições objetivas, por que a revolução deu certo na Rússia (no Oriente) e fracassou na Europa (no Ocidente)?

Com tal questão, Gramsci enriquece, a partir do conceito de “sociedade civil”, a teoria marxista clássica do Estado. Para Gramsci - numa acepção diferente de Hegel, Marx e Engels -, o Estado é a síntese da sociedade civil e da sociedade política. Marx e Engels entendem a sociedade civil como a esfera das relações materiais de produção, e o Estado para eles é somente a sociedade política, que seria a esfera coercitiva estatal. Gramsci toma

²⁸ Para uma análise do pensamento gramsciano, consultar Coutinho (1992).

de Hegel a ideia de que as associações fazem parte do Estado e afirma a sociedade civil como a auto-organização das associações e uma nova esfera social. Portanto, na acepção gramsciana a sociedade civil encontra-se na superestrutura (COUTINHO, 2000b).

Gramsci não alterou o paradigma marxista: compreendeu a importância da estrutura, mas complexificou a superestrutura, a partir da leitura de um Estado ampliado, contemporâneo à sua vida. Se Marx, Engels e Lenin - os “clássicos” - indicaram na repressão o modo principal como o Estado faz valer sua natureza de classe, assim o fizeram contextualizados em uma época na qual o Estado valia-se principalmente de seus aparelhos repressivos. Gramsci pôde perceber a sociedade civil como uma nova esfera social, precisamente porque em sua época já havia ocorrido uma maior complexificação da sociedade civil, quer dizer, uma maior socialização da política.

A sociedade civil é, em Gramsci, um momento do Estado. Portanto, o Estado, em sentido amplo, é composto por novas determinações: a sociedade política - formada pelo conjunto dos mecanismos repressivos do Estado, como as burocracias executiva e policial-militar - e a sociedade civil, formada pelo conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura, etc. O Estado é formado pela sociedade civil e pela sociedade política, mas é preciso diferenciar a função que cada uma exerce na organização social:

Ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e através da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção. Assim [...] é a sociedade política (ou o Estado-coerção) o momento do fenômeno estatal que recebeu a atenção prioritária dos clássicos, enquanto as novas determinações descobertas por Gramsci concentram-se no que ele chama de sociedade civil. E a novidade introduzida por Gramsci não diz tanto respeito à questão da hegemonia, já abordada por Lênin, mas ao fato de que a hegemonia recebe agora uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação (COUTINHO, 1992, p. 77).

Gramsci enriquece, assim, a teoria marxista do Estado, de acordo com análise de Coutinho (1992): este continua a ser de classe, mas o modo pelo qual exerce sua dominação é variado. Para Gramsci, a revolução no Ocidente fracassou porque o paradigma de revolução no Oriente seria inaplicável ao Ocidente. Assim, elabora outro paradigma de revolução. A partir desta elaboração, Gramsci propõe uma nova teoria da revolução. No Oriente, onde a sociedade civil encontra-se menos desenvolvida, a revolução deve ser baseada numa guerra de movimento, de manobra, com um ataque frontal ao Estado. No Ocidente, há em torno do Estado a sociedade civil. É preciso conquistar o poder da sociedade civil, visto que o Estado é apenas um dos aparelhos de dominação de uma classe.

A meta é tomar o “coração” do poder com a guerra de posição e conquistar a sociedade civil por meio dos aparelhos “privados” de hegemonia, para conquistar o Estado.

Os aparelhos “privados” de hegemonia ganham aspas, porque têm uma dimensão pública, constituem-se como parte do Estado. A hegemonia é, nessa direção, a formação do consenso. Uma classe tem supremacia sobre a outra quando é dominante - tem o poder coercitivo - e dirigente - detém o consenso da sociedade civil. A guerra de posição, por meio dos aparelhos “privados” de hegemonia (e o sistema escolar aqui é fundamental), tem um papel dominante no Ocidente. É importante ressaltar que a guerra de posição não anula a coerção, pois a história da ordem burguesa testemunha que, no auge da instabilidade de poder, a burguesia não se furta a lançar mão dos aparelhos coercitivos estatais com longas e brutais ditaduras, eximindo-se da formação de consenso.

Face à diferença entre Ocidente e Oriente e às diferentes formas de se alcançar o poder, a conquista dos aparelhos “privados” de hegemonia passa a ser de fundamental importância, particularmente no Ocidente. Para Coutinho (2000b), os aparelhos “privados” de hegemonia podem ser diferenciados entre tradicionais e orgânicos: os tradicionais são aqueles herdados pelo capitalismo de outras formações sociais e, em seu interior, há uma luta ideológica (por exemplo, na igreja e na universidade); já os aparelhos orgânicos são aqueles articulados com uma das classes fundamentais, contemporâneas ao modo de produção capitalista.

O papel do intelectual, por meio dos aparelhos “privados” de hegemonia, é fundamental na guerra de posição, no processo de conquista do “núcleo” da sociedade civil. Para Gramsci (2004), o intelectual não se resume à atividade intelectual, pois todos os seres humanos são intelectuais e têm a capacidade de realizar atividades intelectivas. O intelectual é aquele que organiza e educa, isto é, tem a função de dirigente.

Os intelectuais são ligados aos aparelhos “privados” de hegemonia: o intelectual orgânico é aquele ligado organicamente à classe (seja ela burguesa ou trabalhadora), enquanto o intelectual tradicional (os eclesiásticos são um exemplo) é “herdado” pelo novo grupo da velha ordem social e não está ligado necessariamente a uma classe fundamental:

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior, encontrou [...] categorias intelectuais preexistentes. [...] A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos [...]. Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem como “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante (GRAMSCI, 2004, p. 16-17).

Dentre os diversos aparelhos “privados” de hegemonia, os intelectuais ligam-se ao partido político e todos os membros do partido político devem ser considerados intelectuais, visto que têm função diretiva e organizativa, de construção da direção e do consenso na sociedade civil - de conquista da hegemonia - no processo de guerra de posição.

Um comerciante não ingressa no partido para comerciar, nem um industrial para produzir mais e com custos reduzidos, nem um camponês

para aprender novos métodos de cultivar a terra [...]. Para estas finalidades, dentro de certos limites, existe o sindicato profissional, no qual a atividade econômico-corporativa do comerciante, do industrial, do camponês encontra seu quadro mais adequado (GRAMSCI, 2004, p. 25).

O pensador italiano observa, ainda, que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata (como ocorre com os grupos sociais fundamentais), mas é estabelecida uma relação mediatizada em diversos graus por toda a sociedade, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são os “funcionários”.

Todo grupo que busca o poder - que se constitui pela combinação de domínio e de direção, coerção e consenso - luta pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais. Gramsci (2004) observa que mais rápido será o processo de assimilação dos intelectuais tradicionais quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos, e indica a escola como um aparelho “privado” de hegemonia fundamental para a formação dos novos intelectuais, orgânicos à classe em ascensão.

A sociedade moderna analisada por Gramsci já no início do século XX complexificou-se de tal forma que os intelectuais passaram por um processo de formação em massa, nos mais diversos “graus”: há desde os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, até os administradores e divulgadores da riqueza intelectual já existente: “No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se enormemente. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante” (GRAMSCI, 2004, p. 22).

Para Gramsci, os sistemas educacionais nacionais exercem um papel de especial relevância para a disseminação da ideologia hegemônica no processo de formação dos intelectuais orgânicos e no grau de desenvolvimento de um país.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Assim, no contexto de um Estado ampliado e de socialização da política, a política educacional acompanhou o movimento geral das políticas sociais, associado às transformações na esfera produtiva e nas relações entre o Estado e as classes fundamentais, durante o período dos “Trinta Anos Gloriosos” do capitalismo, com a expansão do padrão de regulação fordista-keynesiano nos países centrais capitalistas. Portanto, a partir do pós-guerra houve significativa ampliação do acesso à escola pública, concebida enquanto direito social no quadro das sociedades de bem-estar e associada às necessidades de formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às exigências postas pelas inovações tecnológicas no âmbito produtivo.

Quanto à educação superior, ela foi refuncionalizada na direção de um saber instrumental à esfera produtiva, com o avanço da pesquisa aplicada e da investigação tecnológica.²⁹ Em período de intensa competição intercapitalista e de confronto geopolítico entre potências, as empresas investiram em seus próprios centros de pesquisa aplicada, concebendo a pesquisa com uma dimensão privada, nas universidades corporativas. A educação superior foi articulada pela empresa sob dupla perspectiva: (i) a produção de conhecimento e de recursos humanos para a apropriação privada e (ii) a configuração do objeto de pesquisa e do modo de acessá-lo como propriedade privada da empresa.

Hobsbawm (1995), ao analisar historicamente o “breve século XX” (1914-1991), refere-se ao período de 1945 a 1990 como a “Era de Ouro”, de profunda revolução social, com uma espetacular expansão da educação e, principalmente, da educação superior. O pós-1945 anunciou a morte do campesinato, com intensos processos de urbanização e industrialização e, com isto, apontou para o necessário crescimento de ocupações que exigiam a educação secundária e superior, com as transformações na esfera produtiva e a ampliação do setor terciário. Assim, o autor explica o fabuloso crescimento de estudantes no nível superior - particularmente a presença de mulheres - relacionando-o à pressão dos consumidores dos países capitalistas, que exigiam mais administradores, professores, especialistas técnicos do que no período anterior, o que não ocorreu nos países socialistas.

O mesmo autor observa a importância do papel do acesso à educação superior no período pós-guerra: significava a chance de uma renda melhor e do alcance de um *status* social superior ao alcançado por seus pais. O período “glorioso” do capitalismo - localizado principalmente nos países capitalistas centrais - possibilitou, ainda, a uma gama de modestas famílias pagarem o estudo de seus filhos em tempo integral. A década de 1970 viu o número de IES's dobrar em âmbito mundial, enquanto as instituições não estavam física, organizacional e intelectualmente preparadas para a recepção dessa massa de estudantes. Portanto, a insatisfação desses jovens, para quem a educação superior não mais se constituía como privilégio, refletiu as mudanças de uma sociedade já em profunda transformação, e o final dos anos 1960 - com o emblemático Maio de 1968 - expressou as insatisfações geradas ao longo daquela década. “[...] eles sentiam que tudo podia ser diferente e melhor, mesmo não sabendo exatamente como. Os mais velhos, acostumados a tempos de aperto e desemprego, ou pelo menos lembrando-os, não esperavam mobilizações radicais numa época em que, sem dúvida, o incentivo econômico a elas nos países desenvolvidos era menor do que nunca” (HOBSBAWM, 1995, p. 296).

Já nos países capitalistas dependentes, as políticas educacionais durante o período “de ouro” do capitalismo remetem ao contexto de Guerra Fria e da relação entre o papel da educação e as doutrinas de segurança nacional. Os organismos internacionais³⁰ propugnavam para tais países, particularmente América Latina e Caribe, a ideologia desenvolvimentista entre o final da Segunda Guerra Mundial e os anos 1970. Havia, por parte daqueles organismos, a concepção de que o desenvolvimento era um processo gradativo e de que os países então “subdesenvolvidos” iriam progressivamente passar para um estágio desenvolvido. A ideologia do desenvolvimento - criada então para o “manejo”

²⁹ Segundo Luzuriaga (1979), o nascimento das universidades ocorreu no século XII, em plena Idade Média, e não havia relação direta daquelas com as necessidades produtivas.

³⁰ Para uma análise da ação do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ver Lima (2002).

das tensões sociais, em meio à Guerra Fria, e voltada para os países capitalistas dependentes - tomava como premissa o desenvolvimento dentro da ordem, como uma garantia em um contexto de descolonização acelerada nas décadas de 1950 e 1960.

A educação era, destarte, um instrumento considerado primordial para a realização de uma suposta passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento,³¹ sem, obviamente, o questionamento da ordem burguesa e da própria relação de dependência/hierarquização presente no sistema capitalista mundial. À educação nos países capitalistas dependentes foi reservado um papel fundamental de propagação ideológica anticomunista, de amortecedora de tensões, além da formação de uma força de trabalho simples e eminentemente barata ao capital, principalmente ao estrangeiro.

Leher (1998) analisa minuciosamente como a ideologia desenvolvimentista penetrou nos países capitalistas dependentes no pós-Segunda Guerra Mundial, sob a liderança dos Estados Unidos e por meio de seu grande intelectual orgânico, o BM, oscilando entre, e muitas vezes combinando, intervenções armadas dos Estados Unidos sobre os países da periferia capitalista e a propagação ideológica. O autor mostra que naquele período a ultradireita dos Estados Unidos entendia ser preciso massificar a propagação ideológica por intermédio dos meios de comunicação de massa (o rádio e principalmente a televisão, que surgiu em 1939 e espalhou-se pelo mundo após a década de 1950), além de defender a ação militar direta, sob a argumentação - baseada na ideia do “impulso modernizador” - de que o desenvolvimento deveria vir de fora dos países “subdesenvolvidos”. Tal argumentação traduziu-se nas missões econômicas realizadas no período para “ajudar” as autoridades dos países capitalistas dependentes a traçar os planos de desenvolvimento, além do explícito apoio dos Estados Unidos aos governos ditatoriais da América Latina nos anos 1960-1970. Lembremos, ainda, da criação da Agência de Desenvolvimento Internacional (IDA) pelo BM em 1960, voltada para empréstimos aos países de capitalismo dependente e inadimplentes, com a missão de trazê-los - em movimentos de descolonização - para a zona de influência estadunidense.

Entre 1961 e 1971, a Aliança para o Progresso, a Voz da América, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e organismos multilaterais como FMI, BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e a Unesco adotaram como prioridade a propagação ideológica, cujos resultados eram mais rápidos do que a política educacional. Portanto, nesse período do pós-Segunda Guerra Mundial até os anos 1970 a educação teve lugar secundário nas políticas dos organismos internacionais e os empréstimos aos países capitalistas dependentes centraram-se em projetos de infraestrutura (LEHER, 1998).

No entanto, já nos anos 1960, no interior dos países capitalistas dependentes iniciou-se um movimento de ampliação da noção de desenvolvimento no contexto mais geral de questionamentos à ordem capitalista, para além do tecnicismo e da propagação anticomunista defendidos pelos Estados Unidos. Na gestão McNamara (1968-1981) - em meio à derrota no Vietnã e ao acirramento da Guerra Fria, principalmente com os movimentos de descolonização e de crise de produção e reprodução capitalista a partir dos anos 1970 -, a educação passou, então, a ser alvo prioritário do BM, agora com a associação da educação ao “alívio” da pobreza.

³¹ Ammann (1997) analisa como a ideologia desenvolvimentista concretizou-se por meio de programas sociais, como o Desenvolvimento de Comunidade (DC). Ver também Wanderley (1993).

No pós-1970, o BM começou a operar um esvaziamento das agências multilaterais - principalmente da Unesco³² - e a educação foi estruturada como um subsetor, passando a figurar como uma condicionalidade para os empréstimos avalizados pelo BM aos países capitalistas dependentes (LEHER, 1998).

De forma geral, podemos afirmar que os sistemas educacionais públicos, essencialmente nos países capitalistas centrais, foram ampliados de forma significativa no pós-guerra até o final da década de 1960 e início dos anos 1970 e corresponderam às necessidades de valorização do capital, por meio da reprodução de uma força de trabalho qualificada para um novo tipo de processo de trabalho, o que requeria um novo tipo de intelectual. Por outro lado, foram resultado também das lutas históricas da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento e pela possibilidade aberta de maior controle do processo produtivo.

Nos países capitalistas centrais, a educação conquistou o patamar de direito social, enquanto, nos países dependentes, os sistemas educacionais desenvolveram-se no contexto da ideologia desenvolvimentista, como um poderoso instrumento de propaganda de massas anticomunista. Naqueles países, o aparato educacional estruturou-se a partir de uma lógica piramidal: sua base era reservada às massas, com o acesso a um nível de educação fundamental, visto a exploração da força de trabalho ainda estar associada à extração de mais-valia absoluta, com o uso do trabalho intensivo. As elites - no topo da pirâmide - acessavam os bancos escolares da educação superior; contudo, não lhes era reservado o papel de produção de conhecimento, mas somente o de importação e reprodução das inovações tecnológicas. A educação superior, portanto, até os anos 1970, restringia-se a *locus* de embates políticos, limitado a uma parcela reduzida da população.

O quadro acima desenhado começou a mudar substancialmente com o processo global de crise capitalista nos anos 1970, o que gerou a disputa pelo fundo público³³ dos Estados de bem-estar social nos países capitalistas centrais, a crise na América Latina e a exaustão da ideologia desenvolvimentista e, ainda, o avanço dos preceitos neoliberais por todo o mundo. A educação foi desde então reduzida a instrumento de “alívio da pobreza” e transmutou-se numa valiosa mercadoria para as necessidades expansionistas do capital.

1.3 A crise do capital no pós-1970, a reação burguesa e a transmutação dos direitos sociais em “serviços”

O pós-1970 foi marcado por uma profunda crise, que perdura até os dias atuais, possibilitando a emergência do projeto neoliberal como parte da reação burguesa à crise de acumulação capitalista. Assim, o período não significou a emersão de uma nova “era”, mas a eclosão de nova crise capitalista, com novas determinações.³⁴

A crise de acumulação dos anos 1930 foi remediada com o projeto fordista-keynesiano nos países capitalistas centrais e com a ideologia desenvolvimentista nos países

³² Processo que culminou com a saída dos Estados Unidos, em 1984, da Unesco (LEHER, 1998).

³³ O fundo público é centralizado e gerido pelo Estado, que capta esse gigantesco volume de recursos, subtraído de forma indireta pela taxação de bens de consumo da classe trabalhadora e dos impostos e contribuições sociais, pagos pelo empresariado e pela classe trabalhadora. Os impostos pagos pelo empresariado compõem parte da mais-valia extraída da classe trabalhadora, assim, a fonte do fundo público é o trabalho da maior parte da população.

³⁴ Para a crítica às falsas periodizações e à idéia de aparente emergência de uma nova “era”, ver Leher (1998). Sobre a teoria do valor, consultar Bottomore (1988), Rubin (1987) e Rosdolsky (2001).

do Sul, proporcionando aos países capitalistas altas taxas de crescimento. Tal período chegou ao seu esgotamento já no final da década de 1960, com nova crise de superprodução e subconsumo, saturação dos mercados europeu e japonês, desvalorização da moeda estadunidense, fortes insatisfações e lutas no plano mundial (como o Maio de 1968, as lutas feministas, dos imigrantes, do movimento estudantil associado ao movimento operário, por libertação nacional dos países de Terceiro Mundo e as críticas à sociedade de consumo, dentre outras).

Segundo Oliveira (1998), o período de constituição do *Welfare State*, após a Segunda Guerra Mundial, constituiu-se no padrão de financiamento público da economia capitalista. O fundo público teve como funções o financiamento da acumulação de capital e da reprodução da força de trabalho. Para o autor, o capitalismo sempre contou com auxílios e subsídios públicos, mas o financiamento público contemporâneo criou uma esfera pública regulada. O fundo público não funciona como capital, mas sustenta o processo de valorização do capital e é produto do excedente social que toma novas formas, como o acesso dos trabalhadores às políticas sociais e a um certo padrão de proteção social. Com a crise do pós-1970, a burguesia passou a disputar o fundo público como pressuposto apenas para o capital, num explícito retrocesso no que diz respeito aos sistemas de proteção social construídos ao longo dos “Trinta Anos Gloriosos” do capitalismo. Assim, todas as esferas da vida social - inclusive as políticas sociais, até então relativamente desmercadorizadas e tradutoras dos direitos sociais conquistados por meio de árduas lutas desde o final do século XIX³⁵ - passaram a ser alvo do processo de valorização do capital, com um crescente processo de mercantilização.³⁶

Em meio à crise, o capital buscou estratégias para a manutenção da taxa de lucro, por meio do processo de reestruturação produtiva (que engloba a passagem do padrão fordista de produção - produção e consumo em massa - para o padrão toyotista, e/ou, como Harvey (1992) explicita, para um regime de acumulação agora “flexível”) e da redefinição de funções do Estado (e, logo, do fundo público) na esfera da reprodução social, o que implicaria transformações relativas à provisão e ao agenciamento das políticas sociais. O capitalismo tardio possui, de acordo com Mandel (1982), características como a supercapitalização de todas as esferas da vida social, a corrida tecnológica e o desemprego estrutural.

Behring (1998) indica que, a partir da década de 1970, o capital - em sua incessante busca de superlucros - passou por um processo de supercapitalização e necessitou, para seu processo de reprodução, mercantilizar todas as esferas da vida social. Com isto, houve uma disputa permanente pela utilização do fundo público, o que atingiu a política social em seu

³⁵ É importante ressaltar que a análise aqui realizada apresenta a tendência generalizada. É preciso destacar que não houve uma efetiva mercantilização dos serviços sociais em todo o mundo. Sobre a realidade europeia e estadunidense, ver Vianna (1998); sobre a América Latina, ver Soares (2001).

³⁶ Sobre o conceito de mercantilização na educação superior - mas que vale para outros setores da área social - o tomamos emprestado de Sguissardi (2019, p. 44-45): “[...] o surgimento de IES particulares com fins de lucro, que fazem da educação uma mercadoria e da sua oferta um efetivo negócio, que também decorre desse movimento pró-mercado no interior da esfera pública, das ditas políticas públicas em diversas áreas, e, de modo especial, o processo de abertura de capital e entrada na Bolsa de Valores dos maiores e principais grupos empresariais mantenedores da educação superior particular, com suas óbvias decorrências, imporiais aos analistas a utilização do termo mercantilização para melhor significar tal processo. [...] No caso da mercantilização, não são apenas as regras do mercado que orientam parte importante da vida institucional, mas são a própria educação transformada em mercadoria e o objetivo do lucro antes de tudo, inclusive via valorização acionária, no caso das empresas de capital aberto e ações em bolsa de valores, que comandam, de modo direto e indireto, o cotidiano dessas instituições ou organizações”.

cerne. A autora apontará o neoliberalismo, o processo de globalização e a reestruturação produtiva como a reação burguesa à crise desencadeada a partir daquele período.

Anderson (1998) analisa uma das respostas burguesas à crise dos anos 1970 - o projeto neoliberal - e resgata suas origens. No pós-Segunda Guerra Mundial, diversos intelectuais neoliberais (como Hayek e Friedman) já realizavam críticas ao projeto keynesiano e alegavam que o Estado de bem-estar social, pressionado pelos sindicatos, gastava muito na área social, gerando déficit público, inflação e freando a concorrência intercapitalista. Os ideólogos neoliberais defendiam a existência de um “Estado mínimo”³⁷ - para a proteção da propriedade privada e dos indivíduos - no que diz respeito às áreas social e econômica, e de um Estado máximo para o capital, com a desregulamentação e a liberalização das economias. Contudo, em pleno auge do keynesianismo, o projeto neoliberal não ganhou grandes adeptos.

A partir da década de 1970, com nova crise do capital, o neoliberalismo ganhou terreno e o Estado foi o principal sujeito desencadeador dos processos de desregulamentação e liberalização das economias, além da privatização do patrimônio público, o que se traduziu na realização do processo de supercapitalização de esferas antes desmercadorizadas.

Com isto, a regra foi seguir políticas de desregulamentação da economia, política fiscal (o que significou isenção de impostos para o capital), estabilidade monetária e a existência de uma taxa “natural” de desemprego. Para os neoliberais, a desigualdade é um valor positivo e a intervenção estatal para a garantia de melhores níveis de igualdade gera a acomodação dos indivíduos: somente a liberdade de mercado faz com que os indivíduos potencializem suas qualidades. Portanto, um dos objetivos da ideologia neoliberal é travar uma batalha cultural contra a noção do direito construída ao longo dos séculos XIX e XX: a dualização da sociedade não é um problema, o mercado é *locus* de concorrência entre os indivíduos e o princípio do mérito é um dos argumentos que legitima o fato de alguns “vencerem” no mercado e outros, não.

Anderson (1998) chama a atenção para o êxito político-ideológico e social do projeto neoliberal, pois conseguiu produzir sociedades mais desiguais. Todavia, economicamente ele fracassou: nos países europeus, não houve redução drástica nos gastos sociais e, muito menos, a retomada das taxas de crescimento do período “glorioso” do capitalismo. O autor indica, ainda, a marca reacionária deixada pelo projeto neoliberal: se o liberalismo lutava contra as poderosas forças da velha ordem feudal e pela constituição de uma nova sociedade, caracterizando-se, à época, como um projeto revolucionário, o neoliberalismo defende a restauração do velho liberalismo do século XIX, ignorando as conquistas sociais-democratas desenvolvidas ao longo do século XX.

Associados ao projeto neoliberal desenvolveram-se os processos de reestruturação produtiva e de globalização dos capitais. Este último estabeleceu como prerrogativa a redução do papel do Estado-Nação a mero “ponto de apoio” para os interesses do capital financeiro e também para a instalação de empresas transnacionais, principalmente nos países de capitalismo dependente. Estas passaram a buscar condições de exploração da

³⁷ A bandeira neoliberal de um Estado supostamente mínimo nada mais é do que pura ideologia, pois o processo de reação burguesa precisou da ação máxima do Estado para abrir os mercados ao processo de financeirização da economia, privatizar o patrimônio público e proporcionar novos espaços de valorização ao capital. Para a classe trabalhadora, o Estado burguês caracterizou-se por sua maximização, por meio da criminalização da pobreza, como nos mostra Wacquant (2001), e por sua minimização, no que concerne ao provimento dos direitos sociais. Trata-se, pois, de um reordenamento das ações estatais e não de uma “diminuição” do Estado.

força de trabalho sem barreiras para a realização de seus superlucros, o que se traduziu em redução de direitos sociais e trabalhistas.

Ao analisar o fenômeno da globalização, Gómez (1997) afirma seu caráter mistificador, pois há toda uma ideologização neoliberal sobre tal processo, que parte do suposto de que a globalização em si traria o bem-estar geral, a cooperação entre países e o fim do intervencionismo estatal. No entanto, a globalização dos capitais caminhou em sentido contrário, com o (paradoxal) protagonismo político do Estado para a livre circulação dos capitais no globo e sua própria fragilização.

Braga (2001) desmistifica o processo de globalização, caracterizando-o como um neocolonialismo, uma resposta do capital à sua crise. E denuncia a perpétua relação de dominação entre os países de capitalismo dependente e os países centrais capitalistas, com a concentração de 80% da renda global nas chamadas economias centrais, que representam 15% da população mundial, enquanto os capitalismos subalternizados contam com 58% da população do planeta.

Para Leher (1998), a globalização não deve ser tratada como conceito e sim como ideologia, cuja função é operar as contradições estruturais do capitalismo. Chesnais (1996, p. 48) afirma que há uma diferenciação fundamental a ser apreendida na atual fase da ordem burguesa: o imperialismo analisado pelos militantes da Segunda Internacional (Lenin, Rosa, Trotski, Hilferding e Bukharin) clamava por “[...] uma unidade na economia mundial, por uma integração cada vez mais estreita de todas as suas partes, num sistema de relações moldado pelo capital e dominado pelos países capitalistas centrais.”. Daquela época até os anos 1960-1970, a ideologia desenvolvimentista, espalhada pelos organismos internacionais nos países periféricos, prometia a gradual integração dos então países “subdesenvolvidos” aos “desenvolvidos”. Na fase atual do sistema capitalista - desencadeada no pós-1970, com o processo de financeirização do capital, tratado por Chesnais (1996) como “mundialização do capital” -, a tendência é oposta ao movimento de integração mundial desencadeado pelo imperialismo: anuncia-se a não-integração de países e, por vezes, de regiões inteiras ao centro capitalista. O termo “global”, surgido nos idos dos anos 1980, refere-se, portanto

[...] à capacidade da grande empresa de elaborar [...] uma estratégia seletiva a partir de seus próprios interesses. Esta estratégia é global para ela, mas é integradora ou excluente para os demais atores [...]. A extensão indiscriminada e ideológica do termo tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. A polarização é, em primeiro lugar, interna a cada país. Em segundo lugar, há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Nesse contexto, a ideologia da globalização prega a adaptação dos países periféricos ao “novo” contexto global como algo inexorável. Caberia aos países a adaptação, a “cooperação global”, caso contrário poderiam perder o “bonde da história”, restando-lhes o “lugar” de zonas de pobreza.

O pós-1970 - com o início de uma nova onda longa depressiva (MANDEL, 1982) como parte dos ciclos de depressão e expansão no modo de produção capitalista - indicou a aceleração do tempo de giro do capital na produção e no consumo como um aspecto decisivo para a reversão da queda da taxa de lucro. Neste sentido, o padrão de acumulação rígido fordista não era mais compatível com as necessidades de supercapitalização das esferas da vida social e, muito menos, as barreiras aduaneiras nacionais, o que exigiu a liberalização dos intercâmbios internacionais, com a livre circulação dos capitais e o consequente processo de mundialização do capital, sob a predominância de sua forma financeira.

Associado ao projeto neoliberal e à ideologia da globalização, o processo de reestruturação produtiva foi fundamental para acelerar o tempo de giro do capital na esfera da produção, com a transformação do padrão fordista de produção em um padrão de acumulação flexível (HARVEY, 1992), gerando alarmantes impactos nas condições de vida dos trabalhadores nos âmbitos nacional e internacional, com a desregulamentação e a flexibilização das leis trabalhistas, além de um maciço desemprego estrutural.

Harvey (1992) mostra a profunda transformação na gestão do trabalho, que, de um padrão rígido, passou para um padrão muito mais sutil (e eficaz) relacionado ao controle do trabalho. Desenvolveu-se um processo de periferização do trabalho, por meio das estratégias de terceirização e subcontratação - com a redução e/ou extinção de direitos trabalhistas -, concomitante à existência de um “núcleo duro” de trabalhadores, qualificados e com maior segurança em seus postos de trabalho, mas minoritário e submetido a metas de produtividade e às formas de produção e gestão do trabalho.

Com tal processo de periferização, a força organizativa dos trabalhadores fragilizou-se. Matoso (1996) aponta, como consequência, a existência de uma profunda insegurança no trabalho, travestida de diversos formatos: (a) no mercado de trabalho, quanto às possibilidades de inserção; (b) no emprego, com a redução dos empregos estáveis e a proliferação dos subempregos; (c) na renda, com rendimentos variáveis, instáveis e sem garantias; (d) na contratação do trabalho, com a negociação e regulação do trabalho em direção a formas mais individualistas e promocionais; (e) na representação do trabalho, com a organização dos trabalhadores na defensiva, a fragilização das práticas reivindicativas e a redução dos níveis de sindicalização.

O processo de reestruturação produtiva - que reordenou o processo de produção e, ao mesmo tempo, fragilizou a organização dos trabalhadores - encontra-se intimamente articulado ao projeto neoliberal e ao processo de mundialização financeira. Ocorreram profundas transformações nas formas de produção e na gestão da força de trabalho, com a liberação, para o capital, da realização de superlucros em todos os setores da vida social, configurando-se como um movimento em direção a uma verdadeira restauração burguesa (NETTO, 2001).

A reação burguesa ao contexto de crise no estágio tardio do capitalismo teve como pilares a mundialização do capital, o processo de reestruturação produtiva e o projeto neoliberal. Este último, como já citado anteriormente, defende a premissa básica de um suposto “Estado mínimo” e a proposta de focalização e seletividade das políticas sociais para grupos específicos, além da retomada do projeto de refilantropização social, no

interior da sociedade civil. Neste contexto, a “questão social”³⁸ é tratada a partir de uma dupla articulação entre assistência focalizada e repressão, desencadeando um radical processo de criminalização da pobreza.

Os organismos internacionais - intelectuais orgânicos do projeto burguês - tratam as novas expressões da “questão social”, principalmente na periferia capitalista, de forma extremamente conservadora, isolando-as de questionamentos de ordem estrutural e dando-lhes um tratamento superficial, com financiamento e apoio a programas e projetos de “combate à pobreza e à exclusão social”.³⁹ Portanto, o pós-1970 marcou o abandono, por parte dos organismos internacionais, do discurso do desenvolvimento - a ideologia nacional-desenvolvimentista, propagada entre o segundo pós-guerra e a década de 1960 - em prol da bandeira do “alívio da pobreza” (LEHER, 1998).

Na América Latina, a reação burguesa à crise de acumulação capitalista significou um verdadeiro desastre social para a sua população. Soares (2001) observa que as preocupações expostas em documentos de diversos organismos internacionais não passaram do plano do discurso, pois associaram o financiamento de programas e projetos sociais a exigências de ajustes macroeconômicos, o que resultou num “desajuste social” sem precedentes no continente latino-americano: em 1990, 270 milhões de latino-americanos estavam em situação de pobreza, o que equivale a 62% da população total da América Latina. A autora afirma que, de acordo com as particularidades nacionais, os impactos relativos ao processo de ajuste neoliberal foram diferenciados: nos países com sistemas de proteção social consolidados, como Inglaterra, ocorreram cortes lineares nos gastos sociais e uma deterioração do serviço público; em países sem a constituição de um *Welfare State*, como Espanha e México, as políticas de ajuste realizaram-se pelo lado econômico, com abertura comercial, deslocalização da indústria e desemprego; já em países com políticas sociais universais, mas não consolidadas, como o Brasil, na periferia capitalista, ocorreu o desmonte das políticas sociais, com o agravamento de uma pobreza já estrutural.

No contexto de vitória ideológica do neoliberalismo por todo o globo, o alargamento da cidadania moderna, realizado durante o século XX por intermédio de inúmeras lutas sociais, sofreu uma profunda inflexão em sua tríplice dimensão, em escala mundial:

- ❖ os direitos civis encontram-se gravemente ameaçados, principalmente a partir do avanço do projeto neoliberal nos anos 1970 e da queda da União Soviética, no final dos anos 1980. A partir deste período, os Estados Unidos tornaram-se a potência hegemônica mundial sem oposições, o que coloca o mundo em alerta. As guerras desencadeadas a partir dos anos 1990 - principalmente a emblemática Guerra do Golfo - inauguraram um novo modo de guerrear, por meio do uso de alta tecnologia, com o massacre de milhares de militares e civis a longa distância. Inaugurou-se a “guerra televisionada” - somente para os detentores das armas de

³⁸ O fundamento da “questão social” é a sociedade partida em classes, cuja base de sustentação é a apropriação privada, por uma parcela minoritária da população detentora dos meios de produção, da riqueza socialmente produzida. Ver, a respeito, Castel (1998), Rosanvallon (1998), Belfiore-Wanderley et al. (2000), Iamamoto (2001), Netto (2001) e Pastorini (2004).

³⁹ O termo “combate à pobreza e à exclusão social” elimina do horizonte a desigualdade estrutural da sociedade de classes. A perspectiva aqui adotada é que os chamados “excluídos” alimentam a lógica de produção e reprodução do capital: um exemplo é a própria população carcerária, crescente em todo o mundo, que alimenta a larga indústria penitenciária e da segurança.

guerra com sofisticadas tecnologias, isto é, para os estadunidenses, é claro -, inserindo-a no espetáculo do *show business*. Sob a bandeira ideológica do terrorismo, a guerra tornou-se um poderoso instrumento anticíclico, de supercapitalização no capitalismo tardio. O 11 de Setembro, em 2001, favoreceu ideologicamente a perpetuação da guerra e da supressão dos direitos civis - no interior dos Estados Unidos e também no plano mundial - das populações que representam ameaças aos interesses dos Estados Unidos.

- ❖ os direitos políticos, por sua vez, sofreram um esvaziamento, com uma máquina eleitoral cuja principal atribuição consiste em fragilizar os princípios da democracia participativa. Somente ao final dos anos 1990 podemos encontrar os primeiros movimentos internacionais de resistência ao processo de mundialização do capital e ao ideário neoliberal - com uma retomada no processo de substantivação da democracia e dos direitos políticos -, com as manifestações de Seattle e Washington e a posterior organização do Primeiro Fórum Social Mundial, em 2001, e dos fóruns subsequentes.
- ❖ os direitos sociais, como já ressaltamos, foram atacados em seu cerne, com os processos de redirecionamento das ações do Estado para a focalização e a seletividade das políticas sociais, além da retomada do projeto de disseminação de uma nova sociabilidade, de formação de um novo homem e a propagação ideológica do termo “Terceiro Setor”. Direitos sociais consagrados - como saúde, assistência, previdência⁴⁰ e educação - passaram a ser um lucrativo ramo de valorização para o capital em crise e foram metamorfoseados em “serviços”, isto é, mercadorias compráveis por aqueles que estão aptos ao sucesso no jogo do mercado. Como Anderson (1998) já afirmara, o mundo tornou-se mais injusto e mais desigual após o e com o consentimento do projeto neoliberal.

Neste quadro, a cidadania - alargada para além dos direitos civis almejados pela burguesia, por meio dos direitos políticos e sociais - passou por uma progressiva metamorfose, pois a lógica neoliberal baseia-se na supressão e/ou encolhimento dos direitos civis, políticos e sociais e sustenta-se na defesa da mercantilização de todas as instâncias da vida social, propagando o ideário do “cidadão-consumidor”, sob a direção dos Estados nacionais. Portanto, é possível identificar no pós-1970 a tendência de estreitamento do que se constituiu, por intermédio de lutas sociais, como a cidadania moderna, o que ataca também a noção de educação como direito social.

1.4 O processo de empresariamento da educação superior no pós-1970

Até os idos da década de 1960, a educação constituiu-se como um direito social incluso no arcabouço dos sistemas de proteção social construídos em cada particularidade nacional.⁴¹ Nos países de capitalismo dependente, configurou-se como uma “promessa” - propagada pelos organismos internacionais por meio da ideologia desenvolvimentista - de

⁴⁰ Neste quadro de profundo ataque às “classes-que-vivem-do-seu-trabalho” (ANTUNES, 1998), as clássicas políticas de segurança social (assistência, previdência e saúde) perderam substancialmente seu conteúdo, pois a lógica neoliberal baseia-se em regimes focados no seguro social. Ver Mota (1995, 2004).

⁴¹ É importante frisar que o desenvolvimento dos sistemas educacionais foi determinado de acordo com as lutas de classes e o grau de desenvolvimento produtivo de cada país (NEVES, 1991).

passagem do “subdesenvolvimento” ao “desenvolvimento”, cujo eixo “teórico” baseava-se na teoria do capital humano.⁴² O processo de mundialização do capital, as radicais mudanças na esfera produtiva e o avanço da ideologia neoliberal, no pós-1970, inflexionaram os sistemas educacionais até então constituídos, por intermédio do processo progressivo de supercapitalização de todas as esferas da vida social.

O processo de reestruturação produtiva engendrado no pós-1970 gerou a necessidade de um novo nexo entre ciência e trabalho, com mudanças qualitativas e quantitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho simples e complexa (NEVES; FERNANDES, 2002). Associado às significativas transformações na organização produtiva e na gestão do trabalho, emergiu o conceito de “sociedade do conhecimento”, que substituiu a formulação ideológica de capital humano - tarefa cumprida pelos organismos internacionais - e espalhou-se apologeticamente dos campos diretamente produtivos (empresas) até a esfera acadêmica e a grande mídia. Esta formulação traduz a necessidade dos indivíduos adequarem-se à nova lógica de organização produtiva, por meio de uma formação básica que lhes forneça a capacidade de abstração, trabalho em equipe e flexibilidade:

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada e competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 1995, p. 98).

Outro aspecto fundamental levantado por Leher (1998) é a função ideológica da educação enquanto poderoso instrumento para o “alívio da pobreza” dos países periféricos, evitando explosões de insatisfação da população localizada na periferia capitalista e agora sem a promessa de integração à “nova ordem global”. O autor demonstra, por intermédio de diversos documentos do BM, como a educação opera uma verdadeira ação ideológica quando busca apagar a luta de classes e afirma que a causa da pobreza é o não-acesso ao conhecimento. Assim, desloca-se a causa dos conflitos para o âmbito individual - a incapacidade do sujeito de inserção na “[...] nova sociedade do conhecimento”: “[...] de forma mais dissimulada, os conceitos de ‘sociedade do conhecimento’, qualidade total, flexibilidade e participação, elidem as relações de classe e de poder” (FRIGOTTO, 1995, p. 100).

Leher (1998) recupera a ação do BM nos anos 1970⁴³ - período de grandes turbulências nas zonas rurais dos países periféricos, em função dos processos de descolonização desencadeados na década de 1960 -, que estruturou um subsetor educacional em sua estrutura organizacional e deu ênfase à rede de ensino técnico (nível

⁴² A teoria do capital humano surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 1960 e comprehende que “capital humano” é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. Dentro de tal teoria, o resultado esperado era que as nações subdesenvolvidas investissem pesadamente em “capital humano”, entrando no caminho rumo ao desenvolvimento (FRIGOTTO, 1995).

⁴³ Sobre a relação do BM com os países periféricos, consultar Fonseca (1995) e Soares (2003).

médio) no setor agrário dos países periféricos. Tal estruturação configurou-se como uma forma de amainar os conflitos nas áreas rurais, além de criar novas zonas de investimentos para o capital, por meio do que ficou conhecido como a “revolução verde”.

Nos anos 1980, o BM passou a exigir dos países periféricos, para a liberação de empréstimos, condicionalidades de ordem estrutural (e não mais setorial), com as reformas educacionais inseridas no processo de ajuste estrutural das economias periféricas. Em 1984, os Estados Unidos saíram da Unesco - que sustentava a ideia do “direito ao desenvolvimento” - e passaram a fortalecer a ação do BM na área educacional. Naquela década, o BM direcionou sua defesa ao ensino fundamental,⁴⁴ enfatizando a privatização do ensino secundário e reiterando o discurso da universidade pública como *locus* dos privilegiados. O objetivo do ensino, para o BM, é o mercado de trabalho, visando à flexibilidade do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado.

Nos anos 1990, o BM - fundamentado na formulação ideológica de “sociedade do conhecimento” e deparando-se com os custos sociais alarmantes do processo de ajuste estrutural nos países periféricos - adensou o discurso apologético da educação como principal meio de os países pobres alcançarem o patamar superior da globalização.

Nesse contexto de compressão fiscal, o BM passou a advogar a tese de que a educação básica deveria ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido (como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais); e a exigir reformas educacionais na América Latina, com mais recursos para o ensino fundamental, reforma da formação tecnológica e privatização da educação superior. Uma das estratégias para a reforma educacional é a transformação da imagem dos professores numa corporação atrasada, desencadeando um processo de fragmentação do sistema educacional - por meio da autonomia da escola e das universidades -, fragilizando a organização sindical docente e abrindo o caminho para o processo de privatização da educação superior sem resistências dos movimentos sociais.

Desta forma, a década de 1990 foi palco de um verdadeiro *apartheid* educacional: aos países de capitalismo dependente, o BM recomendou o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “coesão social”; aos países do centro capitalista, eram reservadas a educação superior e a pesquisa. Aprofundou-se a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando pacotes tecnológicos e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos, o que consolidou o setor educacional como importante espaço de valorização para o capital.

Segundo Siqueira (2004), a educação movimenta, entre gastos governamentais e privados, cerca de US\$ 2 trilhões, o que faz com que diversos grupos sejam atraídos para esse setor, principalmente os empresariais. Os países capitalistas centrais - com uma taxa de natalidade decrescente e cuja maioria da população é escolarizada, além de possuírem, por razões históricas, amplos sistemas educacionais em funcionamento - apresentam-se como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Já os países de capitalismo dependente - nos quais hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar com uma grande demanda potencial para a oferta de ensino nos vários níveis - transformaram-se em alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados. Porém, a autora observa que, pelo histórico da educação ter-se constituído

⁴⁴ O ensino fundamental é um instrumento primordial para a conformação ideológica no novo trabalhador exigido no pós-1970. Não há problemas para a burguesia que o ensino fundamental seja majoritariamente público, desde que seus currículos estejam conformados à ética liberal (SUÁREZ, 1995).

como um direito social na maioria dos países - inclusive nos países capitalistas periféricos, apesar de seu viés ideológico desenvolvimentista -, a presença/oferta e seu controle pelo Estado apresentam várias limitações à expansão mercadológica dos negociadores da educação, tratados agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Com isto, principalmente nos anos 1990 houve uma crescente pressão para que a educação fosse tratada como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais.

Na direção aludida, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram um acordo comercial em 1995 - o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) -, com o objetivo de liberalização progressiva dos diversos setores de serviços. Tal acordo significou a incorporação de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais (como educação, saúde, meio ambiente, saneamento, dentre outros), resultado de anos de luta e conquistas da classe trabalhadora, e seu reordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição. Dentre os diversos serviços incluídos no AGCS encontra-se a educação, tratada não mais como direito social, mas como serviço mercadológico.

Houve reações à inclusão da educação como serviço, por meio de articulações de grupos defensores da educação enquanto direito social, principalmente da União Europeia. Em 2003, foi lançado um abaixo-assinado internacional pela retirada da educação do AGCS. No entanto, os grupos empresariais interessados na comercialização da educação em nível planetário contam com o apoio do FMI, do BM e da Unesco, além de poderosas associações. Outro movimento de reação citado por Siqueira (2004) foi a criação do G-22 na reunião ministerial do AGCS em Cancun (México), em 2003. O grupo aglomera 22 países em desenvolvimento, dentre eles Brasil, Argentina, Índia e China, e reivindica a negociação de produtos agrícolas, com resistências dos Estados Unidos e da União Europeia. Os Estados Unidos, porém, pressionam os países do G-22 por meio de acordos bilaterais, e há a possibilidade de que os “serviços” virem moeda de troca a algum tipo de concessão na área agrícola por parte dos Estados Unidos e da União Europeia.

Por fim, Siqueira (2004) aponta as implicações trazidas pela perspectiva da educação como um serviço comercial, como o risco de os governos, ao terceirizarem e venderem serviços, além de fazerem marketing comercial, tornarem-se vulneráveis à regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC. Assim, os grupos empresariais poderão processar tais governos e exigir condições de igualdade para o “livre-comércio” da educação, inclusive o acesso aos recursos públicos destinados à área educacional, o que configura um cenário sombrio para a educação como direito social:

Com a educação no AGCS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de *serviços diretos* (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, sistemas de avaliação e certificação), além de “*bens de consumo educacionais*” (por exemplo, livros e materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes

etc.). Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que pode levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais (SIQUEIRA, 2004, p. 155, grifos da autora).

Se objetivamente o setor educacional constitui-se como mais um ramo para a exploração capitalista, transformando-se de direito social em serviço principalmente após o AGCS, há, ainda, uma intensificação por parte dos organismos internacionais de se propagar a promessa ideológica da educação como uma possibilidade de “alívio da pobreza” e desenvolvimento para os países capitalistas dependentes. O discurso de tais organismos em defesa da universalização da educação básica presta-se a criar um fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, de acordo com Lima (2002), que mascara o processo de certificação em larga escala e omite: (i) o processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; (ii) a concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; e (iii) a concepção de que essa “expansão/democratização” deverá ser efetivada por meio da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional.

Portanto, a partir da década de 1990 desenvolveu-se uma forte defesa, por parte dos organismos internacionais, pela universalização do ensino fundamental, majoritariamente sob a responsabilidade estatal, mas também aberto a um mercado bastante lucrativo;⁴⁵ enquanto prescrevia-se a necessidade de diversificação de financiamento (o que significava a participação ampliada do setor privado) na educação superior, um campo aberto para o capital privado nacional e internacional, com um público-alvo (as camadas médias e altas) que supostamente poderia arcar com os custos desse nível de educação.

Essa concepção de abertura do setor educacional - principalmente a educação superior - para a exploração privada inseriu-se na necessidade do capital de expandir mercados, como já tratamos. Segundo Lima (2002), o processo de avanço dos interesses privados na área educacional ocorreu de duas formas: (1) com a liberalização dos serviços educacionais e a expansão de instituições privadas superiores de ensino e (2) com o processo de privatização interno sofrido pelas instituições públicas, por intermédio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, da redução dos trabalhadores em educação com a não-abertura de concursos públicos e o corte de verbas para infraestrutura.

Lima (2002) observa que esse duplo movimento se encontra presente no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado pelo BM, em meados da década de 1990, e que apresenta quatro estratégias para a reforma da educação na América Latina, Ásia e Caribe:

⁴⁵ McCowan (2004b) afirma que os níveis que mais conduziram ao desenvolvimento da educação com fins lucrativos foram os níveis pré-escolar e pós-secundário. O mercado do ensino fundamental não é atraente para as empresas de ensino nos países periféricos, visto que a massa da população não tem renda suficiente para custear as despesas com a educação fundamental.

- ❖ a diversificação das IES's (universidades públicas, privadas e instituições não-universitárias, com cursos politécnicos, cursos de educação à distância e cursos de curta duração);⁴⁶
- ❖ a diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de mais fundos privados para a educação superior, o apoio aos estudantes qualificados que não podem custear os estudos superiores e a melhoria da utilização dos recursos fiscais entre e dentro das instituições;
- ❖ a redefinição das funções do Estado: de um executor da política para a de um agente facilitador de um novo marco político e jurídico que garanta as diretrizes privatizantes da educação superior;
- ❖ a implantação de uma política de “qualificação” da educação superior, concebida a partir do eficiente atendimento aos interesses do setor privado.

Em 1998, a Unesco organizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior, que em seu documento final apresentou propostas para esse nível de educação muito próximas daquelas emitidas pelo BM em 1994. O documento da Unesco reafirma: (i) a necessidade de integração entre educação e esfera produtiva, com a adequação dos países à lógica de reordenamento mundial do capital; (ii) as diretrizes de financiamento privado como base para a produção de conhecimento; e (iii) a fundamental diversificação das IES, com a flexibilização do contrato do trabalho docente e da formação profissional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999b).

Ainda de acordo com Lima (2002), em 1999, o BM lançou o documento *Estratégia para o setor educacional: documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*, com uma avaliação da educação na América Latina e as diretrizes para esse setor no século XXI. Neste documento, a autora destaca que o BM reafirmou o papel da educação como estratégia de diminuição da pobreza e a necessidade de privatização da educação superior, bem como, associou democracia, desenvolvimento e segurança como importantes vetores para a garantia de um clima de “coesão social”⁴⁷ para os investimentos estrangeiros na região latino-americana e caribenha de forma segura. A autora aponta que, para o BM, a posição de subalternidade dos países periféricos deve-se às dificuldades dos Estados de realizarem os ajustes fiscais, a redução dos gastos públicos e as reformas econômicas e sociais propugnados pelo BM e pelo FMI.

A partir da análise dos documentos acima mencionados, Lima (2002) afirma a presença do processo de exploração do setor educacional concretizado por intermédio dos acordos realizados na OMC e ressalta a importância de compreender tal processo dentro de um movimento mais amplo de busca por novos e lucrativos mercados, por meio de acordos comerciais como o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta) e a Área de Livre Comércio das Américas (Alca).

McCowan (2004b) apresenta uma visão global do “boom” da educação superior com fins lucrativos: nos Estados Unidos há um setor privado bem estabelecido e em crescimento, enquanto na Europa o sistema de educação superior tem sido mais resistente

⁴⁶ A proposta é a de criação de dois tipos de IES: uma “universidade de pesquisa” e uma “de ensino”, direcionada à profissionalização do ensino.

⁴⁷ O termo “coesão social”, de matriz durkheimiana, apresenta uma perspectiva obviamente aclassista.

ao processo de mercantilização. Já os países periféricos (Ásia, América Latina e África), principalmente os de renda média como o Brasil, comportam as maiores proporções de alunos matriculados em instituições privadas de educação superior com fins lucrativos e configuram-se enquanto mercados com grande potencial de expansão.⁴⁸

Na fase tardia do capital, na qual o espaço e o tempo são comprimidos em favor da mobilidade do capital financeiro (HARVEY, 1992), não há espaço para o questionamento, a crítica, a reflexão, a produção do conhecimento: ao capital urge a transmutação da universidade em organização social (visto esta se adaptar de forma “flexível” às mudanças operadas para o processo de acumulação capitalista) e, com base em enriquecedora análise de Chauí (2003), conclui-se que o núcleo fundamental do trabalho universitário - a formação - é abandonado.

Chauí (1999, p. 220) explicita que a transformação da universidade de instituição social para organização social insere-se nas mudanças societárias e ocorreu em etapas sucessivas, acompanhando as mudanças do capital: numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional; depois passou à universidade de resultados e, por fim, à universidade operacional:

A universidade operacional, dos anos [19]90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...], a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, [...] isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma.

Assim, a universidade operacional (CHAUÍ, 2003) produz, na lógica excluente capitalista que torna a força de trabalho obsoleta e amplifica o desemprego estrutural, o esvaziamento do processo de formação e reduz suas atividades ao treinamento e à “reciclagem”. “Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUÍ, 1999, p. 222).

No contexto de reação burguesa à crise no padrão de acumulação capitalista, a educação superior torna-se mais um espaço estratégico de abertura de novos mercados para o processo de valorização do capital, principalmente nos países de capitalismo dependente. É imprescindível, para um movimento contra-hegemônico, captar criticamente tais transformações, para se projetarem possibilidades e estratégias de resistência com lucidez teórica e otimismo na ação, conforme nos sugere o prodigioso e revolucionário pensamento de Antonio Gramsci. Com tais subsídios, propomos no próximo capítulo um mergulho na particularidade brasileira, buscando compreender o

⁴⁸ As seis empresas líderes em educação superior localizam-se nos Estados Unidos e nos países periféricos: Brasil, Índia e África do Sul. Dentre as seis empresas líderes no mercado do ensino superior, duas são brasileiras (Universidade Estácio de Sá e Universidade Paulista) (MCCOWAN, 2004a).

desenvolvimento da política educacional, com enfoque na educação superior, e sua relação com a criação e expansão dos cursos de Serviço Social no país, no pós-1930.

CAPÍTULO 2

Educação superior no Brasil e Serviço Social

No contexto mundial, a educação superior acompanhou o movimento do capitalismo em seu estágio monopolista, de necessário avanço do capital para todos os espaços da vida social, transformando-os em nichos de valorização. Portanto, após a década de 1970, a educação superior fragilizou-se, enquanto direito social, sendo fortalecida enquanto mais uma mercadoria, como explicitado no primeiro capítulo. Contudo, é preciso realizar o esforço de apreender como tal processo se desenvolveu na particularidade brasileira, articulando-o à política educacional no Brasil e, no que compete ao nosso objeto de pesquisa, à criação e expansão dos cursos de Serviço Social no país. Tal esforço partirá dos seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

- (i) o particular desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, determinado, enquanto país colonizado, pela subordinação aos países capitalistas centrais, configurando-se como um país de capitalismo dependente;
- (ii) o desenvolvimento do modo capitalista de produzir e pensar produz suas próprias contradições e forças contrárias, como a disputa intraelites e as lutas das classes antagônicas fundamentais. Portanto, em diversos momentos é necessário dar respostas a tais contradições, que se configuram como expressões particulares da “questão social” no Brasil. Tais respostas serão dadas articulando-se coerção e consenso, seja por meio da montagem de todo um aparato estatal repressivo, seja por meio da estruturação de políticas sociais, dentre elas a educacional. Como parte da estratégia consensual, criar-se-á o profissional de Serviço Social, intelectual difusor da ideologia dominante e executor das políticas sociais;
- (iii) A política educacional brasileira - como uma das formas consensuais de manutenção do status quo - é determinada tanto pelas necessidades de formação de força de trabalho adequada ao desenvolvimento das forças produtivas do país quanto pela requisição de intelectuais orgânicos de diversos níveis difusores da ideologia dominante em cada período histórico. Nesse processo, encontra-se a reprodução de intelectuais de nível superior, dentre eles o assistente social. Desta feita, faz-se necessário apreender a criação e o desenvolvimento das unidades formadoras de assistentes sociais no quadro mais amplo da política educacional brasileira, o que procuraremos realizar ao longo dos próximos capítulos.

Convidamos o leitor à realização deste percurso, que se configura num esforço de articulação de campos diferenciados - Educação e Serviço Social - e contribuirá para a compreensão da política educacional brasileira após a década de 1990, bem como, a expansão abrupta de cursos de Serviço Social, realizada majoritariamente em unidades de ensino de natureza privada.

2.1 A Era Vargas (1930-1945): a transição para um país urbano-industrial, o sistema nacional (e dual) educacional e o surgimento do Serviço Social

A transição para a década de 1930 foi permeada pelo contexto de insatisfação popular das duas primeiras décadas do século XX, com a crise cafeeira e um enorme contingente da população dirigindo-se ao meio urbano, aliado às dificuldades de nossa burguesia em se constituir enquanto classe dirigente. Em meio à crise da aliança oligárquico-burguesa, até então constituída com uma sociedade mais complexa, foi imprescindível a passagem do modelo produtivo agroexportador para a construção das bases de industrialização no país,⁴⁹ com a recomposição da elite dominante, mais uma vez “pelo alto”.⁵⁰ Tal processo proporcionou novos rumos ao tratamento da “questão social”, à política educacional brasileira, à educação superior e, por fim, possibilitou o surgimento dos primeiros cursos de Serviço Social no país.

O período de 1930 a 1945 propiciou a inserção do país no processo de modernização capitalista, na quadra monopolista do capitalismo mundial, e iniciou o processo de urbanização e industrialização brasileiro, com o devido controle e repressão da classe trabalhadora,⁵¹ cooptando sujeitos coletivos por meio do processo de verticalização dos sindicatos atrelados ao Estado corporativo. Tal dinâmica foi coerente com a lógica histórica de nossas elites realizarem transformações pelo alto, sem a incômoda manifestação dos “de baixo”.

O papel do Estado varguista foi estruturante para o novo padrão produtivo brasileiro, com o processo de substituição de importações, a consolidação da indústria brasileira e a crescente incorporação do padrão de industrialização estadunidense. O país incorporou tardia e lentamente o padrão produtivo e tecnológico da Segunda Revolução Industrial - entre as décadas de 1930 e 1950 -, sob forma restringida e em seu “devido” lugar: situado na periferia da divisão internacional sociotécnica do trabalho. Portanto, o período que transcende da década de 1930 aos anos 1950 é caracterizado pela subordinação das necessidades sociais - o que inclui a educação - ao projeto de modernização capitalista do país (MATOSO, 1996). Contudo, para a melhor compreensão da política educacional, faz-se necessária a análise do período Vargas em dois subperíodos: o inicial, de 1930 a 1937, e o do Estado Novo, de 1937 a 1945.

O primeiro período caracterizou-se pela disputa entre os setores dominantes (a burocracia do Estado, a Igreja Católica, as camadas médias, a burguesia industrial e setores da oligarquia cafeeira), quando o Estado assumiu em meio à crise do poder dirigente. Neste primeiro período, os setores políticos vitoriosos da Revolução de 1930 organizaram-se em duas correntes: de um lado, os “tenentes” e parte das oligarquias, que defendiam a

⁴⁹ É crucial a referência à passagem, no plano internacional e nos países centrais capitalistas, da fase concorrencial do capitalismo à fase monopolista, a partir de 1870. A concorrência intercapitalista desembocaria na Primeira Guerra Mundial, a qual interrompeu o comércio internacional de mercadorias e trouxe consequências internas ao país, que precisou desenvolver bases industriais próprias.

⁵⁰ Todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil para a transição para o capitalismo ocorreram de forma elitista e antipopular, como soluções organizadas “pelo alto”, conforme análises de Coutinho (1992).

⁵¹ O período inicial do século XX foi de intensa disputa entre antagônicos projetos societários, com a Revolução Russa de 1917, que impactou o mundo. No Brasil, foram expressões do projeto anticapitalista a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922 e a Intentona Comunista organizada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) em 1935.

implantação de uma ditadura; de outro, industriais insatisfeitos com as medidas “protecionistas” do governo Vargas aos trabalhadores e parte dos cafeicultores em São Paulo, o que levou à eclosão, dirigida pela última corrente do Movimento Constitucionalista (1932) em São Paulo.

No movimento de reconquista da hegemonia, a Igreja fundou em 1932, por meio do cardeal Leme, a Liga Eleitoral Católica (LEC), com o objetivo de organizar eleitores católicos e canalizar votos para uma bancada católica, no que obteve pleno êxito, participando ativamente da Assembleia Nacional Constituinte que viria a promulgar a Constituição de 1934, em substituição à de 1891. Embora mantivesse a separação entre Estado e Igreja, a nova Carta Constitucional autorizou a transferência de recursos públicos para instituições religiosas; os membros das ordens religiosas passaram a ter direito a voto; permitiu-se a assistência religiosa nos estabelecimentos oficiais; o casamento religioso foi reconhecido com validade civil; o Estado foi autorizado a subvencionar escolas católicas e a permitir o ensino da religião nas escolas oficiais.

Neste contexto de luta por hegemonia foi criado, com o incentivo e sob o controle da hierarquia da Igreja Católica, o Centro de Estudos e Ação Social (Ceas) de São Paulo, considerado como “[...] manifestação original do Serviço Social no Brasil [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 172). Seu início oficial se deu após a realização do Curso Intensivo de Formação Social para Moças, promovido pelas Cônegas de Santo Agostinho, sendo convidada a professora Adèle Loneux, da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas.

A fundação do Ceas após o Movimento Constitucionalista de julho de 1932 objetivava promover formação técnica especializada de quadros para a ação social e a difusão da doutrina social da Igreja. Os membros do Ceas - cujo perfil era composto por jovens mulheres formadas em instituições religiosas de ensino pertencentes às famílias abastadas paulistas - atuavam junto ao proletariado, nos centros operários fundados pelo Ceas, nos quais havia aulas de tricô e trabalhos manuais, conferências e conselhos sobre higiene. Tais atividades atraíam as mulheres operárias e, ao mesmo tempo, permitiam a difusão da doutrina social católica e o controle social da classe trabalhadora via esposas dos operários.⁵²

O Ceas passou, então, a atuar como dinamizador do apostolado laico, com a organização de jovens católicas e a intervenção junto ao proletariado. Em 1933 houve a intensificação das atividades, com a participação na LEC⁵³ e, em 1934, o Centro assumiu a responsabilidade de implantar o movimento Ação Católica⁵⁴ em São Paulo, iniciado com a realização da Primeira Semana de Ação Católica, em janeiro de 1934. A partir de então, o Ceas responsabilizou-se pela formação de quadros da Juventude Feminina Católica, além da criação dos quatro centros operários em São Paulo. Em 1936, o Ceas fundou a primeira Escola de Serviço Social de São Paulo, sendo também a primeira do país (YASBEK, 1977).

Quanto aos demais sujeitos coletivos envolvidos na disputa pela hegemonia, houve a organização de partidos de cunho fascista - que se uniram, em 1932, em torno da Ação Integralista Brasileira (AIB) - e, ao mesmo tempo, acirrou-se a organização de setores das camadas médias, que em 1935 formaram a ANL, por meio da articulação do PCB. Em

⁵² Sobre a dominação de gênero e sua relação com o projeto burguês, ver Backx (1994).

⁵³ O Código Eleitoral (1932) concedeu o direito de voto às mulheres (ALVES, 1980).

⁵⁴ A Ação Católica desenvolvia-se fortemente no cenário europeu e propunha-se a ser um contraponto às ideias liberais e socialistas (LIMA, 1987). Cf. também Iamamoto e Carvalho (1995).

julho de 1934, a promulgação da nova Carta Constitucional - que afirmava princípios como o federalismo, a democracia, a garantia do voto direto e secreto, a pluralidade sindical, a alternância no poder, os direitos civis, a liberdade de expressão dos cidadãos e, pela primeira vez, o direito de voto e de elegibilidade das mulheres - deu fim ao governo provisório, elegendo, indiretamente, Getúlio Vargas Presidente da República.

Passados quase três anos, em novembro de 1937, antes das eleições presidenciais de 1938, Getúlio Vargas deu um golpe de Estado sob a alegação de que existiria um plano conspiratório comunista, o que exigiria o retorno ao estado de guerra. Tinha início o Estado Novo.

Até aquele período, de disputa entre os setores dominantes e organização de setores da classe trabalhadora, o Estado ainda não intervinha fortemente na economia. Somente após o “acerto de contas”, com ampla repressão aos dissidentes da Intentona Comunista em 1935 e a instauração do regime ditatorial em 1937, foi viabilizado o processo maciço de substituição de importações e industrialização no país, com o intervencionismo estatal e apoio estadunidense. As diferentes frações da classe dominante - beneficiadas pelo processo de industrialização - apoiaram o governo ditatorial, que silenciava a classe trabalhadora, permitia a diminuição dos salários e a piora das condições de trabalho e propiciava uma excelente “poupança” para a acumulação capitalista, por meio dos fundos de previdência social, formados com a contribuição dos trabalhadores.⁵⁵

Assim, o Estado varguista no pós-1937 consolidou-se como estruturante do padrão produtivo (MATOSO, 1996), mas obteve baixos resultados no que se refere à intervenção social, com uma postura meritocrático-particularista (DRAIBE, 1999) e uma prática autoritária de construir a legislação em gabinetes de tecnocratas, tratando a política social como algo “científico” restrito a tecnocratas.

Santos (1987) indica que o perfil de cidadania construído no pós-1930 foi articulado às necessidades de modernização e industrialização do país, de acumulação de capital e de controle das insatisfações populares, das emergentes camadas médias e da classe operária. Assim, eram cidadãos aqueles que estavam em ocupações reconhecidas e definidas em lei, inseridos no processo produtivo: é a “cidadania regulada”, termo cunhado pelo autor, cujo tripé compõe-se da regulamentação das profissões, da carteira de trabalho e do sindicato público.

Nesta lógica de cidadania regulada, o Estado definia quem era cidadão ou não e reconhecia quem tinha direito até mesmo a demandar direitos. As demandas por políticas sociais tornaram-se difusas e fragmentadas em dispersos grupos sociais, diluindo os conflitos, numa relação verticalizada entre Estado e sociedade civil. O objetivo, naquele contexto, era retirar o caráter classista das lutas sociais, dando-lhes uma tonalidade corporativista, o que se aproximava, à época, de um Estado conservador e dos direitos ligados à classe e ao *status*.

A “questão social”, neste quadro, passou de “caso de polícia” a “caso de política”, sendo tratada com a dupla repressão-cooptação: houve a criação de grandes instituições assistenciais, como a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), criada em 1942, como parte da propaganda varguista do “esforço de guerra” e nos anos posteriores transformada na maior instituição assistencial do país.⁵⁶

⁵⁵ Sobre o gigantesco fundo previdenciário, ver Oliveira e Teixeira (1985).

⁵⁶ A LBA foi reconhecida como órgão de colaboração com o Estado em relação aos serviços assistenciais, recebendo verbas estatais. Inaugurou o “primeiro-damismo”, reservando a Darcy Vargas o cargo de

As instituições assistenciais foram extremamente funcionais ao processo conservador de modernização capitalista brasileira em curso, sob diversos aspectos: (i) garantiram a extração do máximo de trabalho excedente da classe trabalhadora - com o rebaixamento salarial ostensivo -, mantendo a “ordem” e a “paz social” por meio dos benefícios indiretos; (ii) foram uma importante fonte de acumulação, principalmente o sistema previdenciário, que tomou dos trabalhadores para “emprestar” generosamente aos donos do capital; e (iii) enquadram, pelo controle político e social da vida dos trabalhadores, as massas urbanas, que majoritariamente provinham do meio rural, não tinham a experiência anterior das lutas operárias dos anos 1910-1920 e interiorizaram de forma mais “obediente” a ideologia do trabalhismo, de Vargas como o “pai dos pobres”, de acordo com análises de Vianna (1976).

Houve, ainda, a criação de uma legislação (BRASIL, 1943), concomitante a medidas de repressão e controle da ação política dos sindicatos: a oficialização dos sindicatos e sua ligação ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (criado em 1931), a divisão dos trabalhadores por meio de sindicatos diferentes e a “lei de nacionalização do trabalho”, que limitava a participação de operários estrangeiros na indústria.

Ao lado da ação estatal, no mesmo ano de criação da LBA (1942), o setor empresarial criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), “[...] como um grande empreendimento de qualificação da força de trabalho - especialmente a juvenil - que rapidamente incorporará o Serviço Social em seu esquema de atuação” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 260).⁵⁷

O Estado varguista, numa nova postura de tratamento da “questão social”,⁵⁸ aliou-se à Igreja frente às ameaças revolucionárias mundiais naquele período. O Estado via na Igreja um importante aliado para barrar as forças ideológicas revolucionárias; ao mesmo tempo, a Igreja aproveitava o momento para ocupar o espaço até então diminuído.

A aliança entre o Estado varguista e a Igreja Católica foi de fundamental importância para a política educacional e, no que concerne ao nosso objeto de estudo, para alavancar o processo de ultrapassagem das “protoformas” do Serviço Social. Isto é, de movimento embrionário impulsionado pelo movimento católico leigo, passou-se a demandar - por parte do Estado e do empresariado, num discurso de tecnificação da “questão social” - uma formação técnica especializada para a intervenção nos “problemas sociais” de toda ordem.

O Estado passou a requisitar a entrada do assistente social em seu quadro burocrático: em 1944, a Portaria nº 25, de 8 de abril de 1944, do Conselho Nacional do Trabalho, implantou em todos os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAP's) a participação do Serviço Social, o que, ao mesmo tempo, apontou para a demanda de novos espaços formadores. Também o empresariado - participante ativo da estrutura burocrática

presidente da instituição e dando à assistência o estatuto de favor, cuidado com os pobres, com larga conotação de gênero. Esta instituição foi crucial para a criação de unidades formadoras de assistentes sociais em todo país, conforme pesquisa original de Iamamoto e Carvalho (1995).

⁵⁷ O Serviço Social da Indústria (Sesi) foi criado em 1946 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). No mesmo ano, surgiu a Fundação Leão XIII, com o objetivo de atuar sobre os habitantes das favelas do Rio de Janeiro. A última grande instituição criada foi a previdenciária, com a substituição das antigas Caixas de Aposentadorias e Pensões (Caps) pelos Institutos de Aposentadorias e Pensões (Iaps) (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

⁵⁸ Entre 1889 e 1930, a “questão social” era tratada como “caso de polícia”, concernente aos interesses dos setores dominantes à época. Ver Vianna (1976) e Cerqueira Filho (1982).

estatal - configurou-se como demandante do Serviço Social, principalmente após a criação do denominado “Sistema S”: Serviço Social do Comércio (Sesc), Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi).

Após apreendermos o contexto de surgimento das primeiras Escolas de Serviço Social, relacionando-o às formas de enfrentamento da “questão social”, propomos, a seguir, articular a criação de unidades formadoras de assistentes sociais ao quadro mais amplo da política educacional no período 1930-1945.

2.2 A política educacional no governo Vargas e o contexto de criação de cursos de Serviço Social entre os anos de 1930 e 1945

Se até 1930 não se constatavam contradições gritantes na relação entre educação e economia,⁵⁹ foi a partir do processo de modernização capitalista da economia, realizado durante o governo Vargas, que novas exigências educacionais foram impostas pelo projeto modernizador-conservador, acomodadas no interior de um projeto de modernização periférica brasileira. Ou seja, a educação foi chamada nesse período para remodelar o ensino, com o treinamento e a qualificação da força de trabalho, e não para a formação de pesquisadores e o desenvolvimento efetivo de pesquisa aplicada (ROMANELLI, 2005).

Coerente com sua política de cooptação dos sujeitos individuais e coletivos, o governo Vargas, a partir da década de 1930, atraiu diversos intelectuais para os quadros do governo, associando forte repressão com cooptação,⁶⁰ por meio de uma política cultural e educacional (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

A política educacional no governo Vargas orientou-se conforme a subdivisão já explicitada: até o golpe do Estado Novo (1930-1937), houve intensa disputa entre as elites e também por projetos educacionais, entre liberais e autoritários. O segundo momento (1937-1945) foi de hegemonia do projeto autoritário (CUNHA, 1980).

No campo governamental, o primeiro período (1930-1937) foi marcado pela: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; introdução do ensino facultativo religioso nas escolas públicas; criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as reformas do ensino secundário e universitário (com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931), realizadas pelo então ministro da Educação, Francisco Campos, partícipe da corrente autoritária.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, organizava a educação superior em todo o país e vigorou durante 30 anos. Estavam previstas duas formas de organização do ensino - em universidades e institutos isolados -, além de estabelecer que o ensino deveria ser pago, inclusive nas instituições oficiais (CUNHA, 1983).

Cunha (1980) adverte que o Estatuto expressou a política educacional autoritária, que se contrapunha tanto aos modelos defendidos pelos segmentos liberais como àquele defendido por Anísio Teixeira por meio da Universidade do Distrito Federal (UDF). Fávero (1980) observa que o Estatuto foi um marco estrutural da concepção de

⁵⁹ Visto a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho como país agroexportador e, portanto, a não-necessidade - por parte dos setores dominantes - de escolarizar a população. Ver Cunha (1980) e Romanelli (2005).

⁶⁰ Ou transformismo, que implica a assimilação pelo bloco no poder das frações rivais das próprias classes dominantes ou mesmo das classes subalternas (COUTINHO, 1992).

universidade no país e expressou a política autoritária do período. O Estatuto apresentava certa dubiedade: nas universidades, buscava organizar o sistema atrelando escolas ou faculdades como verdadeiras “ilhas” em torno de uma reitoria, ao passo que admitia outra forma de organização - as faculdades, escolas e institutos isolados - na qual a unidade fundamental era constituída pela cátedra, o que dificultou a carreira docente e a constituição de um quadro de magistério para a formação efetiva de um sistema de ensino superior.⁶¹

Apesar da hegemonia da corrente autoritária na condução da política educacional, até 1935 ainda havia relativo espaço para a disputa entre diferentes propostas educacionais, a da corrente autoritária e a dos liberais, divididos entre elitistas e igualitaristas.

Os liberais elitistas defendiam, desde os tempos do Império, a criação de uma universidade no Brasil que produzisse pesquisa “livre e desinteressada” e formasse as elites dirigentes do país. Defendiam a autonomia do sistema educacional frente ao Estado, isto é, a liberdade de ensino. As ideias de Fernando de Azevedo - um dos principais representantes daquela vertente - foram importante referencial para os liberais desde 1926 e no pós-década de 1930. A ideia-base de Azevedo era garantir a formação das classes dirigentes, que, por sua vez, seriam responsáveis por modernizar o país. As elites paulistas abraçaram o projeto de Azevedo e, após o derrotado Movimento Constitucionalista (1932), criaram, em maio de 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo - uma fundação de direito privado, com recursos de doações de pessoas físicas - com vistas à reconquista de sua hegemonia.

Outro acontecimento importante para o campo educacional foi a criação, em 1934, por decreto estadual, da Universidade de São Paulo (USP), que também fez parte do processo de rearticulação das oligarquias paulistas. A comissão de criação do estatuto da universidade tinha, dentre seus membros, Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho, representantes do pensamento liberal elitista. A USP incorporou diversas escolas superiores já existentes bem como institutos técnico-científicos mantidos pelo governo estadual (CUNHA, 1980).

A outra corrente pertencente ao campo liberal foi a do igualitarismo, representada por Anísio Teixeira, profundamente influenciado pelo pensamento de John Dewey,⁶² filósofo estadunidense que, percebendo a tendência da sociedade capitalista às iniquidades e a utilização da educação escolar para a manutenção do status quo, propunha a pedagogia da Escola Nova. Esta seria capaz de formar indivíduos para a democracia e não para a dominação/subordinação, como estratégia de reconstrução social pela escola (CUNHA, 1980).

A corrente do igualitarismo começou a ganhar espaço a partir da Quarta Conferência Nacional de Educação, em 1931, em Niterói (RJ), onde se confrontaram liberais elitistas, igualitaristas e os defensores de uma política educacional autoritária. A questão principal que demarcava os campos, naquele momento, era a do ensino religioso. A Constituição liberal de 1891 havia proibido o ensino religioso nas escolas públicas. Contudo, a rearticulação entre Estado e Igreja desde a primeira década do século XX e após a década de 1930 fez com que, em 1931, o ensino religioso fosse autorizado de forma facultativa nas escolas públicas. Dessa conferência originou-se o Manifesto dos Pioneiros

⁶¹ Para uma análise sobre a ideia de propriedade de cátedra no Brasil, ver Fávero (1980).

⁶² John Dewey foi um dos representantes do movimento da Escola Nova e publicou sua primeira obra pedagógica importante, *A escola e a sociedade*, em 1900 (LUZURIAGA, 1979).

da Educação Nova, assinado por liberais igualitaristas (Anísio Teixeira, Paschoal Leme, Hermes Lima) e elitistas (Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho), configurando-se claramente uma composição das duas correntes contra a corrente autoritária. Quanto à educação superior, o Manifesto era também heterogêneo: apresentava concepções liberais elitistas - educação superior para a formação das elites - e liberais igualitaristas, como a defesa da universidade para a construção da democracia e o fim do ensino pago (CUNHA, 1980).

Com enorme repercussão, o Manifesto abriu espaço para os liberais igualitaristas; Anísio Teixeira foi convidado ao cargo de diretor de Educação do Distrito Federal, cargo que ocupou de 1932 a 1935. Dentre as ações que tomou, Teixeira idealizou a UDF, criada em 1935, cuja missão seria formar os educadores para as primeiras séries do ensino fundamental. A universidade estaria, portanto, na cúpula do sistema educacional e, para o seu idealizador, deveria ser um centro de resistência democrática.⁶³

A proposta de Anísio Teixeira era inovadora pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais - Direito, Engenharia e Medicina - e sim uma faculdade de Educação, que pela primeira vez dotou o magistério de formação específica de nível superior. Contudo, houve enorme resistência por parte dos setores conservadores, cuja alegação era a de que a UDF não se enquadrava nas exigências do Estatuto das Universidades Brasileiras. Com o Estado Novo, tal proposta não mais servia aos interesses do governo Vargas, sendo a UDF extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (CUNHA, 1980; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

O golpe de Estado de 1937, com a oposição já silenciada por brutal repressão desde 1935, propiciou o protagonismo estatal no processo de substituição de importações e de modernização capitalista do país. Quanto à educação superior, a Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920, foi novamente reorganizada⁶⁴ como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. Em 1937, reunia 15 escolas ou faculdades que receberam a denominação de “nacionais” e 16 institutos,⁶⁵ além do Museu Nacional, e passou a denominar-se Universidade do Brasil,⁶⁶ com a qual o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de educação superior, o que sufocou iniciativas anteriores, como a UDF.

A relação entre Estado e Igreja Católica permanecia na direção da mútua colaboração. A Igreja Católica, desde as décadas anteriores, reivindicava também o espaço do ensino universitário,⁶⁷ o que foi conquistado na década de 1940, após forte organização católica:⁶⁸ o CNE autorizou o funcionamento das Faculdades Católicas (fundadas em 1941

⁶³ “Dentre os cursos previstos estavam alguns completamente novos: [...] serviço social [...]” (CUNHA, 1980, p. 245). Esta é a primeira vez que o autor faz menção ao curso de Serviço Social.

⁶⁴ A primeira reestruturação ocorreu com o Estatuto das Universidades Brasileiras (CUNHA, 1980).

⁶⁵ Cunha (1980, p. 272, grifo nosso) relata que, além das escolas superiores e dos institutos, foram incorporados outros estabelecimentos, como o Hospital de Clínicas e “[...] instituições complementares, o Colégio Universitário, para o ensino secundário complementar, e a Escola Ana Néri, para o ensino de enfermeiras e de serviço social.”.

⁶⁶ Sobre a história da UFRJ, ver Lobo (1980).

⁶⁷ Era preciso, na concepção do grupo católico, formar as elites dirigentes, o que era incompatível com propostas da Escola Nova ou de completa laicização da educação superior (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

⁶⁸ Sob a liderança do arcebispo dom Sebastião Leme, do padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso Lima, articulou-se um movimento em prol da educação superior católica. Em 1929, foi fundada a Associação dos Universitários Católicos, em 1932 o Instituto de Estudos Superiores e em 1933 a Confederação Católica

por Dom Sebastião Leme e pelo Padre Leonel Franca)⁶⁹, que incluíam a Faculdade de Direito e sete cursos da Faculdade de Filosofia.⁷⁰ Em 1943, houve a agregação da Escola de Serviço Social do Instituto de Educação Familiar e Social do Rio de Janeiro⁷¹ às Faculdades Católicas, completando-se o número de unidades exigido pela legislação para a formação de uma universidade. Em março de 1946, as Faculdades Católicas foram elevadas à categoria de universidade, a primeira de caráter particular no país e que, mais tarde, tornou-se a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

Cunha (1980) observa que a “colaboração” da Igreja propiciava a difusão da ideologia da ordem na versão corporativa, o que reforçava o Estado Novo. Além deste reforço ideológico, o autor constata a função supletiva desempenhada pela Igreja na formação de intelectuais orgânicos da classe dominante, dada a incapacidade pedagógica do Estado Novo - que dispunha da Universidade do Brasil, uma instituição arcaica que misturava incompetência técnica e nepotismo.

Em São Paulo, a Universidade Católica foi instalada em agosto de 1946, mais tarde do que sua congênere carioca. Para Cunha (1980), este aparecimento tardio da Católica paulista deve-se ao seu obsurecimento frente à USP e, também, à função supletiva desempenhada pela Católica carioca.

Em relação aos dois momentos distintos do período Vargas, no que se refere à ação do Estado na economia e na regulação social, pode-se observar, no campo educacional, o período inicial (1930-1935), de rearticulação de forças e disputas entre projetos educacionais, e, num segundo momento (1937-1945), uma intervenção mais ativa do Estado e sua explícita aliança com a Igreja. A educação superior teve a importante função de formar os intelectuais orgânicos necessários ao processo de modernização capitalista do país, como demonstrado pelas iniciativas estatais, mas também de particulares (Igreja e empresariado).

No contexto acima explicitado, é possível apreender de forma mais substancial como as primeiras unidades formadoras de assistentes sociais surgiram no país. A articulação entre Estado, Igreja Católica e empresariado marcou a criação das primeiras Escolas de Serviço Social: mesmo onde houve a ação direta da Igreja Católica, o Estado participou por meio da disponibilização de fundos públicos, conforme pudemos constatar ao pesquisar sobre as origens das Escolas de Serviço Social por todo o país.⁷² Outra característica foi a criação dessas primeiras Escolas de Serviço Social fundamentalmente em estabelecimentos isolados, possibilidade dada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Portanto, o movimento de criação de cursos de Serviço Social naquelas duas décadas deve ser apreendido também no contexto de reaproximação entre Estado e Igreja Católica - na luta da Igreja para conquistar espaços mais alargados, principalmente no

Brasileira de Educação. Em 1934, realizou-se no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Católico de Educação (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

⁶⁹ Informação disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepu/puc/historia/#>. Acesso em: 25 abr. 2007.

⁷⁰ A eleição das Faculdades de Filosofia e de Direito como núcleos da educação superior católica convinha ao projeto da Igreja, já que a maior parte das elites brasileiras era composta de juristas e advogados. Também interessava a disseminação da cultura humanística entre as elites, facilitando sua espiritualização (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006).

⁷¹ Também chamado de Instituto Social. Esse instituto é hoje o Departamento de Serviço Social (DSS) da PUC do Rio de Janeiro.

⁷² A pesquisa encontra-se no apêndice do presente livro.

âmbito educacional -, além da participação do empresariado, cujas elites locais e regionais também se organizavam e disputavam hegemonia, donde a educação superior passou a ter certa importância.

Como já apontado, o Estado varguista passou a tratar a “questão social” por meio da dupla repressão-cooptação, isto é, por meio da formação de consenso na sociedade civil e também de ampla repressão. Assim, este foi o momento para a emersão da profissão de Serviço Social, cujo profissional, desde seu início, atuou primordialmente como um intelectual difusor da ideologia dominante, necessária à manutenção daquela ordem, atuação com inserção privilegiada junto à classe trabalhadora e cuja funcionalidade apontava para a conformação do trabalhador às novas exigências postas pelo projeto modernizante e industrializante após a década de 1930.

Ressalte-se, ainda, que a institucionalização da profissão de Serviço Social foi realizada como uma “profissão feminina”. Tal perfil profissional, ao mesmo tempo em que respondia aos reclamos do movimento feminista liderado por mulheres de setores sociais abastados, como Bertha Lutz, utilizava-se do histórico papel da mulher, na divisão sexual do trabalho, de difusão de valores essencialmente dominantes e necessários à perpetuação da ordem capitalista (SAFIOTTI, 1976).⁷³

Tal processo abria espaços de atuação para os assistentes sociais no mercado de trabalho, principalmente em grandes instituições estatais criadas à época, mas também demandava novos espaços de formação, o que começou a ser realizado nas décadas de 1930 e 1940, por meio da iniciativa da Igreja Católica e com a efetiva participação da maior instituição assistencial do país, a LBA,⁷⁴ que

[...] oferecerá um sólido apoio às escolas especializadas existentes. Estas serão mobilizadas desde o início para a implantação e programação dos serviços da nova instituição e, ao mesmo tempo, subsidiadas para [...] suprir a demanda de trabalhadores habilitados por aquela formação técnica especializada [...]. Através do sistema de bolsas de estudo e da distribuição de recursos financeiros, viabiliza o surgimento de escolas de Serviço Social nas capitais de diversos estados, atuando geralmente com os movimentos de ação social e ação católica. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 258-259).

Entre 1930 e 1945, foram criados 14 cursos de Serviço Social, espalhados pelas capitais dos estados brasileiros,⁷⁵ de forma majoritariamente isolada. Somente um curso surgiu já inserido em ambiente universitário: o curso de Serviço Social da Escola de Enfermagem Anna Nery (Eean), na Universidade do Brasil (atual ESS/UFRJ). Os demais, nascidos em estabelecimentos isolados, foram agregados e/ou incorporados às universidades nas décadas posteriores, a maioria nos anos 1960 e 1970.⁷⁶

⁷³ Sobre o papel da mulher na sociedade de classes, ver Safiotti (1976) e Nogueira (2004).

⁷⁴ Além da LBA, o Juizado de Menores foi co-partícipe na criação de cursos de Serviço Social em todo o Brasil.

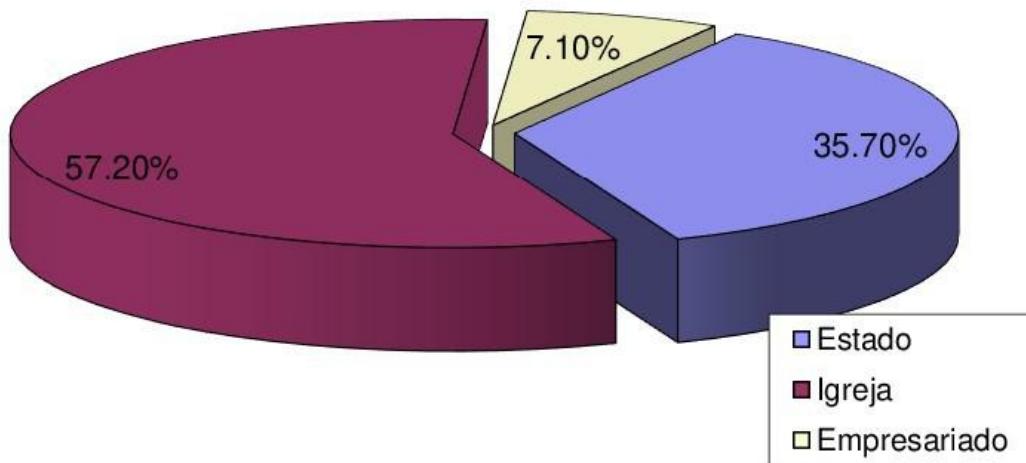
⁷⁵ Não abordaremos a criação dos cursos rápidos de introdução ao Serviço Social. Ver, para isso, Iamamoto e Carvalho (1995).

⁷⁶ Hoje [2007], dos 14 cursos de Serviço Social criados no período, somente um permanece em estabelecimento isolado. Os demais foram incorporados a instituições universitárias.

Em relação aos sujeitos criadores de tais cursos, percebe-se, no gráfico a seguir, que Igreja Católica (57,2%) e Estado (35,7%) dividiram-se na tarefa de criação direta dos mesmos por todo o país, com um peso maior da ação direta católica. A ação empresarial criou somente um curso de Serviço Social. Contudo, segundo depoimento de docente que lá lecionou,⁷⁷ apesar de ela ter sido originalmente criada por particulares, o currículo era dominado pelo pensamento católico.

Gráfico 1 - SUJEITOS CRIADORES (1936 a 1945)

SUJEITOS CRIADORES DAS ESSs (1936 a 1945)



Fonte: a autora.

Se a relação entre empresariado e Igreja Católica era bastante estreita, faz-se necessário destacar que a linha divisória entre Estado e Igreja, naquele período, era tênue, pois a ação conjunta do Estado - por intermédio da LBA e do Juizado de Menores - com organismos da Igreja foi um fator de fundamental importância para a fundação de Escolas de Serviço Social em todo o país, conforme destacam os autores Iamamoto e Carvalho (1995, p. 190):

No decorrer da década de 1940 surgem diversas escolas de serviço social nas capitais dos estados [...]. A maioria se formará sob a influência das duas primeiras, de origem católica, tendo em sua direção ex-alunas dessas escolas formadas sob o regime de bolsas de estudo. A implantação das mesmas obedecerá a processo semelhante ao de suas antecessoras de São Paulo e do Rio de Janeiro, contando - como componente novo - com o apoio financeiro da Legião Brasileira de Assistência.

⁷⁷ Depoimento colhido em abril de 2007 do professor Luiz Bravo, que lecionou na Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro, hoje Curso de Serviço Social (CSS) da Universidade Veiga de Almeida (UVA).

Portanto, embora cinco escolas tenham sido criadas pela iniciativa estatal (e, supostamente, laica), a direção impressa aos conteúdos curriculares foi dada pelas Escolas de Serviço Social católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Outrossim, as Escolas de Serviço Social criadas diretamente pela Igreja receberam apoio estatal e empresarial, pois seus alunos recebiam bolsas de estudos das grandes instituições assistenciais e/ou do empresariado, como o Departamento Nacional de Previdência, prefeituras municipais, LBA, Senai e Sesi (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

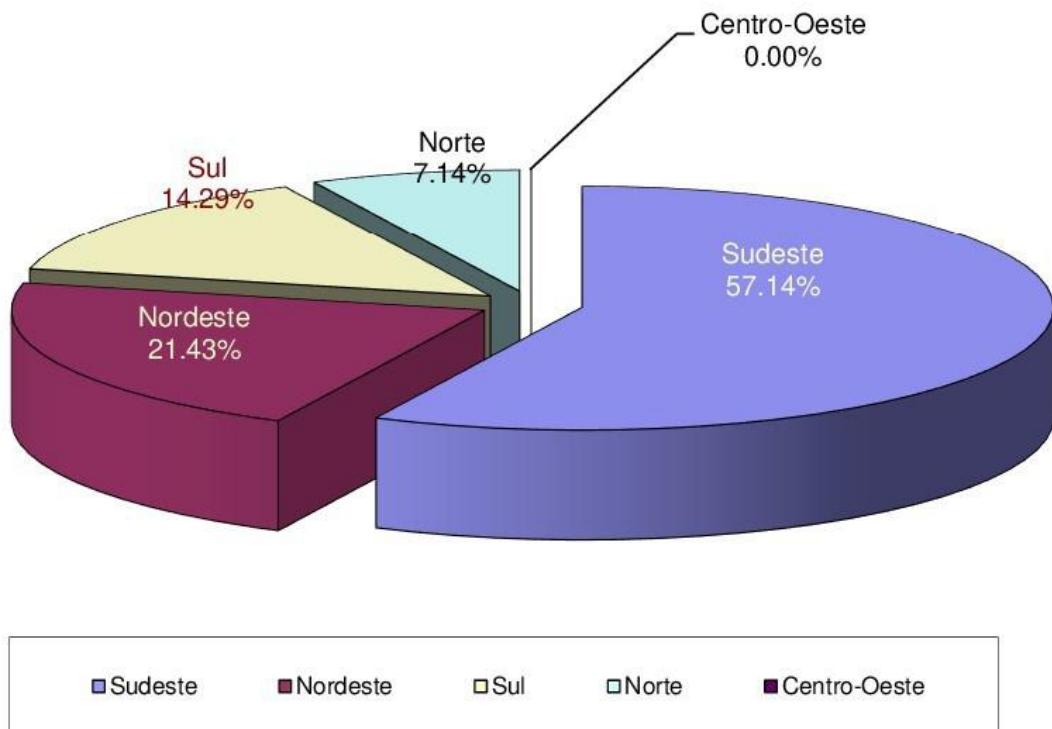
A própria Lei nº 1.889/[19]53 apontava para a subvenção estatal das Escolas de Serviço Social, em seu artigo 26: “O Poder Executivo promoverá [que] sejam subvencionadas as Escolas de Serviço Social reconhecidas, de acordo com proposta da Diretoria do Ensino Superior” (*apud* VIEIRA, 1992, p. 148-149). Contudo, Vieira alerta que, embora a lei apontasse para tal subvenção, esta não era suficiente para arcar com o pleno funcionamento dos cursos de forma isolada, o que se configurou como um forte condicionante para que, nas décadas de 1960 e 1970, as antigas Escolas de Serviço Social - majoritariamente criadas por intermédio da iniciativa confessional e localizadas principalmente na Região Nordeste - passassem por um processo de laicização e posterior ingresso em instituições públicas e universitárias, em busca da sobrevivência dos cursos.

Conforme demonstra o gráfico seguinte, todas as Escolas de Serviço Social foram criadas em capitais das unidades federativas do país, com forte concentração na Região Sudeste, o que é coerente com a própria história da profissão, articulada à emergência da sociedade urbano-industrial. Em São Paulo, foram criadas duas escolas, ambas por iniciativa direta da Igreja Católica; já no Rio de Janeiro, mesclaram-se as iniciativas estatal (três escolas), católica (duas) e empresarial (uma). No estado do Rio de Janeiro, tal quadro explica-se devido ao fato de comportar o Distrito Federal do país e, portanto, da maior presença do próprio Estado. Em São Paulo, a presença de Escolas de Serviço Social unicamente católicas pode ser apreendida pelo próprio movimento de reação católica desenvolvido naquele estado desde os anos 1920 (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

Na Região Nordeste, mais três Escolas de Serviço Social foram criadas, sendo duas por meio da Igreja Católica. Já na Região Sul, foram criadas à época duas Escolas, ambas pela Igreja Católica. Por último, na Região Norte foi criada somente uma Escola de Serviço Social, por iniciativa estatal. Note-se que na Região Centro-Oeste nenhum curso de Serviço Social foi criado no período, o que é compreensível, dado que esta região começou a ter um processo maior de urbanização e, portanto, de surgimento das sequelas da “questão social”, principalmente após a década de 1950, com a construção de Brasília.

Gráfico 2 – LOCALIZAÇÃO

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA - ESSs criadas entre 1936 e 1945



Fonte: a autora.

Todas as Escolas de Serviço Social criadas neste período ainda existem e encontram-se em funcionamento, sendo que a Escola das Faculdades Católicas e a do Instituto de Educação Familiar e Social fundiram-se para formar o atual Departamento de Serviço Social (DSS) da PUC do Rio de Janeiro.

Quanto ao vínculo atual, a Igreja, que na época criou oito Escolas de Serviço Social, atualmente controla somente cinco: duas Escolas católicas fundiram-se em uma (o atual DSS/PUC-Rio), que permaneceu católica, e duas Escolas passaram para as mãos do Estado e do empresariado, respectivamente. O Estado, que abriu naquele período cinco Escolas de Serviço Social, passou a responsabilizar-se por mais uma, criada originalmente como Escola católica. O mesmo ocorreu com o empresariado, que assumiu uma Escola de Serviço Social católica e passou a ter duas Escolas. Estas mudanças se processaram nos anos 1970. É interessante perceber como a Igreja Católica foi perdendo o controle das Escolas de Serviço Social que criou, ratificando o processo de laicização do ensino em Serviço Social, o que abordaremos adiante.

Nesse primeiro momento, entre 1936 e 1945, a formação dos assistentes sociais brasileiros apresentava as seguintes características, apontadas por Yasbek (1977):

- I. influência do ideário franco-belga, presente sobretudo nas preocupações com a situação da classe operária e com a ação social. Ensino inspirado em currículos de escolas europeias.
- II. concepção de ação social e trabalho social marcada pela filosofia católica, expressa em documentos pontifícios comprometidos com a justiça social e com a “reforma” da sociedade capitalista. Crença de que pela “reforma social” seria possível superar os problemas sociais gerados pela Revolução Industrial e combater a influência comunista (posição antiliberal e anticomunista).
- III. abordagem individualizada dos problemas sociais por meio do Serviço Social de Casos Individuais. Atenção especial à família, instituição social em que se constatam e expressam mais nitidamente os “problemas sociais”.
- IV. perspectiva de adaptação do indivíduo ao meio e do meio ao indivíduo.
- V. trabalho baseado em precária instrumentação técnica (visitas domiciliares, entrevistas, documentação), porém marcado pelo idealismo da ação social católica junto a frações mais pobres da classe trabalhadora.
- VI. contribuição para a racionalização da assistência prestada por obras sociais do município (organização da assistência social particular e governamental).
- VII. influência do pensamento positivista.

Segundo Netto (1996b, p. 117), a direção social da profissão naquele período caracterizava-a como “tradicional”, o que se traduzia numa

[...] prática empírica, reiterativa, paliativa e burocratizada, dos profissionais, parametrada por uma ética liberal-burguesa e cuja teleologia consiste na correção - desde um ponto de vista claramente funcionalista - de resultados psicossociais considerados negativos e/ou indesejáveis, sobre o substrato de uma concepção (aberta ou velada) idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida como um dado factual ineliminável.

Quanto ao mercado de trabalho, naquelas duas décadas havia ainda um processo de consolidação, pois as relações trabalhistas ainda não se encontravam plenamente institucionalizadas e a própria profissão de Serviço Social ainda carecia de regulamentação legal, o que só ocorreria nos anos 1950. Segundo Iamamoto e Carvalho (1995), as Escolas criadas até 1947 ainda se encontravam em estado embrionário; somente a Escola de Pernambuco havia formado sua primeira turma, com apenas uma diplomada. Assim,

[...] a existência de assistentes sociais diplomados se limitará por um longo período quase apenas ao Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que mesmo aí seu número é pouco significativo. Até 1947, as escolas católicas de Serviço Social (masculina e feminina) haviam diplomado 40

assistentes sociais. As duas de São Paulo, 196, e o curso de Trabalho Social da Escola de Enfermagem Ana Nery, 9, até 1949, não se possuindo o número exato dos formados pela Escola Técnica de Serviço Social, presumivelmente bastante reduzido. Até o fim da década, o número de assistentes sociais diplomados será pouco superior a 300, concentrando-se em São Paulo (cidade de São Paulo) e no Distrito Federal, com esmagadora maioria de mulheres (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 190-191).

Segundo Netto (1996b), até a década de 1950 o Serviço Social “tradicional” plasmou-se, pois, numa relativa homogeneidade, sem polêmicas relevantes e sem elaborações teóricas significativas, o que se traduziu numa consensual direção interventiva. Somente com a crise do Estado Novo, o fim da Era Vargas e o início do período conhecido por “populista”, nos anos 1950 e 1960, houve a possibilidade concreta de renovação do Serviço Social, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto ao mercado de trabalho.

2.3 De 1946 a 1963: a educação como passaporte para o desenvolvimento e os germes de renovação do Serviço Social

A gênese do período populista - que germina na Era Vargas e se estende até o golpe de 1964 - deve ser compreendida no contexto da crise do Estado Novo, articulada ao contexto internacional. O período em questão foi marcado fundamentalmente pela bipolarização mundial entre Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a reconstrução europeia (por meio do Plano Marshall), o avanço da hegemonia estadunidense, o pacto fordista-keynesiano (localizado nos países centrais capitalistas) e, nos países de capitalismo dependente, a disseminação da ideologia desenvolvimentista.

O período, portanto, localizado entre os anos 1940 e a década de 1960 caracterizou-se por altas taxas de crescimento capitalista e pela “invasão” estadunidense dos mercados mundiais, principalmente aqueles localizados nos países periféricos. Assim, ao analisar-se a particularidade brasileira, deve-se ter como horizonte o cenário internacional e seus desdobramentos no país.

A política externa do governo Vargas oscilou entre o eixo nazifascista e o apoio aos Estados Unidos, passando abertamente em 1942 para o lado dos Aliados, que se encontravam sob a hegemonia estadunidense. Com o fim da guerra, a política adotada pelo governo Vargas ao longo daqueles 15 anos - marcada por políticas sociais e econômicas pautadas pela ideologia nacionalista e trabalhista - tornava-se insustentável. Os interesses imperialistas, a necessidade de internacionalização do processo de acumulação capitalista em seu estágio monopolista e as forças sociais internas, que desejavam esse tipo de abertura, pautaram, portanto, o período da “redemocratização”.

Este movimento de insatisfação, tanto no plano interno quanto internacional, foi percebido por Vargas desde 1943, que se articulou para preparar a saída do regime ditatorial estado-novista. Assim, desenvolveu-se o “movimento queremista”, que clamava por uma Assembleia Constituinte com Getúlio no poder, isto é, a transição para a democracia sem rupturas (IANNI, 1996).

Contudo, apesar das articulações, do “queremismo” e das alianças, inclusive com o PCB, as forças adversas - sob a liderança da União Democrática Nacional - ao nacionalismo econômico, ao dirigismo estatal e à socialização da política articularam-se e depuseram Vargas em outubro de 1945. Em novembro do mesmo ano ocorreram as eleições presidenciais, com a disputa entre Eurico Gaspar Dutra e Eduardo Gomes, ambos militares.

O governo Dutra, iniciado em 1946, inaugurou o período liberal-democrático (1946-1964), seguido pelos governos de Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (JK) (1955-1960), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Em que pesem as diferenciações internas a cada governo, eles apresentam algumas características comuns, o que nos permitiu sua análise em conjunto.

No campo político, o pós-1945 significou o retorno dos direitos políticos ao cenário do país, com significativa participação da população na política. O processo de urbanização criou um eleitor urbano menos vulnerável ao aliciamento e mais vulnerável aos apelos populistas (CARVALHO, 2001).

O período também foi marcado pelo advento do populismo, caracterizado por mais convencimento e menos coerção, por intermédio da relação direta do governante com a população - especialmente com as camadas mais pauperizadas -, ignorando-se as organizações da sociedade civil e a ideia de democracia representativa. Este foi um fenômeno típico das sociedades latino-americanas a partir de 1930, e associou-se aos processos de industrialização e urbanização daquelas sociedades civis ainda pouco ocidentalizadas, como as do Brasil, Argentina e México. Coutinho (1992, p. 127-128) analisa o “populismo” a partir dos conceitos gramscianos de “revolução passiva” e “transformismo”:

[...] o “populismo” - uma modalidade de legitimação carismática que teve início no curso da ditadura Vargas, entre 1937 e 1945, mas que se desenvolveu plenamente durante o período liberal-democrático que vai de 1945 a 1964 - pode ser interpretado como uma tentativa de incorporar ao bloco de poder, em posição subalterna, os trabalhadores assalariados urbanos, através da concessão de direitos sociais e de vantagens econômicas. Nesse caso, a ação transformista não teve pleno êxito, não só em virtude da resistência dos setores mais combativos da classe operária, mas também por causa da impossibilidade de garantir ao conjunto dos trabalhadores, sobretudo em períodos de crise econômica, as bases materiais mínimas para o funcionamento do pacto populista. Não há dúvida, porém, de que a forma populista de legitimação teve um relativo sucesso, em particular no curso do segundo governo Vargas e do governo Kubitschek. Deve-se a esse sucesso o amplo consenso conquistado pela política nacional-desenvolvimentista posta em prática naquele período, uma política caracterizada por processos de industrialização acelerada com base na substituição de importações.

O período em análise caracterizou-se pela manutenção do bloco de poder da época do Estado Novo, o que significou a não-extensão dos direitos trabalhistas ao campo. Enquanto o Parlamento expressava majoritariamente os interesses agrários, o Executivo encarnava o viés da modernização capitalista. A questão permanente que atravessou todo o período se pautou pela oposição entre entreguismo e nacionalismo, isto é, a entrada ou não

do capital estrangeiro no país, somando-se a alternativa socialista, que nunca obteve real possibilidade de ascensão ao poder e, quando expressou algum vigor, foi duramente reprimida. Ianni (1996) afirma que este movimento (*entreguismo versus* nacionalismo) configurou-se de forma pendular, de acordo com a correlação de forças internas e do cenário internacional.

No campo econômico, ocorreu a efetiva passagem da etapa de industrialização restrita para a da industrialização pesada e, principalmente a partir da segunda metade da década de 1950, a entrada de empresas oligopolistas internacionais no país.

Na área social, os direitos sociais quase não evoluíram, baseados ainda no modelo de “cidadania regulada”, implementada pela ditadura Vargas, mantendo-se a exclusão dos trabalhadores rurais, dos autônomos e das empregadas domésticas (CARVALHO, 2001). Outra autora (PEREIRA, 2000) afirma a continuidade, no pós-1945, da subordinação histórica dos valores de equidade e justiça social à maximização econômica.

O governo Dutra (1946-1951) rompeu com a orientação da política econômica do período anterior e reorientou as relações entre Estado e economia, com o favorecimento deliberado ao florescimento do setor privado - particularmente o estrangeiro -, por meio de uma generosa política cambial, aliada a uma política salarial de poupança forçada, isto é, de não reajuste do salário mínimo. Para os trabalhadores, esta política significou a perda do poder aquisitivo pela pressão inflacionária sobre os salários; para o capital, significou o aumento da taxa de lucro e a acentuação do processo de acumulação do capital do setor privado (IANNI, 1996).

De forma geral, como já salientado, a ação estatal na área social foi irrelevante durante o período 1946-1951, o que foi coerente com a defesa da ideologia liberal e da empresa privada realizada pelo governo Dutra.

No que tange à política educacional, a novidade refere-se à promulgação da nova Constituição Federal de 1946, em substituição à Carta de 1937, cujo contexto ditatorial estado-novista rendeu-lhe características de inspiração fascista. A Carta de 1946 definia como competência privativa da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, o que até então inexistia na legislação brasileira. É importante lembrar que a organização da educação no Brasil dera-se historicamente a partir de reformas parciais,⁷⁸ o que indica a importância da fixação de uma lei que regesse todo o sistema educacional. Outra diferenciação importante se refere ao debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional, realizado no Congresso ao longo de (quase) todo o período populista, ao contrário da legislação educacional anterior, imposta pelo Poder Executivo. O projeto de lei das diretrizes e bases da educação foi enviado ao Congresso em 1948 e transformou-se em lei somente em 1961.

Para Romanelli (2005), outro aspecto inovador e que distanciava substancialmente a Constituição de 1946 da de 1937 era a menção ao direito à educação, que não estava garantido na Carta de 1937, além de esta não ter estabelecido a previsão de recursos mínimos destinados à educação, ao contrário da Carta de 1946. Cunha (1983) ressalta que, com a nova Carta Constitucional de 1946, recuperou-se a liberdade de cátedra na educação superior, presente na Constituição de 1934 e suprimida na de 1937, devido ao contexto ditatorial estado-novista. O direito à educação, portanto, ficou assim assegurado na Carta Constitucional de 1946:

⁷⁸ As reformas de Francisco Campos, concentradas na educação superior, secundária e comercial, e as “leis orgânicas” de Gustavo Capanema, ambos ministros da Educação da Era Vargas, centradas no ensino industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola (SAVIANI, 2005).

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino nos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário só-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (ROMANELLI, 2005, p. 170).

Com o retorno de Getúlio Vargas (1951-1954) ao poder, por meio de eleições presidenciais, ocorreu a volta do projeto de capitalismo nacional, caracterizado pelo planejamento central e pela criação de importantes estatais, como a Petrobras e a Eletrobrás, retornando-se ao movimento pendular, agora em prol do nacionalismo econômico, conforme análise de Ianni (1996).

A segunda metade da década de 1950 teve no governo JK a porta de entrada para o capital estrangeiro, associado ao Estado e ao capital privado nacional. Este período é conhecido por uma forte reorientação na relação entre Estado e economia, retornando-se ao projeto de capitalismo associado, isto é, subordinado ao sistema econômico mundial, sob hegemonia estadunidense. Contudo, ao contrário do governo Dutra, no governo JK o Estado teve papel crucial de indutor do desenvolvimento e da abertura ao capital estrangeiro.⁷⁹

O governo JK aliou a ideologia desenvolvimentista (desenvolver “50 anos em 5”) ao capital estrangeiro: ou seja, para JK, ao contrário de Vargas, o “atraso” do país seria passível de se equacionar por meio do impulso do capital estrangeiro, da realização de grandes obras, como Brasília; e também da educação da população, com o desenvolvimento das comunidades e a utilização de mão-de-obra gratuita da população em mutirões para a construção da infraestrutura urbana (creches, escolas, postos de saúde), como instrumento mediador de uma suposta passagem do “subdesenvolvimento” ao “desenvolvimento”. A educação, no contexto da ideologia desenvolvimentista, adquiriu, pois, um caráter instrumental, como um “passaporte” ao desenvolvimento, o que exigiu a expansão do sistema educacional (LEHER, 1998). Neves (1997, p. 43) observa que o processo de desenvolvimento urbano-industrial do período fez com que “[...] a lógica científica [...] se espalh[asse] paulatinamente no cotidiano dos centros urbanos [e] pass[asse] a exigir do sistema educacional a sua expansão, dentro dos limites impostos pela especificidade do nosso desenvolvimento econômico e político-social.”.

⁷⁹ Cf. análise do governo JK em Ianni (1996).

A expansão do sistema educacional ocorreu nos níveis mais elevados de ensino - como estratégia de formação de uma força de trabalho mais especializada necessária ao projeto modernizador-conservador⁸⁰ - e manteve o padrão histórico dual do sistema educacional brasileiro: Estado e Igreja Católica continuaram formando as novas elites, enquanto Estado e empresariado pinçavam nos segmentos populares os quadros inferiores da hierarquia socioocupacional, na tentativa de incorporar as classes dominadas à proposta educacional do capital. Contudo, o ascenso de frações das camadas médias ao sistema educacional - particularmente ao superior - e seu posicionamento ambíguo nas lutas de classes, ora se aliando à burguesia, ora à classe trabalhadora, possibilitou que os níveis secundário e universitário se transformassem em *locus* de formação de aliados da classe trabalhadora (NEVES, 1997).

Houve no período um crescimento da matrícula escolar em todos os níveis de ensino, com maior investimento do Estado na expansão de sua rede e redução da taxa de analfabetismo de 69,9% (1920) para 39,5% (1960). Portanto, para Neves (1997, p. 44), “[...] não resta dúvida de que esta redução proporcionou um aumento do número de eleitores e decifradores dos códigos de novo tipo da civilização urbano-industrial, mas deixou ainda marginalizada do processo sociopolítico uma fração bastante significativa dos ‘meio cidadãos’”.

Naquela direção, foi possível no final da década de 1950 e início dos anos 1960 - no contexto de esgotamento do populismo, à medida que a capacidade de incorporar demandas da classe trabalhadora e camadas médias foi-se tornando incompatível com o projeto desenvolvimentista-associado - o surgimento de mobilizações por uma educação nacional, baseada nos valores culturais das massas, e que fosse um instrumento de transformação social.

Dentre as movimentações surgidas no período, citemos as reivindicações da União Nacional dos Estudantes (UNE) pela democratização das instâncias deliberativas das universidades e a ampliação de vagas na educação superior, além desta entidade ter criado os Centros Populares de Cultura como forma de resgate e valorização da cultura popular. Houve, ainda, a Campanha em Defesa da Escola Pública, durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, além das iniciativas de educação popular em diversas prefeituras e do convênio entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para financiamento público das ações do Movimento de Educação de Base. Contudo, este movimento em torno de uma educação emancipadora foi freado com o golpe de abril de 1964 (NEVES, 1997).

Até 1945, a educação superior encontrava-se organizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), herança da política educacional autoritária varguista, e constituía-se majoritariamente de conglomerados de estabelecimentos isolados, havendo, portanto, mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Naquele mesmo ano, o Decreto nº 8.457, de 26 de dezembro, do então presidente provisório José Linhares, passava a exigir, para a criação de uma universidade, a unificação de dois institutos (dentre os de Filosofia, Direito, Medicina e Engenharia) e o terceiro não precisava estar entre os citados. Esta nova forma de organização facilitou bastante a criação de uma universidade, pois esta poderia ser organizada, por exemplo, com um curso de Filosofia, Direito e uma

⁸⁰ A matrícula geral do ensino médio cresceu em 655% entre 1935 e 1960, e a do nível superior de ensino, em 307,8% entre 1939 e 1959 (NEVES, 1997).

faculdade de Serviço Social ou Economia, por exemplo, sem os custosos gastos de faculdades como as de Engenharia e Medicina. Esta mudança na legislação, sem dúvida, facilitou o processo de expansão e integração da educação superior, por meio das federalizações realizadas pelo governo federal e das unificações das escolas isoladas em universidades, conforme analisado por Cunha (1983, p. 253-254):

As universidades, no sentido estrito⁸¹, passaram de 5, em 1945, para 37, em 1964. O número de estabelecimentos isolados subiu de 293 para 564, nesse período. Enquanto o número de universidades foi multiplicado por 7, o de escolas isoladas não chegou a dobrar. As universidades não nasceram [como] tais, sendo formadas pela integração de escolas isoladas, as mudanças quantitativas criando condições para mudanças qualitativas; quando essas escolas atingiam certo número, em uma determinada cidade, agregavam-se em universidade, polarizadas por um vínculo institucional. Foi o caso das 9 universidades católicas. Quando esse vínculo não existia, o governo federal o providenciava através das “federalizações” de faculdades estaduais e particulares.

O processo de industrialização pesada, o crescimento das burocracias privada e estatal, a urbanização do país e a emigração da população do campo para a cidade exigiram níveis mais elevados de escolarização. Ao mesmo tempo, as camadas médias passaram a pressionar pela entrada no nível superior de ensino, por conta das melhores oportunidades de trabalho, tanto no setor público quanto no privado. Outro fator importante para tal demanda é que, com o processo de monopolização em curso no país, a antiga via de ascensão das camadas médias - por meio de pequenos negócios - já não era mais um caminho viável, devido à competição com empresas multinacionais.

Frente às necessidades de expansão da educação superior, diversas medidas foram tomadas: no governo Vargas (1951-1954), a criação de “leis de equivalência” dos cursos profissionais ao ensino secundário funcionou como uma “liberação” para que aqueles que cursavam os cursos profissionalizantes pudessem, com seus diplomas, submeter-se à seleção nas universidades.⁸² Contudo, os exames vestibulares passaram a ser uma muralha para os que estudavam nos cursos profissionais, com formação mais frágil. Assim, embora aprovados nos exames vestibulares, tais alunos não conseguiam entrar nas vagas existentes nas instituições de ensino federais. O Congresso “resolveu” esta situação aprovando a Lei nº 1.392, de 11 de julho de 1951, que autorizava as instituições particulares a matricularem os alunos aprovados nos exames vestibulares das instituições oficiais (CUNHA, 1983).

Outra iniciativa da época foi a progressiva gratuidade do ensino oficial: até a década de 1950, os estabelecimentos oficiais cobravam as mais diversas taxas, que foram corroídas com a inflação, até chegar a valores módicos e, finalmente, não foram mais cobradas. Com o processo de federalização das instituições estaduais e particulares municipais - Lei nº 1.254, de dezembro de 1950 -, o governo federal passou progressivamente a arcar com os custos da educação superior, configurando-se um sistema federal de educação superior

⁸¹ Cunha (1983) usa o termo universidade em dois sentidos: em sentido amplo, o conjunto de IESs e, no sentido estrito, o que designava legalmente o termo universidade.

⁸² No Estado Novo, a dualização do ensino foi realizada por meio do ensino propedêutico, voltado para as elites e que dava acesso à educação superior, e o profissionalizante, para as massas, voltado para o mercado de trabalho em posições profissionais subalternas (CUNHA, 1983).

com a incorporação dos professores catedráticos ao funcionalismo público (CUNHA, 1983).

Assim, com a facilidade de criação de universidades associada ao processo de federalização, o período populista deixou como legado a concentração de matrículas em instituições universitárias e no setor público:

Nos últimos dez anos da república populista (1954/64), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária: 65% era a participação no total das matrículas [...] A integração universitária contrabalançou a multiplicação das escolas isoladas particulares, resultando na manutenção da participação das universidades em torno de 63% das matrículas, no período 1954/64. Por outro lado, a criação de universidades federais, a partir das escolas isoladas “federalizadas”, ou a “federalização” de universidades inteiras, fez com que as matrículas oferecidas pelo setor público mantivessem sua participação em torno de 81%, compensando a criação das universidades católicas (CUNHA, 1983, p. 94-97).

O mesmo autor ressalta que as mudanças na educação superior durante o período populista foram fortemente influenciadas pelo modelo estadunidense, devido, obviamente, à influência daquele país em toda a América Latina no pós-guerra. O setor militar deu os primeiros passos rumo ao caminho modernizante - que seria completado somente em 1968, com a reforma universitária e sob a batuta da ditadura empresarial-militar - com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em 1947 (CUNHA, 1983).

Notem-se, ainda, os acordos de assistência técnica realizados entre o governo dos Estados Unidos e o brasileiro, principalmente após 1961, com o objetivo de influenciar toda a organização da educação escolar no Brasil, e, na educação superior, preparar sua “modernização”, adotando-se os padrões de organização universitária estadunidenses. Cunha (1983) observa que a ditadura militar no pós-1964 engendrou um substancial processo de modernização da educação superior, mas alerta que o terreno foi preparado durante o período anterior. Entre 1946 e 1964 houve um ensaio de modernização e dos ideais modernizantes estadunidenses, inclusive com a aderência da comunidade acadêmica, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a UNE, duas importantes entidades que conduziram o debate em defesa da modernização da educação superior, rumo ao desenvolvimento do país.

É interessante observar como a ideologia nacional-desenvolvimentista penetrou todos os espectros ideológicos do país: da esquerda à direita, com algumas diferenciações de tonalidade, acreditava-se na necessidade de impulsionar o desenvolvimento do país. A universidade modernizada constituía-se como um dos requisitos para o processo de desenvolvimento, com base na ideologia da segurança nacional (na ótica do Estado), para a ruptura do país com a dependência econômica (para os nacionalistas) e para o reforço dos laços de dependência, copiando-se traços dos países mais “adiantados”, como os Estados Unidos (para aqueles que defendiam uma inserção subordinada e dependente ao capitalismo internacional).

A renúncia de Jânio Quadros (1961), a tentativa de golpe e a reação de setores da sociedade civil contra o golpe militar retardaram o movimento golpista para o ano de 1964.

No período João Goulart (1961-1964), houve o retorno da vertente nacionalista, com as lutas pelas reformas de base e uma intensa politização, à esquerda, da sociedade civil. Frente ao contexto geopolítico à época - principalmente a ameaça revolucionária, sendo Cuba o exemplo mais próximo -, as diversas frações da burguesia, aliando-se a setores das camadas médias e ao braço armado do Estado (as Forças Armadas), articularam-se e desfecharam o golpe, em abril de 1964.

Assim, neste quadro de expansão e integração da educação superior - articulado ao cenário internacional, ao contexto de ideologia nacional-desenvolvimentista e de “populismo”, com uma real politização da sociedade civil - novas instituições formadoras de assistentes sociais foram criadas, germinando-se, na profissão, o início de um processo renovador, de questionamento ao Serviço Social tradicional, o que será tratado adiante.

2.4 A crise do Serviço Social “tradicional”, a criação de Escolas de Serviço Social no período 1946-1963 e o início do processo renovador

O Serviço Social “tradicional” plasmou-se até a década de 1950, numa relativa homogeneidade, o que se traduzia numa consensual direção intervintiva, como já apontado no item anterior. Com o período nacional-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960, as possibilidades de renovação do Serviço Social encontravam-se abertas, pois aquele período histórico - de industrialização pesada - demandava um processo de racionalização tanto dos processos produtivos quanto na esfera da reprodução social, mais especificamente na prestação dos serviços sociais.

Até a década de 1940, a formação dos assistentes sociais brasileiros tinha forte influência do Serviço Social franco-belga,⁸³ com uma abordagem baseada fundamentalmente na doutrina católica e no neotomismo, cuja ação profissional restringia-se ao plano microscópico.

Entre os anos de 1941 a 1957 - como parte da política estadunidense de hegemonização latino-americana -, diversas assistentes sociais receberam bolsas de estudos nos Estados Unidos. Elas assimilaram técnicas do Serviço Social estadunidense (Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Desenvolvimento e Organização de Comunidade) e trouxeram, como corpo teórico, a perspectiva funcionalista, aliando-a ao neotomismo cristão, presente no Serviço Social europeu (AGUIAR, 1985).

Se a década de 1930 e o primeiro lustro dos anos 1940 constituíram-se como o momento da origem do Serviço Social no país, a segunda metade dos anos 1940 e a década de 1950 caracterizaram-se como o momento da institucionalização profissional, com a organização de entidades da categoria e a luta por uma legislação regulamentadora do ensino e da profissão.

Este importante momento, portanto, assistiu à fundação da ABESS (hoje, ABEPSS) e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), no ano de 1946, em decorrência das resoluções do Primeiro Congresso Pan-Americano de Serviço Social (Santiago do Chile, 1945).⁸⁴ A primeira entidade - organizada a partir de três escolas

⁸³ Sobre as diferenças entre o Serviço Social europeu e estadunidense, consultar Martinelli (1995).

⁸⁴ Na América Latina, este foi um momento generalizado de organização da categoria, sob hegemonia estadunidense: em 1948 já existiam 51 Escolas de Serviço Social, de acordo com pesquisa de Iamamoto e Carvalho (1995).

(Instituto Social/RJ, ESS/SP e Instituto Social/SP) - tinha como objetivo promover o intercâmbio entre as filiadas, com um padrão mínimo de ensino. A ABESS desenvolveu, ainda, uma intensa campanha para o reconhecimento e a institucionalização da profissão. Já a ABAS tinha como finalidade imediata o reconhecimento da profissão e a defesa de seus interesses: em 1947, a Seção Regional de São Paulo criou o primeiro Código de Ética dos assistentes sociais brasileiros e elegeram o Conselho de Serviço Social.

Neste período também foram organizados diversos encontros, sendo realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Serviço Social em 1947, promovido pelo Ceas. Em tais congressos, analisados por Iamamoto e Carvalho (1995), é possível perceber a influência estadunidense, por meio da entrada do Desenvolvimento de Comunidade (DC)⁸⁵ e da forte presença da ideologia desenvolvimentista, principalmente no segundo lustro dos anos 1950.

A legislação regulamentadora do ensino e da profissão de Serviço Social resultou, pois, da organização nacional dos assistentes sociais intensificada na década de 1940. Assim, são marcos históricos profissionais do período em análise (1930-1963):

- I. A Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, que regulamentou o ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais.⁸⁶ O Decreto-Lei nº 35.311, de 8 de abril de 1954, regulamentou a Lei nº 1.889. Esta lei transformou o curso de Serviço Social em curso superior, fixando a periodização mínima do curso em três anos. A partir de então não foi mais permitido o surgimento dos “cursos rápidos”, intensivos, com duração de alguns meses para a formação de assistentes sociais.⁸⁷
- II. A Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, conferiu o monopólio do exercício da profissão aos portadores de diploma. O Decreto-Lei nº 994, de 15 de maio de 1962, regulamentou a lei, definindo requisitos, atributos e prerrogativas dos profissionais (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).
- III. A Portaria Ministerial de 4 de dezembro de 1962 fixa o primeiro currículo mínimo de 1962.⁸⁸ Segundo Vieira (1992, p. 146), “[...] o currículo mínimo aprovado não continha qualquer conteúdo que apontasse para a orientação católica do Serviço Social.”, o que indicou a laicização da profissão e a necessidade das Escolas de Serviço Social se submeterem à fiscalização do Estado, bem como, suas diretrizes ao Ministério da Educação e Cultura.

É fundamental ressaltar que a institucionalização do Serviço Social - com a ampliação do mercado de trabalho para esta categoria profissional - relaciona-se fundamentalmente com o acirramento das expressões da “questão social”, decorrentes do processo urbano-industrial em curso e aprofundado no período nacional-desenvolvimentista dos anos 1950-

⁸⁵ O Desenvolvimento de Comunidade foi proposto pela ONU no pós-guerra e a idéia básica era integrar as “comunidades” ao processo de “desenvolvimento”, no quadro da ideologia desenvolvimentista. Ver Ammann (1997).

⁸⁶ “A regulamentação do ensino estabeleceu critérios de seleção para recrutamento de candidatos, um currículo mínimo, exigências para o desenvolvimento das técnicas de Caso, Grupo e Comunidade e de caracterização de campos do Serviço Social.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL, 1968, p. 8).

⁸⁷ Conforme nos confirma Viza (1981, p. 104): “[...] por força do disposto no parágrafo único do artigo 1º do decreto número 35.311 de 8 de abril de 1954 que proibiu a ‘existência de cursos de Serviço Social isolados devendo estes se individualizarem em Escolas’”.

⁸⁸ Até 1965, o curso de Serviço Social era integralizado em três anos, o que mudou com a Portaria Ministerial nº 519, de 14 de junho de 1965, quando a duração do curso passou para quatro anos letivos e determinada em horas-aula (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL, 1968).

1960. Este profissional passou a ser demandado por instituições assistenciais estatais nos anos 1940 e 1950 e, já nos anos 1960, também por empresas⁸⁹ (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

Em decorrência do processo de institucionalização profissional, a partir dos anos 1950 o assistente social encontrava-se inserido em equipes multiprofissionais e em trabalhos junto às comunidades (AMMANN, 1997), o que demandou, na formação e no exercício profissional, a abordagem de questões de natureza macrossocial. Portanto, o período entre 1947 e 1961 - situado entre a realização dos Congressos Brasileiros de Serviço Social - gestou as condições necessárias para que, no início da década de 1960, fosse possível a “modernização” do Serviço Social. Naquela década

[...] se observa a existência de um mercado em franca expansão. No decorrer desses anos, a profissão sofrerá suas mais acentuadas transformações, “modernizando-se” tanto o agente como o corpo teórico, métodos e técnicas por ele utilizados. Há [...] um significativo alargamento das funções exercidas por assistentes sociais em direção a tarefas, por exemplo, de coordenação e planejamento, que evidenciam uma evolução no *status técnico* da profissão. Assumem relevo a aplicação mais intensiva dos métodos de Serviço Social de Grupo e, especialmente, Comunidade, a partir dos quais os agentes poderão exigir uma nova caracterização de suas funções (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 345-346).

Já no início da década de 1960, fatores extraprofissionais dinamizaram o processo renovador do Serviço Social em curso: (i) o período localizado entre 1961-1964, durante o governo Jango, aprofundou o processo de politização da sociedade civil; (ii) ocorreu um amadurecimento de setores profissionais em sua relação com outros protagonistas sociais e instâncias estatais; (iii) houve a emersão de “católicos progressistas” e de uma esquerda católica; (iv) o movimento estudantil de Serviço Social constituiu-se e organizou-se, o que foi possibilitado pela expansão de unidades formadoras de assistentes sociais; e (v) houve a influência de uma parte crítica das Ciências Sociais no Serviço Social, cujos cursos passaram a integrar-se a instituições universitárias e a ter uma maior interlocução acadêmica (NETTO, 1996b).

Os dois últimos fatores apontados por Netto (1996b) relacionam-se profundamente à política educacional para o nível superior naquele período, sobretudo ao processo de integração e expansão da educação superior, já discutido neste capítulo. Tal processo criou as condições para a emersão de um vigoroso movimento estudantil, o que também repercutiu nos cursos de Serviço Social e em seu processo de renovação.

Naquele contexto, entre os anos 1946 e 1963 foram criados 20 novos cursos de Serviço Social, seja por ação direta da Igreja Católica - com o apoio estatal, dadas as relações de reaproximação e aliança entre Igreja e Estado, já observadas -, seja por intermédio de iniciativas do empresariado (laicos), mas que também se articulavam com o Poder Público e a Igreja.

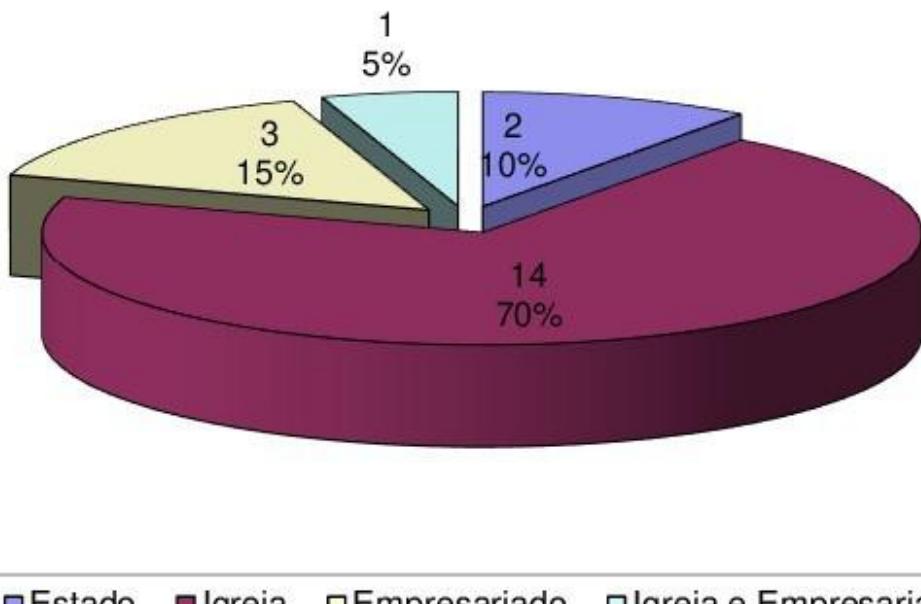
⁸⁹ Mota (1991) indica que somente na década de 1960 pode-se falar efetivamente em Serviço Social na empresa, pois na década de 1940 havia somente algumas experiências esparsas.

Estas Escolas de Serviço Social nasceram majoritariamente de forma isolada⁹⁰ e nas décadas seguintes foram sendo incorporando às estruturas universitárias. Das 20 Escolas criadas no período, somente duas encontram-se atualmente inseridas em IES não-universitárias, e uma não existe mais.

É possível visualizar no gráfico a seguir a permanência marcante da influência da Igreja Católica neste segundo período, com 70% das Escolas criadas por meio de sua ação direta. Em relação ao período anterior, a Igreja Católica aumentou sua participação de 57,2% para 70%. Se contarmos ainda a Escola criada em conjunto com o empresariado, o percentual de participação sobe para 75%. A novidade refere-se à maior presença do empresariado na criação de Escolas de Serviço Social pelo país - de 7,1% para 15% - e à drástica redução da participação estatal na criação de Escolas de Serviço Social - de 35,7% para 10%.

Gráfico 3 - SUJEITOS CRIADORES (1946 a 1963)

Sujeitos criadores das ESSs (1946 a 1963)



Fonte: a autora.

Das 15 Escolas criadas pela Igreja, 9 inseriram-se posteriormente em instituições universitárias, laicas e públicas⁹¹ e duas (Fimi e Unilins) deixaram de ser confessionais,

⁹⁰ A ESS da Ucpel e o CSS/UFF/Campos dos Goytacazes já nasceram inseridos na universidade.

⁹¹ As Escolas criadas pela Igreja no período, de forma isolada, estão hoje inseridas nas seguintes instituições públicas (e laicas): UECE, UFPb, UFMA, UFS, UFAL, UFES, UFJF, UnB e UFSC (criada pela Igreja Católica e empresariado).

transformando-se em cursos privados particulares laicos.⁹² Portanto, desse período, a Igreja Católica continua controlando somente quatro Escolas de Serviço Social⁹³ nos dias de hoje.

O empresariado, como vimos, ampliou de forma significativa a participação na criação de Escolas de Serviço Social. Das quatro escolas abertas de forma empresarial no período 1946 a 1963, duas inseriram-se nos anos 1960 em ambientes universitários públicos e laicos,⁹⁴ uma manteve-se como instituição privada particular (a Escola de Serviço Social de Ribeirão Preto - atual Curso de Serviço Social da Unaerp) e a Faculdade de Serviço Social da Guanabara, comprada como faculdade isolada em 1964 pela atual Universidade Gama Filho (UGF), foi extinta nos anos 1990.

As quatro Escolas criadas pelo empresariado surgiram de forma isolada, posteriormente integrando-se a ambientes universitários. Contudo, é necessário ressaltar que, embora criadas pelo empresariado, tais Escolas⁹⁵ sofreram forte influência religiosa, sendo a Escola de Serviço Social de Santa Catarina criada em conjunto com a Igreja Católica e dirigida pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade (pertencente às Missionárias de Jesus Crucificado), bem como, a Escola de Serviço Social do Pará, que, segundo Oliveira (1988) teve forte influência religiosa (católica) em sua direção curricular. A Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto foi inclusive sugestão do então bispo Dom Luís do Amaral Mousinho (depois arcebispo), com a participação discente de diversos militantes da Juventude Católica.⁹⁶

O Estado reduziu sua participação na criação direta de Escolas de Serviço Social. Vale ressaltar a participação da Igreja Católica na construção do curso de Campina Grande, com a colaboração das Irmãs de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo.⁹⁷

A maior participação direta da Igreja e do empresariado na criação de Escolas de Serviço Social expressa a preocupação destes segmentos com o acirramento da “questão social” e a necessidade de mantê-la sob o devido controle. Uma das formas de controlá-la era por intermédio da formação de intelectuais difusores de uma ideologia consensual - sendo o assistente social um destes intelectuais -, à época baseada na ideologia nacional-desenvolvimentista. Note-se que o Estado não participou ativamente da criação direta de Escolas de Serviço Social durante o período em análise, reduzindo sua participação em relação ao período de surgimento da profissão (1930-1945), embora seu suporte financeiro tenha sido fundamental e, inclusive, legalmente respaldado, conforme já demarcado neste capítulo.

Ressalte-se, ainda, que a multiplicação das Escolas de Serviço Social ocorreu esmagadoramente por estabelecimentos isolados, movimento contrário à direção dada à política educacional para o nível superior no período 1946-1963. Ao longo dos anos 1960 e 1970, as Escolas de Serviço Social foram primeiramente agregadas e, especialmente após a reforma universitária de 1968, incorporaram-se definitivamente à estrutura universitária.

⁹² A Fimi e a Unilins são instituições não-universitárias, sendo categorizadas como “faculdades integradas” e centro universitário, respectivamente. Ambas são instituições laicas.

⁹³ ESS/Ucpel, DSS/UCG, DSS/PUC-Campinas e ESS/PUC-Minas.

⁹⁴ As atuais ESSs da UFSC (criada em conjunto com a Igreja Católica) e da UFPA.

⁹⁵ Não conseguimos obter informações quanto à influência católica na Faculdade de Serviço Social da Guanabara.

⁹⁶ Informação colhida em depoimento do professor Vicente de Paula Faleiros, ex-aluno da primeira turma (1962) da Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto (FALEIROS, 2007).

⁹⁷ Conforme indicações colhidas de Oliveira (1980) e Fonseca et al. (2006).

Quanto à localização geográfica, percebe-se que a concentração na Região Sudeste permaneceu (45%), mas decresceu em relação ao período anterior (1930-1945) (57,2%). Nesta região, dos nove cursos criados seis o foram por meio da ação direta da Igreja Católica, dois pelo empresariado e somente um curso foi criado por meio do poder estatal. Minas Gerais, que ainda não tinha curso de Serviço Social, ganhou dois cursos, ambos criados pela Igreja Católica.

A Região Nordeste aumentou sua participação de 21,5% (1936 a 1945) para 30% (1946 a 1963). Somente uma ESS surgiu por intermédio da ação estatal, sendo o restante criado pela Igreja Católica.

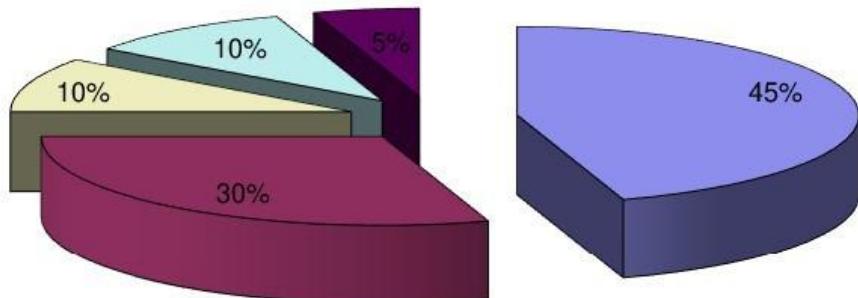
A Região Sul teve um decréscimo em sua participação na abertura de cursos: de 14,2% (1936 a 1945) para 10% de Escolas de Serviço Social criadas no período 1946 a 1963. Um curso foi aberto pela ação do empresariado em conjunto com a Igreja Católica e, outro, por meio da ação da Igreja Católica.

A Região Centro-Oeste, que até então não contava com um único curso de Serviço Social, passou a ter dois cursos (10%), criados por meio da ação direta da Igreja Católica.

A Região Norte criou mais um curso de Serviço Social, agora pela ação empresarial, decrescendo sua participação de 7,1% (1930 a 1945) para 5% (1946 a 1963).

Gráfico 4 - LOCALIZAÇÃO

Localização geográfica – ESSs criadas entre 1946 e 1963



- | | | | | |
|------------------|-------------------|--------------|-----------------------|----------------|
| ■ Região Sudeste | ■ Região Nordeste | □ Região Sul | □ Região Centro-Oeste | ■ Região Norte |
|------------------|-------------------|--------------|-----------------------|----------------|

Fonte: a autora.

Ao “radiografarmos” os dois períodos analisados, podemos constatar que o crescimento de Escolas de Serviço Social seguiu um ritmo muito aproximado: 14 cursos (1936 a 1945) e 20 cursos em 17 anos (1946 a 1963), com a Igreja Católica como principal sujeito criador. Mesmo nas situações em que Escolas foram criadas pelo empresariado e/ou Estado, a direção didático-pedagógica baseava-se, majoritariamente, na Doutrina Social Católica, conforme foi possível constatar por meio do estudo do surgimento de cada Escola de Serviço Social no período.

A partir da década de 1960, o ritmo de crescimento de Escolas de Serviço Social e seus sujeitos criadores se alterarão bastante, o que acarretará fortes transformações no interior da profissão, atravessadas pelas transformações macroscópicas operadas no pós-1960.

Os anos 1960 marcaram a vida mundial com uma profunda crise no padrão de acumulação capitalista, acompanhada de questionamentos da ordem burguesa por todo o globo, como já salientado no primeiro capítulo. No âmbito da profissão, o Serviço Social “tradicional” encontrava-se profundamente desgastado, pois não se adequava às necessidades modernizantes da ideologia nacional-desenvolvimentista. Aquele contexto desencadeou, pois, um processo de renovação profissional no continente latino-americano, conhecido por Movimento de Reconceituação. Tal movimento passou a questionar as antigas bases teóricas, políticas, éticas e metodológicas da profissão e, apesar de eclético, possibilitou uma aproximação do Serviço Social latino-americano com correntes progressistas das Ciências Sociais e principalmente com a tradição marxista, ainda que de forma não muito sistemática. Um dos saldos positivos do Movimento de Reconceituação foi a possibilidade de articulação entre os profissionais da América Latina, cuja problemática comum - o subdesenvolvimento e o imperialismo - ressignificou o debate profissional com uma noção de continentalidade. Todavia, o Movimento de Reconceituação foi sufocado pelas ditaduras latino-americanas que se foram instalando, primeiro no Brasil (1964) e depois em todo o Cone Sul, e exauriu-se por volta de 1975 (NETTO, 1996b).⁹⁸

Também no Brasil o Serviço Social “tradicional”, face às influências da ideologia nacional-desenvolvimentista, passou a ser crescentemente desvalorizado e a intervenção profissional no plano comunitário ganhou relevo, sem a possibilidade de crítica em relação àquela ideologia, principalmente ao longo dos anos 1950 (AMMANN, 1997; AGUIAR, 1985).

Com a politização da sociedade civil brasileira entre os anos 1961 e 1964, uma vertente de profissionais de Serviço Social iniciou um processo de ruptura com o conservadorismo profissional, por intermédio do Desenvolvimento de Comunidade e a busca de alianças com setores da classe trabalhadora. No âmbito da formação, o movimento estudantil também passou a questionar o conservadorismo profissional e a direção social da formação profissional, além do contato com obras da tradição marxista.⁹⁹

Contudo, com o golpe empresarial-militar de abril de 1964, a vertente de caráter progressista daquele início de renovação do Serviço Social brasileiro foi literalmente abortada, desenvolvendo-se uma perspectiva modernizadora e tecnicista de renovação profissional, condizente com os propósitos da modernização conservadora implementada

⁹⁸ Sobre o Movimento de Reconceituação, ver Aláyon (2005), Faleiros (2005) e Netto (2005).

⁹⁹ Contudo, este contato ocorreu por meio de manuais partidários, com forte influência estruturalista e sob a leitura enviesada da Terceira Internacional. Ver Quiroga (1991) e Netto (1996b).

pelos governos ditatoriais. A partir do golpe de 1964, ocorreu uma profunda reorganização do aparato estatal, das relações entre Estado e classes sociais, bem como, da política educacional, o que obviamente rebateu no Serviço Social, trazendo novidades tanto para o mercado de trabalho quanto para a formação profissional. É o que procuraremos mostrar a seguir.

CAPÍTULO 3

Modernização conservadora, educação superior e Serviço Social

3.1 A política social brasileira como lucrativa via para a acumulação capitalista no pós-1964

No Brasil, a efetiva passagem para a fase de modernização capitalista foi realizada a partir do golpe de abril de 1964. A “modernização” do país significou, na realidade, a abertura desenfreada ao capital imperialista - com todos os incentivos e subsídios estatais necessários - e, ao mesmo tempo, a segurança requerida para o desenvolvimento do capital nesse país. O lema “segurança e desenvolvimento”, edificado a partir da ideologia de segurança nacional, significava o planejamento centralizado da economia, a partir de um Estado fortemente repressor e capaz de organizar a extração do máximo de riquezas socialmente produzidas, desviadas para o processo de acumulação monopolista do capital.

Uma característica basilar do processo desencadeado a partir de abril de 1964 pode ser analisada com a contribuição do conceito gramsciano de revolução passiva. Gramsci reelabora o tratamento dado por Vincenzo Cuoco a esse conceito, à luz da particularidade italiana em seu processo de unificação nacional, o que foi denominado *Risorgimento*.

Para ele [Gramsci], ocorre uma fase de revolução passiva sempre que, embora tenham amadurecido contradições insolúveis na base econômica, as classes contrárias à necessária transformação de toda a estrutura social esforçam-se por solucionar tais contradições através de concessões reformistas, que façam perdurar por algum tempo a situação de crise orgânica. A análise objetiva dessas situações é condição necessária para que os protagonistas ativos do processo revolucionário possam acentuar a pressão que exercem, racionalizando-a do modo mais eficaz (GERRATANA, 1997, p. 114).

Portanto, o conceito de “revolução passiva” ou “revolução-restauração” trabalhado por Gramsci a partir da realidade italiana pode ser, numa análise no plano universal, compreendido como processos de transformação “pelo alto”, isto é, operados pela classe dominante, sem qualquer participação decisória dos setores subalternos. Há nesse processo a resposta parcial a algumas demandas provenientes dos grupos subalternos, como um meio de cooptação, mas sem ferir a manutenção do *status quo*. Um potente instrumento de cooptação - aliado ao processo de “revolução passiva” - é o transformismo, isto é, a cooptação de intelectuais provenientes das classes subalternas. Desta forma, a ditadura militar do pós-1964 pode ser caracterizada como um processo de “revolução passiva”, pois, percebendo-se ameaçada no período 1961-1963, a classe dominante no pós-1964 respondeu a algumas demandas dos grupos subalternos - mantendo-os alijados de qualquer participação decisória - e garantiu, assim, a manutenção de sua hegemonia (COUTINHO, 1992).

Naquela conjuntura de crise e ameaça intercontinental à ordem capitalista,¹⁰⁰ Coutinho (1992) analisa que a classe dominante e suas frações não conseguiram desempenhar a função de classe hegemônica - com direção e domínio - e delegaram ao Estado a função de dominação política, com a tarefa de, por intermédio de uma ditadura, controlar e reprimir as classes subalternas. Nossa burguesia fez sua revolução - passiva - por meio de uma ditadura sem hegemonia, com a função de domínio, mas sem a direção. Assim, o Estado brasileiro teve a função primordial de realização do processo de modernização capitalista em nosso país, utilizando-se fortemente de seu braço armado.

Germano (2005, p. 39) destaca a participação histórica das Forças Armadas em momentos decisivos da vida política do país:

Na verdade, [...] o Exército esteve presente em todas as reviravoltas na história do Brasil, exercendo sempre um papel decisivo nos momentos de crise. Com efeito, o Exército: a) concorreu significativamente para a abolição da escravatura em 1888; b) instaurou a República em 1889; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); e) depois o mesmo Vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) deflagrou o golpe de Estado em 1964.

O autor supracitado analisa a participação das Forças Armadas, principalmente no pós-1964, demonstrando que, em meio à crise de hegemonia, a burguesia entregou o aparelho estatal aos militares. Estes - com clara opção pela manutenção da ordem burguesa - posicionaram-se de forma antiliberal, com a defesa de um Estado forte, ditatorial, anticomunista, hipertrofiado e marcadamente burguês. Se até então as intervenções das Forças Armadas comportaram-se emergencialmente de forma a estancar crises políticas no país, a partir de 1964 houve uma mudança qualitativa quanto à forma de intervenção: os militares tomaram para si a tarefa de “modernizar” o país, o que significou uma intervenção duradoura, de 21 anos, a mais longa intervenção militar da América Latina.¹⁰¹

A propalada modernização significou a maciça internacionalização da economia brasileira, com a inserção subordinada ao sistema capitalista internacional, em seu estágio monopolista. A burguesia aboliu os supostos ideais democrático-liberais e aliou a ditadura ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Sob a bandeira da ordem e do progresso e da ideologia de segurança nacional, as elites dominantes entregaram diretamente o Estado aos militares para que estes pudessem manter seus poderes tradicionais, realizar mudanças tópicas (para as classes subalternas) e modernizar o país, o que, na realidade, significou um aprofundamento da subalternidade do Brasil aos países capitalistas centrais, sob a hegemonia estadunidense.

¹⁰⁰ Os anos 1960 são marcados no plano ideopolítico por contestações de toda ordem ao mundo capitalista. (HOBSBAWM, 1995). No plano econômico, o padrão fordista-keynesiano de acumulação dava seus sinais de exaustão (HARVEY, 1992).

¹⁰¹ As intervenções militares na América Latina ocorridas a partir dos anos 1960 tiveram a seguinte duração: Brasil, 21 anos (1964-1985); Peru, 12 anos (1968-1980); Uruguai, 11 anos (1973-1984); Chile, 17 anos (1973-1990); Argentina, 17 anos (1966-1983) (GERMANO, 2005).

Historicamente, a política econômica governamental brasileira em relação às formas de inserção na economia capitalista internacional oscilou, num movimento pendular, entre duas tendências¹⁰² (IANNI, 1996):

- I. a estratégia de desenvolvimento nacionalista - predominante nos anos 1930-1945, 1951-1954 e 1961-1964 -, cujo pressuposto era o projeto de um capitalismo nacional como alternativa para o progresso econômico e social, o que também supunha uma possível hegemonia no continente latino-americano.
- II. a estratégia de desenvolvimento “associado”, que vigorou nos anos 1946-1950, 1955-1960 e no pós-1964 e pressupunha um projeto de capitalismo dependente - disfarçado de associado - e o reconhecimento da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos.

O movimento destas duas estratégias foi pendular, pois todos os governos desde 1930 oscilaram ora no sentido nacionalista, ora no sentido internacionalista, de dependência “associada”. Destarte, predominou a estratégia de desenvolvimento dependente e associado, conforme análises de Ianni (1996).

Não é demasiado salientar que esta associação, sempre dependente dos centros hegemônicos capitalistas sob a hegemonia dos Estados Unidos, conferiu aos países periféricos um lugar subalterno na divisão internacional do trabalho. O Estado brasileiro historicamente foi essencial para impulsionar as condições necessárias ao processo de acumulação capitalista no país, e, ao mesmo tempo, regular as tensas relações entre as classes sociais.¹⁰³ Contudo, o pós-1964 acenou para a entrada decisiva do capital imperialista no Brasil, imbricado de forma hegemônica ao estatal e ao nacional:

A “estatização” da economia havida ao longo das últimas décadas, e acentuada ainda mais desde 1964, expressa principalmente o processo de crescente captura do poder estatal pelo capital monopolista. Mesmo quando o próprio Estado desenvolve o setor produtivo estatal, o que ocorre é o desenvolvimento do Estado como “capitalista coletivo”, um capitalista que também explora e submete os operários das empresas estatais [...] [que] com frequência transfere [a mais-valia] ao setor privado, ao menos em parte (IANNI, 1996, p. 42).

O autor mostra como a entrada do capital imperialista - realizada com toda a infraestrutura e as condições sociopolíticas necessárias, proporcionadas pelo Estado ditatorial, em todos os governos militares - resultou numa extraordinária violência da acumulação monopolista do capital, respaldada pela violência estatal. Assim, violência do capital monopolista e violência estatal associaram-se para proporcionar as melhores condições de acumulação capitalista no pós-1964. Foi o que Ianni (1981) denominou de “ditadura do grande capital”.

Portanto, após as intensas mobilizações da década de 1960 o Estado abandonou o projeto populista associado à estratégia de desenvolvimento nacionalista (IANNI, 1996) - e, apoiado na estratégia de desenvolvimento associado dependente, engendrou um processo

¹⁰² O autor (IANNI, 1996) aponta ainda uma terceira tendência - a estratégia de desenvolvimento socialista - que nunca chegou a controlar centros de decisão, na política governamental.

¹⁰³ Esta não é uma característica exclusiva do Brasil: faz parte da história do capitalismo o Estado atuar como “guardião” da propriedade privada e das condições de produção.

de centralização e tecnocratização do aparato estatal, como forma de maximizar as condições para o processo de acumulação monopolista.

Com base na doutrina da segurança e do desenvolvimento e disseminando a ideologia do planejamento,¹⁰⁴ os governos militares realizaram ações em todos os âmbitos da vida social - do econômico ao político e cultural -, com o objetivo de criar as condições necessárias ao florescimento do setor privado, nacional e imperialista. Isto significava, de um lado, proporcionar a máxima extração de mais-valia absoluta e relativa da força de trabalho assalariada industrial e agrícola, com forte arrocho salarial - congelamento dos salários e queda do seu valor real. O congelamento salarial foi possível graças a uma eficaz política de controle da força de trabalho, seja com brutal violência estatal - a proibição de manifestações e greves -, seja com a criação de uma profunda insegurança no emprego, por meio do fim da estabilidade no emprego e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Por outro lado, tratava-se de oferecer a infraestrutura necessária para a entrada do capital imperialista no país, além das benévolas políticas monetária, bancária, tributária, cambial, salarial (para o capital, obviamente, com o “arrocho” dos salários) e de investimentos (IANNI, 1996).

O Estado militar ampliou sua capacidade de arrecadação tributária e centralizou ferozmente sua gestão, principalmente com a criação de diversos fundos sociais (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS; Programa de Integração Social - PIS; Programa de Formação do Servidor Público - Pasep), os títulos da dívida pública, como as Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTN) e os recursos gerados pelas Loterias Esportiva e Federal. Some-se, ainda, a centralização dos recursos na União em detrimento de estados e municípios. O Estado também aumentou sua ação empresarial: “[...] entre 1966 e 1967 foram criadas mais empresas estatais (cerca de 210) do que nos anos 60 precedentes, cujo total montava, em 1976, a 571 empresas” (GERMANO, 2005, p. 74). Portanto, a intervenção do Estado militar naquele período tem como pressuposto preparar as condições gerais necessárias à produção capitalista. Assim,

[...] a política econômica dos governos Castello Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo teve principalmente os seguintes objetivos: estabilização financeira; “racionalização” do sistema produtivo, desde o mercado de capitais até as relações de produção; e reintegração do subsistema econômico brasileiro no sistema capitalista mundial (IANNI, 1996, p. 260).

Condizente com o padrão e os objetivos da política econômica implementada, de brutal favorecimento ao processo de internacionalização do capital em seu estágio monopolista,¹⁰⁵ a política social encontrava-se subordinada à política econômica, isto é, utilizada em prol do processo de acumulação capitalista monopolista, numa lógica de “fazer o bolo crescer, para, depois, dividi-lo.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ Em Ianni (1996), há a análise dos diversos planos de desenvolvimento propostos pelo Poder Executivo.

¹⁰⁵ Ianni (1981, p. 46) mostra como o setor imperialista se beneficiou enormemente com a política econômica dos governos militares: “Alguns dados referentes a 1974 mostram que o faturamento das empresas estrangeiras alcançou 42,8% do total, enquanto que as nacionais privadas chegaram a 32,0% e as estatais atingiram apenas 25,2%.”

¹⁰⁶ Economista e ministro da Fazenda da ditadura militar, Delfim Netto lançou a teoria do “crescimento do bolo”, isto é, a tese de que era necessário assegurar o aumento da riqueza nacional antes de repartir os

Assim, decretado em 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) - que liquidou com muita violência maiores possibilidades de questionamento ao status quo -, o regime empresarial-militar utilizou-se da política social como meio de acumulação de riquezas para a criação de programas públicos em benefício dos interesses privados. As políticas sociais desenvolvidas no regime empresarial-militar tiveram o papel de contribuir para o aumento da produtividade social do trabalho, num contexto de compressão salarial como forma de extração de altas taxas de mais-valia, e de garantir um nível mínimo de sobrevivência à classe trabalhadora. Além disso, tiveram a função de manter certo nível de “harmonia social” e aplacar as insatisfações populares, numa articulação entre assistência e repressão. Outro importante papel da política social no pós-1964 foi apaziguar conflitos entre os vários capitais, por meio da distribuição de recursos públicos, para que estes executassem a implementação das políticas sociais em diversas áreas, como na previdência (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985) e na habitação (OSÓRIO, 2007).

Santos (1987) caracteriza a política social brasileira no período militar como autoritária, inconsistente, segmentada e com uma concepção contratualista. O regime ditatorial empresarial-militar caracterizou-se pela manutenção do direito ao voto - esvaziado em seu sentido de participação popular -, a restrição dos direitos civis e políticos e a expansão segmentada dos direitos sociais, com a tecnocratização das políticas sociais. Segmentada, pois aquele período desencadeou um processo de fragmentação dos meios de consumo coletivos e uma clivagem no interior da classe trabalhadora. A deterioração dos serviços de saúde, previdência e educação - com a drástica redução de investimentos estatais, visto que a prioridade estatal era concentrar e acumular recursos para repassá-los ao grande capital privado - tornou-se um veio extremamente lucrativo para o mercado de seguros, além do incentivo, por parte do regime militar, para o desenvolvimento dos serviços sociais empresariais, por intermédio da renúncia fiscal (MOTA, 2004).

Quanto mais os capitais privados nacionais e imperialistas requisitavam do Estado a criação e a manutenção das condições favoráveis ao processo de acumulação monopolista, mais se complexificava a estrutura do aparelho estatal. Embora desde os anos 1930 a tecnocracia estatal já viesse se desenvolvendo, como resultante da crescente intervenção do Estado como propulsor da economia capitalista no país, tal processo foi acelerado com a instituição da ditadura militar, no pós-1964:

Ao desenvolver-se o poder estatal, desenvolveu-se também uma vasta tecnocracia, civil e militar. Todo um imenso exército de funcionários passou a permear, ampla e densamente, o conjunto da sociedade, seja nos seus centros de poder [...], seja nos seus extremos mais distantes e longínquos de execução das decisões. [...] Economistas, administradores, engenheiros, estatísticos, educadores, sociólogos, jornalistas e outros, muitos foram os especialistas civis e militares convocados para operar e “modernizar” a organização e o funcionamento do aparelho estatal. Tratava-se de substituir o “político” pelo “técnico”, a “demagogia” pela “ciência”, o “carisma” pela “eficácia”. Ao mesmo tempo em que constituía o seu intelectual orgânico, ela desenvolvia também as bases da ideologia desse intelectual (IANNI, 1981, p. 28-29).

benefícios do desenvolvimento (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2006)

Portanto, o processo crescente de ampliação da tecnocracia estatal (para a formulação, gestão e execução das políticas econômicas e sociais subordinadas aos interesses do capital monopolista) e as exigências de racionalização dos processos de trabalho nos setores privado e estatal exigiram a formação de intelectuais orgânicos; isto elevou as exigências quanto aos patamares mínimos de escolarização¹⁰⁷ e implicou alterações para a política educacional no período.

3.2 Política educacional no pós-1964: contribuição para a formação de novos intelectuais e o incentivo ao empresariamento da educação

A política social de forma ampliada subordinou-se ao processo de modernização conservadora desencadeado no pós-1964, configurando-se como uma fértil fonte de recursos para a acumulação capitalista em curso, como já apontado. Em relação às políticas sociais setoriais - particularmente a política educacional -, constata-se um verdadeiro reordenamento, operado pelo Estado, de toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, objetivando sua adequação ao processo de aceleração modernizadora realizada no país. Ao pesquisar os rumos da educação brasileira naquele período, Romanelli (2005) analisa-os em dois momentos:

(1) o primeiro momento foi marcado pela implantação do regime e pela política de recuperação econômica; “[...] ao lado da contenção e da repressão, [...] constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou [...] um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe” (ROMANELLI, 2005, p. 196). Era preciso responder à demanda, mas, ao mesmo tempo, havia a necessidade de contenção dos gastos, dado que o Estado assumia o papel de acumulador de capital para promover a expansão econômica. Data deste período a criação do salário-educação¹⁰⁸ e a crise dos “excedentes” (candidatos aprovados nos exames vestibulares, mas que não entravam nas faculdades pela falta de vagas frente a demanda). Segundo a autora, a crise foi a justificativa para a realização dos convênios com os Estados Unidos, os Acordos MEC-Usaid (ROMANELLI, 2005; CUNHA, 1988).

Outra ação ainda neste primeiro período foi o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que ordenava o fim da “duplicação de meios”, isto é, dentro da racionalidade empresarial e de produtividade própria do período pós-1964, era preciso reduzir ao máximo os custos e aproveitar a força de trabalho e os demais recursos. Instituiu-se um órgão central com atribuições de supervisionar o ensino e a pesquisa na universidade, o que significou o desmoronamento da antiga estrutura universitária. Em 1967, o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro, determinava a organização de cada unidade universitária em unidades menores - os departamentos -, eliminando a coexistência de disciplinas idênticas ou afins, em várias unidades de ensino. O decreto concentrava o

¹⁰⁷ Romanelli (2005) indica que, a partir da segunda metade da década de 1950, a intensa penetração das multinacionais no país complexificou a estrutura ocupacional e criou uma demanda por técnicos especializados, o que foi acelerado no pós-1964, com o processo de modernização conservadora.

¹⁰⁸ O salário-educação foi criado pela Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, como uma fonte de recursos para a educação de nível fundamental (ROMANELLI, 2005).

ensino e a pesquisa de uma mesma área em um departamento, economizando recursos¹⁰⁹ (ROMANELLI, 2005).

(2) no segundo momento, já sob forte influência da assessoria dos Estados Unidos, houve a percepção do governo quanto à necessidade de adoção de medidas definitivas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico. Foi organizada uma comissão (presidida pelo coronel Meira Mattos, cujo produto foi o *Relatório Meira Mattos*)¹¹⁰ e um grupo de trabalho da reforma universitária, que elaborou um relatório e também um anteprojeto de reforma universitária, transformado na Lei nº 5.540/68, a qual instituiu a citada reforma. De tais grupos, foram criadas diversas medidas legais que afirmavam a racionalização administrativa e a modernização da educação superior, e operacionalizaram as seguintes modificações sintetizadas por Romanelli (2005, p. 229):

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas.
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.
- c) Centralização de coordenação administrativa, didática e de pesquisa.
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.
- e) Incentivo formal à pesquisa.
- f) Extinção da cátedra.
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição de vagas.
- i) Dinamização da extensão universitária.

Ao mesmo tempo em que a Lei nº 5.540/68 reestruturou a organização interna da universidade com base numa racionalidade empresarial,¹¹¹ abriu a possibilidade de multiplicação de estabelecimentos isolados de ensino superior:

Art. 2º - O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

¹⁰⁹ “O Departamento e o Curso passaram a ser unidades interdependentes, ficando ambos sob a coordenação [de um] profissional. O Departamento diz respeito às atividades administrativas, pertinentes à coordenação geral dos recursos humanos, financeiros e materiais e o Curso está diretamente ligado à parte acadêmica” (MEDEIROS, 1984, p. 65).

¹¹⁰ O relatório propunha substancialmente maior produtividade da educação superior - o que significava o maior aproveitamento do “professor ocioso” - e a ampliação da capacidade de vagas, dentro de uma mentalidade empresarial que informava o documento (ROMANELLI, 2005).

¹¹¹ A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, obrigou a seguinte organização interna às universidades: “Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa” (BRASIL, 1968, s/p, grifos nossos).

Art. 4º - As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações (BRASIL, 1968, s/p, *grifos nossos*).

Apesar da expressão “excepcionalmente”, houve o movimento muito claro de uma política oficial propulsora da expansão da educação superior privada, conforme discutiremos a seguir.

Outra indicação da Lei nº 5.540/68 foi a progressiva criação de universidades, seja diretamente, seja pela incorporação de estabelecimentos isolados:

Art. 7º - As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

Art. 8º - Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (BRASIL, 1968, s/p).

A racionalidade empresarial a que aludimos foi concretizada na Lei nº 5.540/68 com a obrigatoriedade de participação do setor industrial - as chamadas “classes produtoras” - nos colegiados da universidade pública:

Art. 14 - Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as *classes produtoras*.

Art. 15 - Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço dêste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais *representantes da indústria*, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência (BRASIL, 1968, s/p, *grifos nossos*).

O modelo universitário exposto na Lei nº 5.540/68, sob forte influência estadunidense, foi implantado sem serem criadas as condições concretas para a sua efetivação: assim, se a reforma universitária se constituía como uma aspiração antiga da sociedade civil de vertente progressista, com a defesa da extinção da cátedra, a mesma foi tomada pelo regime militar e esvaziada em seu conteúdo político. O governo, que a princípio aliou-se aos estratos conservadores e defensores da cátedra, percebeu que seria possível reformar a universidade e modernizá-la sem ameaça ao *status quo*. Assim, modernizou, conservando, a universidade, moldando-a de forma funcional ao padrão de desenvolvimento então implementado e, com diversas medidas legais e repressivas, despolitizando-a por meio de sua tecnocratização.

O antigo modelo de Universidade - não estamos aqui a defendê-lo - [...] possibilitava maior margem de independência, tanto na Universidade em suas relações com a administração pública federal, quanto em seu próprio âmbito. Os desmandos e abusos ocorreram menos em função do modelo existente, do que dos estratos sociais que manipulavam a cátedra e os órgãos encarregados de sua direção. Dessa forma, a modernização acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo. [...] Com tudo isso, a racionalidade só veio acarretar um poderoso aumento do esquema de dominação dentro e fora da Universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia (ROMANELLI, 2005, p. 233).

Neves (1997) demonstra que a reorientação do Estado quanto à política educacional no pós-1964 gerou a redistribuição das tarefas junto a seus sócios tradicionais (a Igreja Católica, a CNI e a CNC) e ao seu novo sócio (o empresariado leigo da educação), reproduzindo a seletividade preexistente. No ensino profissionalizante, principalmente após a reforma do ensino de Primeiro e Segundo graus¹¹² (Lei nº 5.692/71), o Estado e o empresariado garantiram a formação de quadros intermediários para a produção. A inserção da profissionalização no Segundo Grau [Ensino Médio] não fornecia preparo adequado para o ingresso na universidade pública, o que levava aqueles estudantes ao ingresso nas instituições privadas e isoladas de educação superior ou na rede paralela de ensino profissionalizante gerenciada pelo empresariado por intermédio do sistema S (Senai, Senac, Sesi, Sesc). Em relação à escolaridade básica, houve sua extensão para oito anos (dos 7 aos 14 anos), com a priorização das últimas séries do primeiro grau (5^a a 8^a séries) [Ensino Fundamental], sob diretrizes educacionais tecnicistas e em detrimento das primeiras séries.¹¹³

Quanto à expansão desenfreada da educação superior privada, Germano (2005) relaciona-a ao padrão de desenvolvimento do regime militar - de capitalismo “associado” e dependente, com um processo de internacionalização, concentração e centralização de capital -, que exigia o emprego maciço de verbas em setores vinculados à acumulação direta de capital, o que limitava investimentos na área educacional. Desta forma, a estratégia

¹¹² Atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹¹³ Para a discussão sobre a reforma do ensino nestes níveis, ver Romanelli (2005).

adotada pelo Estado autoritário foi a ampliação das matrículas pela expansão do setor privado, o que respondeu às necessidades econômicas e políticas do processo de modernização conservadora em curso: por um lado, reproduzia um contingente de força de trabalho qualificado para aquela nova fase e abria um mercado lucrativo para a expansão do capital, e por outro, respondia politicamente às expectativas de ascensão social das camadas médias por meio do diploma de nível superior, garantindo a produção de consenso frente ao regime ditatorial.

Naquele quadro de internacionalização da economia, houve uma distribuição de tarefas no nível superior de ensino:

- (i) ao Estado e à Igreja Católica coube a diversificação e a ampliação de vagas, particularmente nas universidades da Região Sudeste, para a formação de pessoal altamente especializado voltado para os setores monopolistas da economia e para o aparelho estatal.
- (ii) no restante do país, a Igreja Católica e o empresariado leigo ficaram responsáveis pela ampliação de vagas na educação superior na rede privada, majoritariamente em instituições isoladas, e com a oferta de cursos relativamente baratos, que demandavam poucos investimentos por parte da instituição de ensino, como os da área de Ciências Humanas. O significado da existência de tais cursos passava pela obtenção do consenso passivo das camadas médias, pelo alastramento da ideologia da eficiência e da neutralidade científica e pela formação de quadros para o setor terciário e setores tradicionais da economia (NEVES, 1997).

Uma das formas de produção daquele consenso passivo foi a progressiva despolitização do espaço acadêmico, seja pela ampliação de instituições privadas isoladas (destituídas, no fazer acadêmico, da relação indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, configurando-se como meras transmissoras de ensino e respondendo à aspiração das camadas médias de possuir um “canudo de papel”), seja por meio de uma verdadeira “caça às bruxas”, com a cassação de professores e estudantes, fechamento de entidades estudantis, prisões, torturas, mortes, dentre outras modalidades repressivas, a partir do AI-5, no interior das instituições públicas, onde havia forte participação estudantil e reflexão crítica docente.¹¹⁴ Conforme ressalta Neves (1997), apesar disso houve reações mesmo nos períodos mais repressivos, com a emergência de estudos críticos da realidade nacional nos Programas de Pós-Graduação.

Portanto, ao (re)contratar os serviços do assessor estadunidense Rudolph Atcon a partir de 1965, o MEC sinalizava para o esforço de privatização da educação superior - à luz do modelo estadunidense¹¹⁵ -, bem como, sua reconfiguração, de forma que o tornasse mais eficiente e racionalizado, sob o formato de uma universidade-empresa: este seria o

¹¹⁴ Romanelli (2005) observa que o AI-5 se traduziu no contexto educacional pelo Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, e sua regulamentação, com as Portarias Ministeriais nºs 149-A e 3.524, o que supriu a contestação, por meio de ampla coibição de qualquer manifestação e/ou protesto no interior da universidade. Tal supressão foi útil também para adiar a solução da crise dos “excedentes”, proibidos de manifestação.

¹¹⁵ Cunha (1983) sinalizou que já no período 1945 a 1963 germinou-se o processo de “modernização” da educação superior brasileira, com diversas correntes políticas favoráveis a esta modernização, pautada nos padrões de organização universitária vigente nos Estados Unidos. Portanto, o autor considera que o golpe militar de 1964 encontrou o terreno e os sujeitos propícios para a aceitação da Lei nº 5.540/68.

significado de “modernização” da educação superior, isto é, uma universidade conformada às necessidades constantes do modo de produção capitalista de revolucionamento das forças produtivas, nas quais se incluem a ciência e a tecnologia, na quadra histórica do capitalismo monopolista. Assim, os relatórios da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior do Acordo MEC/Usaid, publicado em janeiro de 1968, e o da Comissão Meira Mattos - documentos-base para a Lei nº 5.540 - reafirmavam a ideia de expansão da educação superior com contenção da participação estatal, isto é, com maior participação do setor privado e racionalização do setor público.

Desta feita, para a privatização progressiva do nível superior de ensino o regime militar agiu sob duas frentes: de forma direta, com a implementação e subvenção a instituições privadas,¹¹⁶ e de forma indireta, pela criação da figura jurídica das fundações de direito público ou privado, que desobrigavam o Estado a manter economicamente as instituições públicas (SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001).¹¹⁷

Nesse período, com a expansão indiscriminada de instituições privadas, majoritariamente isoladas - à revelia da Lei nº 5.540/68, que instituía o princípio da indissociabilidade ensino e pesquisa nas universidades¹¹⁸ -, houve a entrada do setor privado não-confessional, isto é, dos empresários, que até então exploravam o ensino fundamental e médio. Esta foi uma forte característica daquele processo expansionista: as instituições de ensino superior multiplicaram-se de forma isolada, sendo geralmente uma “evolução” de escolas de nível fundamental e médio, que, no período noturno, abriram faculdades de cursos não-demandantes de grandes investimentos, como os da área de Ciências Humanas, conforme atesta o depoimento do professor Roberto Moreira, pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da Universidade Bandeirantes (SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001, p. 195):

[...] a educação superior tinha também, como uma de suas funções, a pesquisa e em segundo lugar [...] deveria se expandir como regra geral por meio das universidades e só excepcionalmente por meio de estabelecimentos isolados. [...] estas regras [...] não serviram de orientação para a expansão do ensino superior no Brasil nas décadas de [19]70 e [19]80. [...] Nós vimos, então, o ensino superior particular expandir-se, mas basicamente por meio de institutos isolados, e eu tenho a impressão [...] que grande parte destas instituições de ensino superior privadas teve origem em antigas escolas pertencentes a famílias, escolas de ensino primário [...]. Então eram escolas que muitas vezes há dezenas de anos tiveram a sua origem de exames de admissão, escolas primárias que se transformaram em ginásios vindo a ministrar o curso colegial e

¹¹⁶ Conforme nos apresenta Cunha (1988, p. 74): “[...] a proporção dos recursos públicos transferidos ao setor privado só fez aumentar, a ponto de ser, em 1974, uma das razões apontadas pelo General Accounting Office, do governo dos [Estados Unidos], para a cessação da ajuda financeira à educação no Brasil, por intermédio da Usaid. Em 1973, de acordo com aquele órgão, 39% dos recursos públicos dispendidos com o ensino superior consistiam em subsídios a escolas particulares”.

¹¹⁷ De acordo com o que podemos observar no artigo 4º da Lei nº 5.540/68: “Art. 4º - As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações” (BRASIL, 1968, s/p).

¹¹⁸ Conforme Art. 2º: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, s/p).

que aproveitaram para transformarem-se em instituições de ensino superior.

Assim, o legado educacional do regime militar produziu um assolamento da educação pública de primeiro e segundo graus [Ensinos Fundamental e Médio], com o aprofundamento de seu empresariamento; e no nível superior, inverteu as matrículas do setor público para o privado, de acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN):

[...] o ensino superior [público] que, em 1962, detinha aproximadamente 60% do número de matrículas teve esse percentual reduzido para 25% em 1984, o que demonstra claramente a dimensão da expansão educacional do setor privado e a estagnação da taxa de crescimento do setor público [...] (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2003, p. 8).

Não é nosso objetivo o detalhamento sobre os rumos da política educacional no período do regime militar (CUNHA, 1988; GERMANO, 2005; NEVES, 1997; SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001; ROMANELLI, 2005): o objetivo, aqui, é somente demarcar que a política educacional para o nível superior se articulou, nos diferentes períodos históricos do país, aos projetos macrossocietários em curso naqueles momentos. Assim, é possível afirmar que, até a eclosão do golpe de 1964, a educação superior vinculava-se às bandeiras no nacional-desenvolvimentismo e do populismo, de aspiração de um capitalismo “autônomo”, o que, em parte, explica a natureza majoritariamente pública das instituições educacionais, que detinham 60% das matrículas em 1962 (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2003).

A partir do golpe militar de 1964, abandonaram-se aquelas bandeiras, substituindo-as por um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos países capitalistas centrais. Isto deu um novo sentido à educação superior - e às políticas sociais de uma forma ampla¹¹⁹ -, que deveria sofrer um processo de despolitização e, ao mesmo tempo, preparar pessoal qualificado para as demandas do modelo de desenvolvimento associado e dependente. Abriram-se, então, as portas para a exploração mercadológica da educação superior, com uma clara divisão de tarefas: ao Estado coube a criação das pós-graduações nas universidades públicas federais a partir da década de 1970, como parte daquele projeto de desenvolvimento, ainda com colorações nacionalistas, ao mesmo tempo em que ele se desobrigava paulatinamente do nível da graduação, desgastando-o com parcos recursos (SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001); aos empresários leigos, foi reservado o ensino de graduação, destituído da dimensão da pesquisa e localizado em instituições majoritariamente isoladas, geralmente com cursos na área de Humanas, que demandavam menos investimento.

A segunda metade da década de 1970 anunciava, no plano externo, a crise capitalista mundial e, no plano interno, o esgarçamento do “milagre econômico”, com a perda gradativa do consenso passivo ao regime militar. Esta nova conjuntura demandou ao

¹¹⁹ O projeto de modernização conservadora do regime militar subordinou toda a área social ao projeto de desenvolvimento dependente e associado: assim, com uma política de arrocho salarial e repressão, manuseou o fundo público, colocando-o a serviço da acumulação de capital no país.

Estado a redefinição de suas estratégias econômicas e políticas, o que repercutiu nas políticas sociais e na política educacional em particular.

No âmbito econômico, o Estado reorientou o processo de crescimento, por meio da indústria de capital intensivo. No plano político, passou a anunciar a implementação de políticas compensatórias. O Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) (1975-1979), com uma retórica grandiloquente (“potência emergente”), distributivista e participacionista - já num período de distensão e busca do governo militar por apoio na sociedade civil -, lançou o projeto de inserir o Brasil em um “capitalismo global” e propôs a implementação de uma política social que possibilitasse a distribuição de renda, o que efetivamente não ocorreu. Tal objetivo permaneceu restrito à retórica ideológica como forma de frear o descontentamento popular, pois a política econômica permanecia a serviço da acumulação capitalista, com a mesma política de superexploração e repressão do proletariado (IANNI, 1981).

Na área educacional, a partir de 1975 o regime militar passou a conter o crescimento da educação superior e investiu maciçamente na pós-graduação,¹²⁰ com a clara diretriz de associar a educação superior à esfera produtiva. Nesse período, ocorreu também uma retração da matrícula no Segundo Grau [Ensino Médio]. Em relação a este último, a partir de 1975 o Estado - frente à deterioração geral das condições gerais de vida da população - ampliou suas ações no que diz respeito à assistência escolar, como forma de “amaciá” a tensão social e, ao mesmo tempo, garantir demanda aos setores industriais, como os de alimentos e papel.

As políticas educacionais do Estado militar-tecnocrático no pós-1975 [...] repetiam o dualismo de procedimentos adotados para o conjunto das políticas sociais: de um lado, uma educação voltada para a produção cada vez mais cientificamente organizada, incorporando aí setores das camadas médias e da burguesia e, de outro, uma educação que procurou criar as condições mínimas necessárias para que fosse levado a bom termo o seu projeto de abertura pelo alto, envolvendo as camadas populares - excluídas do seu projeto de modernização (NEVES, 1997, p. 57).

Se o Estado continuou com seus sócios tradicionais - Igreja Católica e empresariado - para a implementação das diretrizes educacionais no regime militar, houve, contudo, nos anos 1970, uma mudança significativa nas relações entre Igreja e Estado. Com o processo de fortalecimento da ditadura militar após o AI-5, em 1968, a Igreja distanciou-se do Estado, tornando-se um importante canal de expressão política e de insatisfação com o regime militar, pela expansão das ações pastorais e da organização em torno das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Com esse processo de distanciamento,¹²¹ a rede privada laica de ensino pôde se espalhar, com fortes subsídios e recursos públicos, e se transformou em importante protagonista do setor educacional durante o regime militar.

¹²⁰ O Plano Nacional de Pós-Graduação (1975) objetivava “[...] formar, treinar e qualificar recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional” (NEVES, 1997).

¹²¹ Neves (1997) adverte, no entanto, que os setores conservadores da Igreja Católica permaneceram ativos durante o regime militar e utilizaram-se de recursos públicos para a expansão de sua rede de ensino superior, pela ação da Associação de Escolas Católicas.

Germano (2005) afirma que a participação do setor privado na área educacional não é uma novidade na história do país.¹²² Contudo, foi no pós-1964 que as empresas educacionais - sobretudo nos níveis médio e superior - tiveram enorme expansão. O autor aponta a Constituição Federal de 1967, que suprimiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados obrigatoriamente em educação pela União, Distrito Federal e Estados, como um fator impulsor da expansão das empresas de educação. Como consequência daquela supressão, houve um declínio significativo no investimento federal em educação.

É interessante ressaltar que o decréscimo é patente a partir de 1968, exatamente no período do “milagre brasileiro”, no qual o regime militar apostou todos as suas fichas no processo de modernização capitalista conservadora, com a centralização do fundo público e sua transferência para o capital privado. Assim, obviamente a educação não se constituía como área prioritária para os governos militares.

[...] ao analisar as prioridades de despesas da União por funções, no período 1965-1982, Melchior (1987, p. 64), usando dados de balanços, constatou que a função Educação e Cultura ocupou a 6^a posição, correspondendo apenas a 8,71% do total das despesas efetuadas na época. Situação mais crítica ainda é a que se verificou com relação às funções Saúde e Saneamento (9^a posição, 3% das despesas), Trabalho (10^a posição, 1,99%), Habitação e Urbanismo (15^a posição, 0,8%), no período em apreço. Enquanto isso, a Defesa e a Segurança assumiam a 3^a posição com 13,69% das despesas, ficando abaixo unicamente das funções Administração e Planejamento Global e Desenvolvimento Regional, justamente aquelas que correspondem ao aparato burocrático e ao estabelecimento de incentivos e subsídios ao capital. As três funções juntas açambarcaram 58,65% das despesas da União no período 1965-1982, enquanto as funções sociais, incluída a Assistência e Previdência Social, receberam apenas 25,2%, em seu conjunto. Em termos de funções específicas, a grande prioridade, concedida pelo Estado Militar, recaiu na função Defesa Nacional e Segurança Pública [...] (GERMANO, 2005, p. 200).

O autor também mostra que mesmo os recursos para a área de educação encontravam-se supervalorizados, já que eram incluídas despesas de outros ministérios, ditas de educação, mas que, na realidade, mistificavam seu orçamento, ampliando enganosamente o montante de recursos para aquela área (GERMANO, 2005).

A Constituição de 1967 previa, ainda, a substituição gradativa do regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, deixando claro e pavimentado o caminho para a privatização naqueles dois níveis de ensino. Além disso, em seu artigo 178, determinava que as empresas deveriam oferecer ensino primário gratuito a seus empregados e filhos, mediante a contribuição do salário-educação. Neves (1983 *apud* GERMANO, 2005), contudo, adverte que os empresários poderiam optar entre recolher 2,5% da folha de pagamento aos cofres estatais ou aplicar

¹²² “Desde a Constituição de 1934 - que permitiu ao Estado isentar de impostos estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos - até a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (que prevê ajuda financeira às escolas da rede privada de forma indiscriminada), os interesses privatistas conquistaram, sem dúvida, importantes vitórias” (GERMANO, 2005, p. 195-196).

diretamente este percentual na manutenção do ensino próprio. As empresas tenderam a aplicar tais recursos diretamente na rede privada, o que, em vez de fortalecer a arrecadação de tributos para a área pública, desviou-os para o fortalecimento do setor privado de ensino. Outra forma de privatização apontada pela autora foi a concessão, por parte das instituições privadas, de bolsas de ensino em troca do pagamento, realizado pelo MEC, do débito previdenciário daquelas empresas junto ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Além disto, houve a transferência de recursos públicos diretamente do Estado para o setor privado, por intermédio do que se denominava assessoria técnica e financeira, isto é, recursos públicos empregados em reformas, construções e equipamentos de prédios e treinamento de pessoal da rede privada.

Por último, Germano (2005) lembra que - para além da pavimentação legal montada pelo Estado em benefício do setor privado de educação - a corrupção, a sonegação e a fraude, principalmente do salário-educação e bolsistas “duplicados” nas instituições escolares, constituíram sérios empecilhos para que os recursos públicos pudessem dirigir-se efetivamente à escola pública naquele período.

3.3 Ditadura militar e Serviço social: requisição da tecnoburocracia e expansão dos cursos de Serviço Social

A modernização conservadora empreendida pela ditadura militar obteve, como um de seus frutos, um quadro de tecnocratização e despolitização das políticas sociais. A tecnocratização das políticas sociais exigia, como já apontado, a constituição de um amplo leque de agentes formuladores, gestores e executores, os tecnoburocratas (IANNI, 1981). Dentre os agentes executores, encontrava-se o assistente social. Assim, podemos detectar naquela conjuntura alguns vetores fundamentais desencadeados pelo processo de modernização conservadora do país, que exigiram um novo perfil profissional do Serviço Social:

- (i) a reorganização burocrático-gerencial do Estado, principalmente pela unificação dos IAPs no INPS a partir de 1966, redimensionou e consolidou um mercado de trabalho nacional para os assistentes sociais (NETTO, 1996b).
- (ii) a dinamização do mercado de trabalho para além do Estado (tradicional e maior empregador de assistentes sociais) passou a requisitar nas médias e grandes empresas o profissional de Serviço Social. Ressalte-se, ainda, o processo de fragmentação dos meios de consumo coletivos operacionalizado durante o regime militar, que abriu um terreno profícuo para o desenvolvimento do mercado de seguros, principalmente os planos de saúde (MOTA, 2004).
- (iii) a expansão expressiva de unidades formadoras de assistentes sociais e sua integração ao longo das décadas de 1960 e 1970 em instituições universitárias operou mudanças no perfil de formação daqueles profissionais, com uma maior proximidade da Sociologia, da Psicologia Social e da Antropologia, e também a laicização da formação, dado que a

maior parte dos cursos criados no período encontravam-se inseridos em instituições não-confessionais.

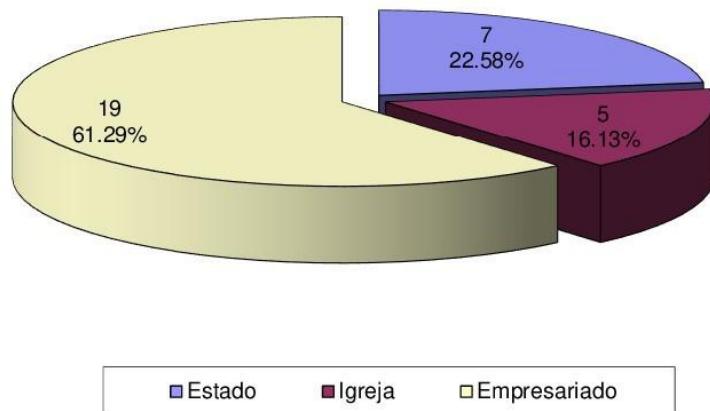
No longo período da ditadura militar (1964-1985) criaram-se mais 32 cursos de Serviço Social.¹²³ Conforme é possível visualizar no quadro seguinte, no período 1964-1985 houve uma clara mudança em relação à participação dos sujeitos criadores das unidades formadoras de assistentes sociais em todo o país: se até a década de 1960 a Igreja ainda tinha um papel predominante na formação destes intelectuais difusores da ideologia do consenso, sob a ótica burguesa; a partir do processo de modernização conservadora e tecnocrática empreendido pela ditadura militar no pós-1964 tal papel passou para os empresários da educação superior, que ganharam significativo espaço neste processo.

Os empresários do ensino criaram 61,3% dos CSSs no período 1964-1985, seguidos pelo Estado (22,6%) e pelas instituições confessionais (16,1%).¹²⁴

A novidade em relação à iniciativa confessional refere-se à participação de outras ordens religiosas, não-católicas: foram criados dois cursos confessionais, sendo um evangélico (luterano) e outro espírita.

O aumento da participação empresarial na criação de novos cursos de Serviço Social expressa o avanço do processo de laicização da formação e, ao mesmo tempo, o interesse empresarial na exploração de tais cursos, condizente com o contexto ditatorial e com a política implementada para a educação superior à época.

Gráfico 5 - SUJEITOS CRIADORES (1964 a 1985)
Sujeitos criadores das ESSs (1964 a 1985)



Fonte: a autora.

¹²³ O universo trabalhado no primeiro gráfico correspondeu a 31 cursos de Serviço Social criados no período, pois não conseguimos obter informações de um curso (o da Faculdade de Serviço Social de Araraquara). Nos seguintes, trabalhamos com o universo de 30 cursos de Serviço Social, pois não tivemos maiores informações sobre o curso da Faculdade de Serviço Social da Unicid.

¹²⁴ O Estado criou sete novos cursos entre 1964 e 1985. Contudo, embora a Unitau (SP) seja categorizada como uma IES pública municipal, ela é uma “fundação pública de direito privado”. Esta IES cobra mensalidades escolares nos cursos de graduação. A Unitau (<http://www.unitau.br>) informa ser uma autarquia educacional de regime especial. Realizamos tal ressalva, mas mantivemos a Unitau no rol das instituições públicas, embora, conforme já discutido, esta seja uma forma jurídica de encobrir o processo de privatização realizado na educação superior pelo próprio Estado.

O surgimento dos cursos de Serviço Social entre 1964 e 1985 ocorreu predominantemente em instituições não-universitárias: dos 30 cursos analisados,¹²⁵ 73,3% nasceram em instituições cuja principal função era o ensino, não sendo exigida a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Posteriormente, essas instituições transformaram-se em faculdades integradas, centros universitários e/ou universidades. Note-se que, nos períodos anteriores, as Escolas de Serviço Social surgiram majoritariamente de forma isolada.

Neste terceiro período, devido à Lei nº 5.540/68, a criação de cursos de Serviço Social já ligados a estruturas universitárias aumentou um pouco, embora a predominância tenha sido a criação de cursos em estruturas não-universitárias, conforme o padrão privatista de expansão da educação superior brasileira.

Dos seis cursos públicos criados no período, dois o foram por iniciativa da esfera federal (UFPI, UFMT), três de âmbito estadual (Unesp, UEPG, UEL) e um sob responsabilidade municipal (Unitau). Os cursos públicos criados pelas esferas federal e estadual nasceram já inseridos em ambiente universitário. O único curso vinculado à esfera municipal - o curso da Unitau - foi criado primeiramente de forma isolada e depois participou do processo de aglomeração de faculdades para a criação da universidade.

Quanto aos cursos privados, somente três deles já nasceram inseridos em ambientes universitários: os cursos da Unicap, Unisinos e UCS, os dois primeiros vinculados à Igreja Católica. Os demais (21 CSSs)¹²⁶ nasceram em IES não-universitárias e somente nos anos posteriores parte deles passou a integrar universidades.

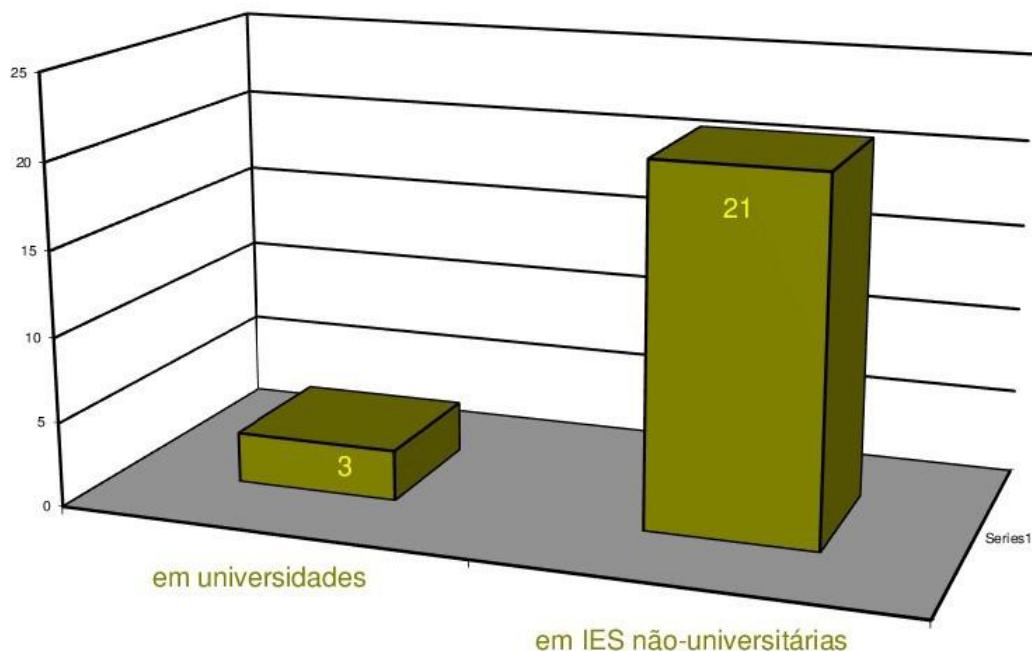
Assim, podemos constatar, conforme exposto no gráfico a seguir, que os cursos privados de Serviço Social surgiram, de forma majoritária, no período 1964-1985 em instituições não-universitárias, em conformidade com a política educacional para a educação superior do período, de incentivo estatal à multiplicação de faculdades privadas e isoladas.

¹²⁵ Como não possuímos informações da FSS de Araraquara e da FSS/Unicid, não as incluímos nos gráficos. Consideramos somente a FSS/Unicid no gráfico acima, referente aos sujeitos criadores.

¹²⁶ Contabilizamos 24 cursos privados e 6 públicos. Apesar de termos certeza de que a FSS/Unicid tenha sido uma instituição privada, não sabemos informar como foi seu surgimento (se foi criada de forma isolada, etc). Portanto, não incluímos este curso, bem como o da FSS de Araraquara, sobre o qual não possuímos qualquer informação.

Gráfico 6 - CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL (1964 a 1985)

CSSs privados criados entre 1964 e 1985



Fonte: a autora.

É possível perceber claramente o processo de empresariamento na criação de cursos de Serviço Social no período 1964-1985, com maior participação privada particular e distribuídos majoritariamente em faculdades isoladas, o que não exigia a realização de grandes investimentos (demandando somente o ensino) e, logo, significava um rápido e lucrativo retorno ao empresariado do ensino.

Assim, podemos afirmar que o Serviço Social acompanhou o movimento mais amplo da política educacional empreendida pela ditadura militar, que se aproximou do empresariado do ensino e afastou-se da Igreja Católica. Esta movimentação repercutiu inclusive nas escolas de Serviço Social criadas antes de 1964:¹²⁷ dos 27 cursos privados criados até 1963 pela Igreja e pelo empresariado, 11 transformaram-se em cursos públicos, de âmbito federal e estadual,¹²⁸ ao longo da ditadura empresarial-militar.

Dos 11 cursos privados transformados em cursos públicos, 6 deles (UFAL, UFS, UFPE, UECE, UFPB, UFMA) localizam-se na Região Nordeste. Vieira (1992) buscou entender o porquê deste fenômeno ter ocorrido, inversamente à política de empresariamento da educação superior em âmbito nacional. A autora mostra a mudança na

¹²⁷ Entre 1930 e 1963 foram criados, ao todo, 34 cursos de Serviço Social, sendo somente 7 (20,6%) pela ação direta estatal.

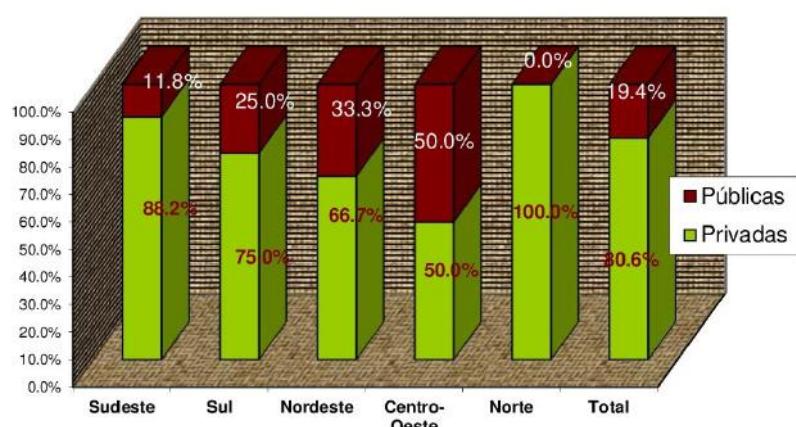
¹²⁸ Os cursos passaram por um primeiro momento de agregação nos anos 1960 e, com a ditadura militar, incorporaram-se definitivamente às instituições federais. Cursos originalmente criados pela Igreja e federalizados/estadualizados: UFES, UFAL, UFS, FPE UFPB, UFMA, UFJF, UNB, UECE. Curso criado pelo empresariado em conjunto com a Igreja e, posteriormente, foi federalizado: UFSC. Curso criado pelo empresariado, sendo posteriormente federalizado: UFPA. Cursos criados originalmente pela Igreja Católica e assumidos posteriormente pelo empresariado: FAPSS, UNILINS E FIMI.

direção política da Igreja Católica nos anos 1960, a qual fez uma “opção preferencial pelos pobres”, o que focou seu trabalho na educação de base. Isto acarretou dificuldades financeiras para as escolas de Serviço Social confessionais, principalmente as da Região Nordeste, que não conseguiam sobreviver somente com o pagamento das mensalidades do alunado. Frente ao forte impacto da ideologia desenvolvimentista no Nordeste - principalmente com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) em 1959 -, a Igreja Católica passou a apoiar o caminho das escolas confessionais em direção ao setor público, visto haver uma convergência de interesses entre a Igreja dos anos 1960 e o Estado nacional-desenvolvimentista. Assim, essa década impulsionou o processo de laicização das antigas Escolas de Serviço Social, principalmente no Nordeste; com a reforma universitária, no pós-1968, elas foram incorporadas a instituições oficiais e federalizadas.¹²⁹

Portanto, embora o Estado tenha criado entre 1964 e 1985 somente seis cursos de Serviço Social, ele transformou antigos cursos de natureza privada em cursos públicos inseridos em ambientes universitários, o que fez com que o peso da participação privada não se tornasse ainda mais esmagador ao final da ditadura.

Outra característica no processo de criação dos cursos de Serviço Social entre 1964 e 1985 foi a localização geográfica: na Região Norte, o único curso criado foi pela iniciativa privada particular, e nas Regiões Sudeste (88,2%) e Sul (75%), o setor privado teve forte participação na criação de novos cursos. O interesse privado - majoritariamente empresarial, como já demonstrado - foi o maior responsável pela multiplicação de cursos de serviço Social no período em análise; ele buscou as regiões com maior concentração de riqueza e, portanto, de possíveis pagantes de mensalidades escolares. Onde não havia grande oferta de público pagante, o Estado criou cursos: vale lembrar novamente que o Estado transformou 11 cursos até então de natureza privada e criados entre 1930 e 1963 em cursos públicos, sendo 6 localizados na região mais empobrecida do país, a Região Nordeste.

Gráfico 7 – LOCALIZAÇÃO
Localização geográfica – ESSs criadas entre 1964 e 1985, distribuídas segundo natureza jurídica



Fonte: a autora.

¹²⁹ Sobre este intrincado processo na Região Nordeste, ver análise instigante de Vieira (1992).

Após apreendermos o movimento da política educacional da ditadura militar, bem como seu atravessamento na criação de novos cursos de Serviço Social, é possível melhor compreender o processo de renovação profissional desencadeado no pós-1964.

A análise sobre aquele processo se encontra largamente difundida junto à categoria profissional, principalmente após a publicação da obra de Netto (1996b). Contudo, buscaremos, ainda que brevemente, resgatar alguns pontos considerados centrais, articulando-os à análise realizada anteriormente.

3.4 O processo de renovação do Serviço Social e a ruptura com o conservadorismo: frutos da “modernização conservadora”?

No início dos anos 1960, o Serviço Social chegou a receber os ventos latino-americanos do Movimento de Reconceituação, o que foi travado pelo golpe militar de 1964. Assim, o processo de renovação profissional empreendido no pós-1964 foi calcado em pressupostos tecnicistas e conservadores, que não questionavam o *status quo* e o regime ditatorial: a tecnocratização da profissão correspondeu à tecnocratização das políticas sociais, já discutida no primeiro item desse capítulo.

Contudo, a ampliação do mercado de trabalho e das unidades formadoras de assistentes sociais, gerada pelo movimento mais amplo da política ditatorial, contraditoriamente criou condições para que se gestasse no interior da profissão uma crescente diferenciação das concepções profissionais, para além do Serviço Social tradicional.

Naquele contexto, a política educacional da ditadura militar possibilitou o ingresso do Serviço Social, no plano da formação, em instituições universitárias e laicas (públicas e privadas), o que tornou possível a constituição de segmentos de vanguarda inseridos na vida acadêmica, com a produção de pesquisa e sem as necessidades imediatas da intervenção técnico-operativa, conforme análise de Netto (1996b). Tais segmentos possibilitaram a quebra da homogeneidade e da ausência de debate até então vigente na profissão, instaurando-se um pluralismo profissional e germinando as condições para a perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional já no final dos anos 1970. O processo de renovação profissional foi analisado pelo autor supracitado, que apontou três momentos e direções diferenciados:

- I. a perspectiva modernizadora, localizada no início do regime militar;
- II. a perspectiva de reatualização do conservadorismo, na década de 1970;
- III. e a perspectiva de intenção de ruptura, que eclode no final dos anos 1970 e desenvolve-se já na década de 1980.

A perspectiva modernizadora emergiu em 1965 no Primeiro Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, em Porto Alegre, um marco do início do Movimento de Reconceituação latino-americano. Tal perspectiva afirmou-se em dois Seminários de Teorização do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS): o de Araxá (MG) (1967) e o de Teresópolis (RJ) (1970). Os seminários produziram os *Documentos de Araxá* e o de *Teresópolis*, que afirmavam a perspectiva modernizadora. A tônica de tais documentos era a defesa de uma modernização do Serviço Social, concebido como um instrumento interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento do país. Abandonava-se o neotomismo como matriz teórica -

característico do Serviço Social “tradicional” - e caminhava-se em direção ao estrutural-funcionalismo. A perspectiva modernizadora foi a expressão da renovação profissional adequada à autocracia burguesa, segundo Netto (1996b), e entrou em crise em meados dos anos 1970, contemporânea ao esgotamento do regime militar e da emersão das inúmeras contradições criadas pelo próprio processo de modernização capitalista no país.

O contexto emergente no final dos anos 1970, de redemocratização e politização da sociedade brasileira, rebateu no Serviço Social e abriu a possibilidade de manifestações de outras perspectivas profissionais.

A perspectiva, cunhada por Netto (1996b) de reatualização do conservadorismo, emergiu nos Seminários de Sumaré (1978) e do Alto da Boa Vista (1984), sem grande repercussão na categoria profissional e particularmente representada pela obra de Anna Augusta de Almeida (1989). Tal perspectiva objetivava deter a erosão do Serviço Social tradicional e buscava configurar-se como uma alternativa neutralizadora das influências de referências marxistas, presentes na perspectiva de intenção de ruptura que também emergia no período e da qual falaremos a seguir.

Segundo Netto (1996b), a perspectiva de reatualização do conservadorismo demonstrava uma preocupação com a formação profissional, recusando o empirismo, o praticismo e também o viés positivista e vinculando-se à fenomenologia. Tal recurso à fenomenologia, porém, configurava-se como extremamente empobrecido, sem a interlocução com suas fontes originais, como Husserl, Heidegger ou Schutz. Ao mesmo tempo, dava continuidade à ética cristã e afirmava o Serviço Social como uma profissão de ajuda “psicossocial” à pessoa - abrindo a via de psicologização da “questão social” e sua transformação em problemas sociais individuais. Com isso, dissolvia as determinações de classe dos processos macrossocietários e passava ao largo do debate com o pensamento crítico-dialético, localizado na perspectiva de intenção de ruptura.

A perspectiva de intenção de ruptura, analisada por Netto (1996b), floresceu ainda na primeira metade dos anos 1970, com sua formulação inicial na Escola de serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, com o desenvolvimento do “Método BH”.¹³⁰ Contudo, essa permaneceu nos pequenos círculos acadêmicos até a década de 1980, quando a exaustão da ditadura militar e as transformações realizadas no âmbito das relações entre Estado e classes sociais permitiram seu espalhar para além dos muros acadêmicos.

O final dos anos 1970 e a década de 1980 foram politicamente marcados por inúmeras lutas dos movimentos sociais, populares, sindicais, pelo processo de redemocratização, por melhores condições de vida e de trabalho, com o esgotamento de bases antigas de apoio do regime militar - como a Igreja, as camadas médias e o empresariado - e significativa socialização da política conquistada pelas diversas lutas sociais.

Economicamente, o período foi caracterizado por forte crise e estagnação econômica, conhecida como o “fim do milagre”, e a consequente diminuição dos gastos sociais, o aumento do desemprego, da pobreza e a queda real dos salários. A socialização da política do final dos anos 1970 e da década de 1980 não correspondeu à socialização da economia, pois o final do regime militar teve como saldo uma bárbara concentração de renda (SOARES, 2001; MOTA, 2004).

¹³⁰ Sobre o “Método BH”, ver Santos (1985).

A perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional, gestada embrionariamente no período 1961-1964 e freada com o golpe militar, ressurgiu nesse cenário, em meio à crise do regime da autocracia burguesa, particularmente em meados da década de 1970, no contexto da chamada “transição para a democracia” (ALVES, 1989).

A direção de tal perspectiva caracterizou-se primordialmente como uma crítica sistemática ao Serviço Social “tradicional”, aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos e recorreu progressivamente à tradição marxista. Outra característica foi sua forte vinculação acadêmica, pois a universidade era ainda um espaço menos adverso, no contexto ditatorial, para novas elaborações e experimentações. Uma vanguarda de assistentes sociais inserida na universidade pôde, pois, sem as demandas práticas imediatas da profissão, realizar experiências-piloto, além de quebrar o isolamento intelectual do Serviço Social, mantendo contato com outras áreas de conhecimento. Netto (1996b) apresenta o desenvolvimento da perspectiva de intenção de ruptura em três momentos diferenciados:

- ❖ sua emersão - entre 1972 e 1975, com o desenvolvimento do “Método BH”, que fundou a perspectiva de intenção de ruptura.
- ❖ sua consolidação acadêmica - localizada na década de 1980, quando a produção acadêmica no Serviço Social avançou para elaborações crítico-históricas, recorrendo a concepções teórico-metodológicas em suas fontes originais.
- ❖ seu espraiar para o conjunto da categoria profissional - no final dos anos 1980, percorreu a década de 1990 e chegou aos dias atuais.

O primeiro momento, que segue da sua emersão e vai até o início da década de 1980, apresenta alguns limites próprios de um contexto ditatorial: nesse período, operou-se certo ecletismo, com a sobreposição de referenciais teóricos, concepções ideológicas e prático-profissionais. Tal ecletismo ocorreu até mesmo pelas dificuldades - no contexto ditatorial - de acesso às fontes marxianas originais, o que desembocou numa visão um tanto reducionista da perspectiva marxista, com forte influência estruturalista e uma “invasão positivista do marxismo” no ensino do Serviço Social, estudada por Quiroga (1991).

Outro limite foi o de uma “partidarização” da profissão, com a reprodução de uma ética voluntarista e a ideia de vocação, recolocada sob lentes antiburguesas e militantistas. Ressaltamos que essa partidarização estava inserida no contexto de lutas pela “redemocratização” da sociedade brasileira e o acesso dos assistentes sociais a posições críticas ao tradicionalismo profissional foi via partido político, isto é, por vetores extraprofissionais.

O segundo momento, localizado na década de 1980, é caracterizado por Netto (1996b) como da predominância de um “marxismo acadêmico”, com elaborações teóricas que recorreram às fontes originais marxianas, com os trabalhos inaugurais de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho. Para o autor, o trabalho de Iamamoto sinalizou a maioridade intelectual da perspectiva de intenção de ruptura, pois foi a primeira incorporação bem-sucedida da tradição marxista para a análise do Serviço Social brasileiro.

Alguns acontecimentos localizados nas décadas de 1970 e 1980 podem ser considerados marcos históricos da categoria, que registram o primeiro e o segundo momentos da perspectiva de intenção de ruptura com o histórico conservadorismo profissional:

- ❖ a criação, na década de 1970, dos primeiros Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, que se constituíram como importantes centros formadores dos docentes que viriam a ministrar aulas nos novos cursos de Serviço Social e também dos pesquisadores na área.¹³¹
- ❖ o debate sobre a formação profissional, organizado pela ABESS, com a reforma curricular de 1982, que rompeu com o histórico conservadorismo da formação dos assistentes sociais e firmou teoricamente as exigências do novo perfil profissional do assistente social (SILVA, 1984).
- ❖ o reconhecimento, já na década de 1980, pelas agências de fomento à pesquisa, do Serviço Social enquanto área de conhecimento e, portanto, apto a receber recursos governamentais voltados para a investigação e pesquisa (CARVALHO; SILVA, 2005).
- ❖ a retomada das entidades organizativas da categoria, como a Associação Nacional dos Assistentes Sociais (ANAS), a Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS),¹³² o conjunto composto pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS),¹³³ e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO).¹³⁴
- ❖ o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, que ocorreu em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, no qual os assistentes sociais que buscavam a ruptura com o tradicional conservadorismo conseguiram obter hegemonia (NETTO, 1996b).
- ❖ a formulação do Código de Ética de 1986, cujas principais características marcaram a ultrapassagem das categorias do pensamento conservador (pessoa humana e bem comum) e de uma ética universal, a recusa da ética da neutralidade, o reconhecimento da dimensão política da prática profissional, a noção de historicidade e da determinação material como uma das mediações fundantes do ser social (BONETTI *et al.*, 2000).
- ❖ a criação, em 1987, do Centro de Documentação e Pesquisas em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), como um órgão acadêmico vinculado à ABESS, o que expressou o avanço da dimensão da pesquisa no âmbito do Serviço Social (KOIKE, 1997).

O Serviço Social chegou ao final da década de 1980 com a perspectiva de intenção de ruptura em seu terceiro momento, de seu espraiar para a categoria profissional e com assistentes sociais recém-formados pelo currículo de 1986, o que significou a entrada dos primeiros profissionais em campo formados com uma perspectiva contrária ao conservadorismo do Serviço Social. A década de 1990 seria o momento de formação de novas “levas” de profissionais na direção de consolidação da ruptura e com o desafio de traduzir os princípios e valores prometidos durante os anos 1980 para a ação profissional.

¹³¹ Um balanço desta trajetória foi organizado recentemente por Carvalho e Silva (2005).

¹³² Sobre a organização sindical dos assistentes sociais, ver Abramides e Cabral (1995).

¹³³ A partir de 1962, o Decreto nº 994/62 regulamentou a lei, além de instituir os instrumentos normativos e de fiscalização, na época Conselho Federal e Regional de Assistentes Sociais (CFAS e CRAS). Com a nova lei de regulamentação da profissão, de nº 8662/93, a denominação destes órgãos mudou para Cfess e Cress. Dados disponíveis em: http://www.cfess.org.br/source/perguntas_frequentes.htm. Acesso em: 22 abr. 2007.

¹³⁴ Com relação ao movimento estudantil em Serviço Social, consultar Ramos e Santos (1997).

No curtíssimo período de “transição democrática” entre 1986 e 1989, quando o presidente José Sarney tomou posse como o primeiro governo civil eleito indiretamente após o golpe de 1964, criaram-se, no âmbito da profissão, mais seis cursos de Serviço Social. Dos seis cursos criados no período 1986-1989, quatro (66,6%) eram de natureza privada. Dos cursos públicos, é necessário ressaltar que um curso se encontra inserido em uma instituição pública municipal, que cobra mensalidades e funciona como uma empresa de educação superior.

Os quatro cursos categorizados como de natureza privada surgiram de forma isolada e três deles contribuíram, nos anos 1990, para a criação de instituições universitárias, por meio da aglomeração de faculdades isoladas e/ou transformação de faculdades integradas em universidades. Nenhum dos cursos privados era confessional, o que confirma o interesse crescente do empresariado nos cursos de Serviço Social.

CAPÍTULO 4

Mercantilização da educação superior brasileira e a “explosão” privatista dos cursos de Serviço Social na década de 1990

4.1 O desmonte neoliberal da educação superior pública brasileira e o apogeu do mercado educacional

A crise no padrão de acumulação capitalista após a década de 1970 e a consequente reação burguesa em âmbito mundial desencadearam largos processos de reestruturação produtiva, a mundialização do capital e o alastramento da ideologia neoliberal. No campo educacional, expandiu-se o processo de exploração da educação enquanto nicho de valorização de capitais, particularmente em seu nível superior e localizado preferencialmente nos países capitalistas dependentes, conforme abordamos no primeiro capítulo.

No que diz respeito à educação superior, no Brasil há historicamente uma associação e distribuição de tarefas entre Estado, Igreja Católica e empresariado. Tal “sociedade” - com claras vantagens para o setor privado (a Igreja Católica e o empresariado) desde os anos 1930 - influenciou o processo de criação de Cursos de Serviço Social no Brasil, majoritariamente abertos por religiosos, entre a década de 1930 e o início dos anos 1960, conforme demonstrado no segundo capítulo.

Posteriormente, da década de 1960 (pós-1964) até 1980, os Cursos de Serviço Social vivenciaram um processo de laicização e expansão, integrando-se a estruturas universitárias públicas e privadas, mas também se expandiram por meio de instituições não-universitárias. Aquele processo, vinculado às transformações da sociedade brasileira, rumo a uma “modernização conservadora”, constituiu o “chão histórico” que possibilitou o processo de renovação profissional, como abordamos no terceiro capítulo.

Os anos 1990 caracterizaram-se como profundamente regressivos no que concerne aos direitos conquistados e afirmados pela Carta Constitucional após as intensas lutas sociais da década de 1980. Este processo, monitorado pelos organismos internacionais,¹³⁵ contou com a ciência, adesão e direcionamento ativo por parte da burguesia brasileira, que organizou uma ampla contrarreforma atrelada às novas exigências do capital mundializado. Contrarreforma, porque a Constituição Federal de 1988 afirmara avançadas concepções no campo dos direitos sociais, portanto, tratou-se sobretudo de realizar um desmonte no padrão civilizatório apontado pela Carta Constitucional.¹³⁶

As determinações de tal desmonte podem ser encontradas fundamentalmente nas necessidades expansionistas do capital em plano mundial, que se realiza por intermédio da

¹³⁵ Principalmente o BM e o FMI, que passaram a exigir condicionalidades para a liberação de empréstimos, como o ajuste fiscal e um novo direcionamento às políticas sociais, com a abertura à exploração privada e a focalização das ações estatais em relação às políticas sociais. Cf. estudos de Leher (1998), Lima (2002) e Melo (2004).

¹³⁶ O período Vargas e mesmo o longo período da ditadura militar, para a efetivação da modernização capitalista do país, precisaram realizar certas “concessões” para a manutenção da hegemonia burguesa, o que, na linguagem gramsciana, é caracterizado por um processo de “revolução-restauração”. Neste, há alguns “ganhos” para a classe trabalhadora, o que, no caso brasileiro, consubstanciou-se pelo desenvolvimento da legislação trabalhista e social. A década de 1990, ao contrário, desencadeou uma contrarreforma, pois tratou-se de negar conquistas afirmadas no texto constitucional, não apresentando ganho algum para aqueles que vivem do seu trabalho. Sobre a diferença entre revolução passiva e contrarreforma, cf. Coutinho (2012).

exploração de serviços ainda não totalmente imbuídos da lógica mercantil, como é o caso das áreas de Educação, Previdência e Saúde. A redução de recursos públicos - operada intencionalmente pelo Estado - até então dirigidos à área social é um mecanismo de crucial importância para a realização de tal processo. Tais recursos foram, na década de 1990, sistematicamente retidos para o processo de ajuste fiscal emanado pela cartilha neoliberal por toda a América Latina.¹³⁷

No Brasil, desde o governo Collor, Itamar e, de forma aperfeiçoada, nos governos FHC, a Constituição Federal de 1988 foi mantida na letra da lei, mas desmantelada no cotidiano da nação pela implementação fidedigna do ideário neoliberal: ajuste fiscal,¹³⁸ privatização do patrimônio nacional,¹³⁹ abertura desenfreada do mercado brasileiro, desregulamentação da legislação trabalhista e do mercado de trabalho¹⁴⁰ e retirada intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social.¹⁴¹ Tal processo foi bem caracterizado por Antunes (2004) como uma “desertificação” neoliberal, isto é, onde antes havia algum substrato de direitos sociais, após as políticas implementadas na década de 1990, deparamo-nos com um “deserto”, hegemonizado pelos ditames do capital mundializado e do ideário neoliberal.

Contudo, como foi possível operar tamanha transformação, se nos anos 1980 constituiu-se um cenário de forte politização, com a emergência de inúmeros movimentos sociais, que resultaram em uma Constituição Federal que apontava para a construção de um sistema de proteção social inspirado no Estado de Bem-Estar Social europeu?¹⁴² Como foi possível propagar o receituário neoliberal, que prega o mercado como o espaço máximo da sociabilidade e defende a retirada da responsabilidade estatal frente ao provimento de bens e serviços sociais?

Mota (1995) busca explicar tal fenômeno ancorada no que denominou de “cultura da crise”,¹⁴³ isto é, a difusão da ideologia de que a causa da crise dos anos 1980 encontrava-se fundamentalmente na ineficiência do Estado, não sendo questionados obviamente os determinantes estruturais da crise, isto é, a crise do regime de acumulação capitalista desencadeada desde os anos 1970. Esta cultura já vinha sendo construída nos anos 1980, não obtendo hegemonia na produção da Constituição Federal de 1988.

Em outro trabalho, a mesma autora (MOTA, 2004) observa que as próprias reivindicações dos trabalhadores do setor mais dinâmico da economia, durante os anos 1980, incluíam o acesso a serviços de saúde, previdência e assistência, não como lutas

¹³⁷ Ver Soares (2001), sobre os nefastos resultados da adesão dos governos latino-americanos ao ideário neoliberal: um verdadeiro desajuste social proporcionado pelo ajuste fiscal.

¹³⁸ Sobre os efeitos do ajuste fiscal no Brasil, ver Lesbaupin (1999), Fiori (2001), Soares (2001) e Antunes (2004).

¹³⁹ Cf. levantamento realizado por Biondi (2001).

¹⁴⁰ Conforme estudos de Matoso (1996), Antunes (1997) e Pochmann (2001).

¹⁴¹ Há uma série de estudiosos que pesquisam os efeitos deste processo para o cotidiano da população. Na Saúde, ver Vianna (1998; 2001), Bravo e Matos (2001), Soares (2001), Barros (2004). Na Previdência, ver estudos de Granemann (2003) e da ANFIP (2003 e 2004). Na Assistência Social, consulte Raichelis (2000) e Boschetti (2001).

¹⁴² Destaca-se, contudo, que a Carta Magna expressa as inúmeras contradições da sociedade brasileira no período, bem como, os interesses diversos e, muitas vezes antagônicos, que participaram do processo Constituinte. Ainda que expressão de tais contradições e correlação de forças, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz em seu artigo 6º, especialmente, uma concepção ampliada de direitos sociais que, se cumprida, consolidaria ao nosso ver outro padrão civilizatório no Brasil.

¹⁴³ A cultura da crise é estratégia fundamental para a reconstituição da hegemonia burguesa de forma global após a década de 1970 e, particularmente no Brasil, após 1980 (MOTA, 1995).

coletivas da classe trabalhadora, mas como demandas corporativas. Isto é, o acesso a tais bens e serviços - não concebidos como direitos sociais - passava pelo mercado. Tal processo, sem dúvida, contribuiu para a fragilização de lutas por sistemas universais de proteção social. Assim, a autora sinaliza, já naquele período, o terreno para a desconstrução da noção de direito social operada durante os anos 1990.

Se a Carta Magna incorporou concepções avançadas quanto aos direitos sociais, sua concretização não pode ser pensada sem se considerarem as limitações no plano da luta política, que efetivamente segmentaram o padrão de cidadania em três categorias: o “cidadão-fabril”, o “cidadão-consumidor” e o “cidadão-pobre”. O primeiro refere-se ao trabalhador das grandes empresas, com acesso aos bens e serviços sociais incluídos no contrato formal de trabalho. O segundo, pertencente às camadas médias com um padrão de renda mais elevado, comprará bens e serviços sociais no mercado. Já o último, o “cidadão-pobre”, inclui-se entre as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora que, com parcos recursos, será o “beneficiário” da “pobre” política social (MOTA, 1995).

Outra limitação - que contribuiu para a vitória esmagadora do projeto neoliberal durante a década de 1990 - foi a construção, por parte dos próprios movimentos sociais emergentes no final dos anos 1970 e 1980, de uma cultura anti-Estado que, devido às marcas da ditadura, negava tudo o que vinha do Estado e, ao mesmo tempo, superestimava tudo o que vinha da sociedade civil, como se esta fosse homogênea.¹⁴⁴ Desta feita, a requisição por “autonomia” muitas vezes trouxe certa confusão entre os movimentos, que não inseriam em suas pautas reivindicações por políticas públicas, pela presença do Estado e o uso do fundo público voltado para os interesses da classe trabalhadora.

Segundo Coutinho (2006), desde o final dos anos 1980 dois projetos societários foram-se conformando: o projeto “liberal corporativo” e o de “democracia de massas”. O primeiro, predominante na sociedade estadunidense, expressa-se por meio do ideário neoliberal. Sua lógica geral é a do mercado como espaço máximo de sociabilidade; daí a necessidade de tudo transformar em mercadoria, donde as privatizações do patrimônio público e a redução das ações estatais na área social são fatores cruciais. Contudo, a sociedade civil deve-se despolitizar, do ponto de vista das lutas de classes, e se repolitizar, mas limitada à “pequena política”:¹⁴⁵ isto é, ela deve se auto-organizar, primeiro, para realizar ações de solidariedade e filantropia voltadas para aqueles que não conseguiram obter sucesso no mercado e, segundo, a auto-organização deve limitar-se a demandas de cunho corporativo e não-classista.

O projeto de “democracia de massas” - cujo padrão foi construído nos países europeus centrais capitalistas ao longo do século XX - centra-se na “grande política”, caracteriza-se pela ampliação da participação política e democratização radical do Estado, por meio de reformas profundas em direção aos interesses das classes subalternas, em

¹⁴⁴ Coutinho (2006) mostra como a ditadura militar e o processo de “transição fraca” contribuíram para uma leitura maniqueísta da relação Estado/sociedade civil, identificando o primeiro com o “militar”/“mau” e a segunda com o “civil”/“bom”. Esta leitura enviesada do conceito de sociedade civil caiu como uma luva para a receptividade do projeto neoliberal no país.

¹⁴⁵ “Grande política (alta política)/pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo à pequena política” (GRAMSCI, 2002, p. 21).

contraposição aos interesses privados e corporativos. Contudo, cabe salientar que em tal projeto reside a possibilidade rumo ao socialismo, o que não se configura, pois, como fatalidade, conforme análise do autor (COUTINHO, 2006).¹⁴⁶

Tais projetos, antagônicos, expressaram-se nas primeiras eleições diretas à Presidência da República, após 21 anos de ditadura militar, e demonstraram também a complexificação política da sociedade brasileira: o primeiro turno, realizado em 15 de novembro de 1989, contou com a participação de 21 candidatos. O segundo turno, do qual participaram Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello, representou a divisão na qual se encontrava a sociedade brasileira naquele período: o candidato Collor representava o projeto liberal-corporativo, cujos fervorosos discursos de “caçador de marajás”, combate à corrupção e ao “atraso” da sociedade brasileira reforçavam a defesa da redução das ações do Estado, considerado um pesado “elefante branco”, e a ideia (neoliberal) de que cabia ao setor privado a eficiência, além da abertura do mercado brasileiro às importações. Fernando Collor de Mello ganhou as eleições com 49,9% dos votos válidos. Já o outro candidato, Lula - cujo partido (Partido dos Trabalhadores - PT) levantava a bandeira programática do socialismo - representava o projeto de “democracia de massas”, e sua candidatura alcançou o percentual de 44,2% de votantes.

O resultado das eleições presenciais de 1989 propiciou um sólido terreno para a implementação da programática neoliberal no país, iniciado com o governo Collor, mas efetivamente implementado a partir do governo FHC.

O governo Collor iniciou-se em março de 1990 e logo anunciou o Plano Collor - cuja meta principal era o combate à inflação, que alcançava níveis hiperinflacionários -, que, objetivando reduzir a circulação monetária e a inflação, realizou o confisco das cadernetas de poupança das camadas médias, o que efetivamente não resultou em queda da inflação. Posteriormente, o governo realizou a abertura da economia brasileira às importações e o processo de privatização, por meio do Plano Nacional de Desestatização, com base no discurso de que era preciso “modernizar” o Estado brasileiro. Contudo, a permanência de Collor no cargo não durou mais do que dois anos (1990-1992), devido a denúncias de corrupção, sendo o primeiro presidente da República a sofrer um processo de impedimento legal do cargo ocupado.

No campo da educação superior, as ações daquele curto governo foram coerentes com seus ideais privatistas, que se expressaram nos documentos relacionados pelo ANDES-SN (2003, p. 28):

Em 1991, como parte do Projeto de Reconstrução Nacional - PRN do governo Collor, foi apresentada a proposta de “Uma nova Política para o Ensino Superior”. Em 1992, ainda no governo Collor, foi anunciado o “Modelo de Financiamento para as [Instituições Federais de Ensino Superior] IFES”, propondo que a distribuição de recursos a estas instituições se realizasse mediante a utilização de critérios e indicadores de desempenho e produtividade copiados dos esquemas de gestão desenvolvidos nas empresas privadas.

¹⁴⁶ O próprio processo histórico no final do século XX demonstrou que esta é uma possibilidade e não uma fatalidade. Conferir análise de Hobsbawm (1995) sobre o desmoronamento da “Era de Ouro” do capitalismo e a de Netto (1995) sobre a crise do socialismo real.

Segundo Corbucci (2002), o discurso do governo Collor, pautado no ideal de modernização (leia-se: privatização), diagnosticava as seguintes distorções: (i) formação de profissionais não voltada para a geração de riquezas; (ii) pequena formação na área de Ciências Exatas; e (iii) gasto excessivo com a educação superior em detrimento dos demais níveis do ensino. Para a superação de tais problemas, foram definidas cinco linhas de ação: (1) ampliação do acesso; (2) respeito à autonomia universitária; (3) maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; (4) ampliação dos Programas de Pós-Graduação; e (5) capacitação e valorização dos profissionais de educação. Porém, o autor observa que:

Ao se confrontar alguns desses problemas diagnosticados com os resultados alcançados, verifica-se que estes não se mostraram compatíveis com o discurso oficial. A começar pela primeira linha de ação, constata-se ter havido, justamente no período 1990/1992, uma redução da matrícula nos cursos de graduação. No que concerne a um dos fatores que promovem a valorização do magistério - a remuneração -, constatou-se flagrante descompasso dela com aquilo que era proposto pelas diretrizes daquele governo, na medida em que a participação das despesas com pessoal, em relação ao gasto total com as IFES, reduziu-se de 84% para cerca de 75% no período 1990/1992. Considerando-se valores constantes, essa tendência também foi verificada em relação aos gastos do MEC com as IFES (CORBUCCI, 2002, p. 10-11).

O mesmo autor (CORBUCCI, 2002), apoiando-se no estudo de Velloso (1992), argumenta que o governo Collor descumpriu sistematicamente o preceito constitucional que obriga a União a aplicar o mínimo de 18% da arrecadação líquida de impostos na área de Educação. Além disso, o governo federal retardou a liberação de recursos destinados a “Outros Custeios e Capital”, descumprindo mais uma vez o preceito constitucional.¹⁴⁷

Corbucci (2002) identifica a existência de dois discursos presentes durante o período Collor. O primeiro, proveniente do próprio Executivo, com a defesa da universidade próxima ao mercado. Esta proposta de face modernizante não apresentou, segundo o autor, contornos claros para sua implementação. Do que discordamos, pois o governo enviou duas Propostas de Emenda Constitucional (PEC) que tratavam da autonomia universitária (direcionando as universidades para o mercado) e da desregulamentação dos direitos trabalhistas de docentes e do corpo técnico-administrativo.

Por outro lado, Corbucci (2002) mostra que as organizações sindicais denunciavam tal aproximação entre universidade e mercado, pois a pesquisa, para o movimento docente, não seria mais determinada pelos problemas sociais, mas pelos interesses (lucrativos) do mercado. O autor identifica que o governo não criava mecanismos para a realização desta aproximação (universidade-mercado), com canais de participação, e tampouco criava mecanismos legais de captação de recursos do setor privado para as universidades. O autor observa, ainda, outra contradição entre o discurso governamental e sua efetivação:

¹⁴⁷ “Entretanto, Velloso ressalva que tal prática não se restringia ao ensino superior, mas se estendia a todos os níveis de ensino contemplados pelo MEC. Além disso, essa estratégia de manipulação dos recursos financeiros, em favor da execução orçamentária do Executivo teria constituído prática corriqueira ao longo da década de 1980, tanto no período do Regime Militar quanto na chamada Nova República” (CORBUCCI, 2002, p. 11).

Se o discurso oficial do governo Collor era que se deveria ampliar a oferta de vagas nas instituições públicas, desde o início de seu mandato buscou-se favorecer o crescimento do ensino privado. Seu projeto, no entanto, esbarrou na própria estrutura interna do Estado, ou seja, no órgão responsável pelo reconhecimento e pelo credenciamento de cursos, de faculdades e de universidades, o CFE [Conselho Federal de Educação]. A relação conflituosa entre CFE e governo federal remonta ao fim do regime militar. No governo Collor, a dificuldade estava em agilizar a ampliação do sistema diante do acúmulo de poderes que o CFE vinha contabilizando ao longo de sua existência. Por fim, a própria recessão a que foi submetida a sociedade brasileira refletiu-se no nível de matrícula no ensino superior privado. Conforme evidenciam os dados do INEP/MEC, houve retração da ordem de 5,8% no período 1990/1992. Portanto, ainda que a intenção política do governo Collor tenha sido a de ampliar o sistema pela via privada, sua política econômica contradizia esse objetivo (CORBUCCI, 2002, p. 11-12).

Lima (2005) destaca seis iniciativas do governo Collor que apontaram para a reformulação da educação superior brasileira rumo aos interesses privatistas:

(1) a PEC 56/91, intitulada *Abertura da economia brasileira e modernização das universidades*, que propunha a destinação de um percentual fixo do orçamento geral da União para as universidades federais. Tal PEC objetivava que as universidades federais assumissem o pagamento dos salários e das despesas de custeio e novos investimentos, alterando o artigo 207 da CF 88, que diz respeito à autonomia universitária. O movimento docente, por meio do ANDES-SN, apresentou fortes resistências, entendendo que o art. 207 da Constituição Federal de 1988 é autoaplicável e a proposta da PEC nada mais seria do que a desregulamentação e intensa privatização interna das universidades públicas brasileiras;

(2) a PEC elaborada pelo Ministro da Educação, José Goldemberg, que pretendia transformar as universidades públicas em uma categoria específica de organização, retirando a condição de servidor público dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, o que apontava para a desregulamentação de direitos trabalhistas;

(3) a terceira ação diz respeito à política de Ciência e Tecnologia, por intermédio da Lei de Informática, nº 8.248/91 (BRASIL, 1991), cujo conteúdo central tratava do fim do protecionismo à indústria nacional de computadores. A entrada de tecnologias importadas - com o Brasil numa posição submissa - pressionou obviamente para a remodelação dos padrões educacionais brasileiros, já que as novas tecnologias exigiam um novo tipo de trabalhador que soubesse operá-las;

(4) a proposta de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do INEP, inserida na reforma administrativa do governo Collor em 1990 e no quadro da política de direcionamento da formação profissional voltada para o mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da pós-graduação, o que caracterizaria uma aparente modernização;

(5) a deliberada indiferença aos preceitos constitucionais no que diz respeito ao financiamento público da educação: a Constituição Federal de 1988 estabelece um mínimo

de 18% da receita anual na manutenção e desenvolvimento do ensino, o que não foi cumprido pelo governo Collor;¹⁴⁸

(6) a sexta iniciativa refere-se às divergências entre o Poder Executivo e o CFE - órgão responsável pelo reconhecimento e credenciamento de cursos superiores -, visto o favorecimento dado pelo Executivo à expansão de cursos superiores privados. O CFE foi extinto pelo governo Itamar Franco após denúncias de corrupção e tráfico de influências, sendo criado o CNE, com caráter meramente consultivo e de assessoramento do MEC, ampliando o poder de ação do Ministério quanto ao favorecimento em relação à expansão do setor privado.¹⁴⁹

Após escandalosas denúncias de corrupção, Fernando Collor de Melo foi derrubado com ampla mobilização popular - inclusive da juventude, conhecida como os “cara-pintadas” - e substituído pelo seu vice, Itamar Franco, que governou o país entre 1993 e 1994. Este governo, sob o comando do sociólogo Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda, efetuou o processo de estabilização monetária por meio do Plano Real, o que rendeu a FHC a vitória nas eleições presidenciais de 1994.

Na área da Educação, o governo Itamar realizou, em março de 1993, a Semana Nacional de Educação Para Todos, com vistas à elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993c), voltado fundamentalmente para ações no campo da educação fundamental, como sua universalização e a erradicação do analfabetismo.

O Plano Decenal foi uma orientação das deliberações da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, de cuja declaração final o Brasil foi signatário (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990); suas indicações apontavam para a construção de planos decenais de educação nos 155 países signatários. A declaração de Jomtien foi um marco para a desfocalização na educação superior enquanto direito social e sua transformação em mercadoria, conforme indica Melo (2004, p. 200):

O Programa de Educação Para Todos [...] é um programa de educação seletiva para as massas. “Para as massas”, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. “Seletiva”, porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às “necessidades básicas de aprendizagem”, pois sua focalização também expressa uma “desfocalização” em relação aos outros níveis de ensino.

Quanto à educação superior, Lima (2005) afirma que o governo Itamar manteve a direção privatista do governo anterior, por exemplo, com a criação da Lei nº 8.958/94 (BRASIL, 1994), que dispõe sobre as relações entre as IFES, a pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. De acordo com esta Lei,

¹⁴⁸ Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, s/p): “Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

¹⁴⁹ Sobre o caráter suplementar do CNE e de agenciamento do empresariamento da educação superior, ver Corbucci (2002) e Silva (2002).

[...] as IFES poderiam contratar instituições, constituídas na forma de fundações de direito privado, com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das contratantes. Esta lei viabiliza, portanto, a possibilidade de captação de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas das IFES, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento (LIMA, 2005, p. 328).

Destaca-se, ainda, a regulamentação da Lei de Informática, nº 8.248/91 (BRASIL, 1991), criada no governo Collor e que pôs fim ao protecionismo do governo em relação ao mercado da informática, causando fortes impactos na política de ciência e tecnologia brasileira, com a definição de uma nova política centrada na pesquisa e desenvolvimento (P&D) e em subsídios públicos para o setor privado, estimulando a transferência e adaptação de tecnologia produzida nos países centrais (LIMA, 2005).¹⁵⁰

Outra ação relativa à educação superior refere-se à assinatura do Protocolo de Intenções entre MEC e Ministério da Comunicação, visando à criação e ao desenvolvimento de um sistema nacional de educação à distância no Brasil, a partir da proposta formulada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e denominada Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância, formado por 54 IESs públicas.

Por último, Lima (2005) refere-se à criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), realizado a partir da articulação entre Secretaria de Ensino Superior (SESu)/MEC, alguns setores das universidades brasileiras e da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais, Associação Nacional de Universidades Particulares e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas e das associações nacionais de pró-reitores (graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão, e planejamento e administração). Para a autora, o PAIUB pode ser considerado avançado em relação à política de avaliação que seria implementada no governo FHC, mas não pode ser desconectado das demais ações do governo Itamar Franco, orientadas pela lógica de “modernização conservadora” das universidades públicas brasileiras.

Analisando documentos produzidos sobre a política educacional para a educação superior, Corbucci (2002) afirma que a tônica do discurso do governo Itamar era atrelar a formação ao crescimento econômico, na busca de competitividade e eficiência, que seriam garantidas pela abertura da economia e reestruturação produtiva.¹⁵¹ Ressaltem-se, ainda, as argumentações quanto à falta de recursos para a educação, os quais estariam comprometidos pelo Plano Plurianual sancionado pelo governo Collor. Em vista dos parcos recursos, em outro documento (*Programa de ação governamental*) o governo Itamar argumentava que nada podia fazer com relação ao financiamento da educação, e a saída seria a retomada do crescimento econômico e o investimento da iniciativa privada na área de infraestrutura. Em que pesem as intenções documentais, Corbucci (2002) afirma que o governo centrou suas ações basicamente nos embates com o CFE, extinguindo-o e criando uma comissão de transição.

¹⁵⁰ Sobre o papel dos países capitalistas dependentes na importação das tecnologias produzidas pelos países capitalistas centrais, consultar Oliveira (2002).

¹⁵¹ Tal conteúdo encontra-se no documento Diretrizes de ação governamental, analisado por Corbucci (2002).

Em síntese, tanto no governo Collor como no de Itamar Franco iniciou-se - num quadro mais amplo de aplicação de políticas neoliberais no país - um processo de reformulação da educação superior brasileira, rumo à mercantilização aprofundada deste nível de ensino, o que seria realizado entre 1995 e 2002, durante os dois mandatos do presidente FHC.

Ao analisar o período Collor, Antunes (2004) afirma que aquele abriu o país ao projeto neoliberal de forma aventureira, articulando ingredientes próprios da cartilha neoliberal (como a privatização e a abertura da economia brasileira) a aspectos do bonapartismo, isto é, numa relação “direta com as massas”, acima do Parlamento e, portanto, com extremo autoritarismo. Contudo, Collor era a opção possível para a burguesia naquele momento, devido às ameaças reais de Leonel Brizola e Luiz Inácio Lula da Silva. Frente aos escândalos de corrupção e ao inadiável processo de impeachment, foi necessário articular outra candidatura para as eleições de 1994, o que se concretizou com a candidatura do sociólogo FHC e sua vitória nas urnas já no primeiro turno.

Foi sobretudo a partir de 1995 que se realizou de forma competente e eficaz a agenda do ideário neoliberal no país, o que permitiu desencadear um processo profundo e acelerado de mercantilização da educação superior no Brasil. Todavia, tal agenda foi realizada sob a máscara ídeopolítica da Terceira Via, da qual o presidente FHC fez parte até o ano de 2002.¹⁵²

A Terceira Via pretende colocar-se - ao menos no plano ideológico - para além do neoliberalismo e do socialismo, afirmindo-se enquanto “centro-esquerda”.¹⁵³ Segundo Antunes (2004), sua ascensão - por intermédio do Partido Trabalhista inglês (o *New Labour*) - provém do desgaste político do thatcherismo. Contudo, quando o Partido Trabalhista britânico - com um passado de lutas social-democratas - ganhou as eleições na figura de Tony Blair em 1997, o trabalho de mutação do partido já estava completado. O autor mostra como ocorreu tal metamorfose: desde 1994, iniciou-se um processo acelerado no interior do partido, no qual se buscava um caminho alternativo à social-democracia clássica e ao neoliberalismo. O coroamento deste processo ocorreu com a substituição da cláusula 4 da Constituição partidária - que defendia a propriedade comum dos meios de produção - pela defesa do empreendimento do mercado e o rigor da competição. Ou seja, venceu a supremacia do mercado, iniciando-se o que Tony Blair e seus ideólogos - Anthony Giddens e David Miliband - cunharam como “Terceira Via”.¹⁵⁴ Ressalte-se, desde então, o alinhamento da política externa britânica à política imperialista estadunidense, numa explícita aceitação da ordem capitalista.

Conforme Lima (2004), a Terceira Via apresenta algumas premissas, base para o seu programa político. A primeira delas é a crítica ao socialismo. Embora se reivindique “de

¹⁵² A Terceira Via organizou “[...] a Cúpula da Governança Progressiva [que] reúne governantes de diversos países. Seus representantes já promoveram quatro reuniões - 1999 (Florença), 2000 (Berlim), 2002 (Estocolmo), 2003 (Londres) -, todas pautadas na defesa de um projeto para além da esquerda e da direita. Até 2002, contou com a participação do então presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso. No ano seguinte, o presidente Lula da Silva passou a integrar esse agrupamento político” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44).

¹⁵³ Há várias denominações utilizadas pelo principal ideólogo da Terceira Via, Anthony Giddens: centro radical, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva. Utilizaremos ao longo do texto o termo Terceira Via.

¹⁵⁴ Lima (2004) chama a atenção para uma importante diferença entre os objetivos da Terceira Via e os da social-democracia clássica: enquanto a última via as reformas como um meio para alcançar o socialismo, a primeira apaga o horizonte de ultrapassagem da ordem burguesa, buscando somente reformá-la.

esquerda”, nega o programa socialista, concebido de forma ampliada desde a social-democracia europeia até o socialismo revolucionário. A crítica ao socialismo parte, inicialmente, da concepção de homem enquanto sujeito capaz de definir os rumos da história. Para a Terceira Via, os fatos não confirmam esta assertiva, pois estariamos numa era de profundas incertezas. Portanto, não haveria sentido na opção socialista “ou socialismo, ou barbárie”, que se configuraria como uma concepção instrumental da história. Outra crítica ao socialismo refere-se à concepção também instrumental da natureza, pois esta não seria vista como parceira, mas somente útil para o atendimento das necessidades humanas.

A Terceira Via critica, portanto, a concepção de história do programa socialista, que se sustenta na possibilidade de transição de uma sociedade para outra, o que, afirma, foi demonstrado como inviável, de acordo com as experiências no Leste Europeu. Derrotadas as possibilidades de um socialismo revolucionário, os socialistas voltaram-se para a alternativa do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), também criticada pela Terceira Via, pois, para ela, tal padrão de organização estatal gerou a dependência dos indivíduos, burocratizou-se e ultrapassou os limites fiscais para financiar as políticas sociais (LIMA, 2004).

Ao negar o socialismo, a Terceira Via propõe a adaptação da social-democracia às transformações globais. Desta feita, a plataforma ideológica da Terceira Via de forma alguma questiona a vigência do capitalismo: ao contrário, defende o mercado como o espaço máximo de sociabilidade, mas apresenta divergências da posição neoliberal em relação ao tipo de intervenção do Estado. Para esta, é necessário que haja um reordenamento da “[...] vida coletiva e individual, articulando a solidariedade social com o individualismo e a responsabilidade pessoal com o individualismo” (LIMA, 2004, p. 14).

Assim, há a recuperação do individualismo como um valor moral positivo, mas deve haver uma regulação do Estado. Este, contudo, não deve ser “grande”, mas “forte”: isto é, deve ser capaz de gerar na sociedade civil uma postura “proativa”, sendo este um espaço de colaboração e solidariedade relativo aos problemas sociais. Ressalte-se: um espaço de colaboração - e não de confronto - entre as classes sociais. O Estado deve, ao invés de promover direitos sociais, incentivar a “concertação social” por meio de um “diálogo” entre governo, mercado e sociedade civil (note-se, numa perspectiva aclassista), o que levaria à “coesão social”. Ou, em outro termo muito utilizado pelos reformadores da Terceira Via, à “governança”, que significaria a regulação do Estado entre a esfera estatal e a esfera privada, em âmbito nacional e internacional.

De acordo com o raciocínio apresentado, o desemprego e as mazelas sociais seriam resultantes não de aspectos estruturais do capitalismo, mas da inadaptação dos indivíduos (aí entra fortemente a noção de individualismo) - ainda muito “viciados” na cultura da dependência estatal - frente às rápidas mudanças na economia mundial, enfim, frente ao processo de globalização. A solução dos problemas estaria fundamentalmente na busca por ações empreendedoras dos indivíduos. Daí deriva a lógica meritocrática: se há indivíduos na poeira, é porque não desenvolveram as habilidades necessárias para o alcance do sucesso. O que deve ser oferecido não é um igualitarismo sem medidas, mas somente igualdade de oportunidades (LIMA, 2004).

É crucial chamar a atenção sobre como a Terceira Via serve-se da política: primeiro, despolitiza a luta de classes, para, em seguida, repolitizar a sociedade civil, amparada num

arcabouço de solidariedade entre as classes. Nesta direção, a ampliação da participação política tem importância fundamental para o seu programa político, principalmente no Parlamento - espaço em que devem ser realizadas as reformas necessárias e, principalmente, a reforma de um Estado “grande” para um Estado “forte” - e na sociedade civil, afirmadora da “coesão social” e da solidariedade entre as classes sociais.

A Terceira Via configura-se, pois, como uma ideologia extremamente funcional às necessidades de recomposição da sociabilidade burguesa, em meio à crise do padrão de acumulação desencadeada desde os anos 1970. É mais “maleável”, pois nega a radicalidade neoliberal - do discurso do Estado mínimo - e sustenta a “ampliação” do Estado, agora um “parceiro da sociedade civil”. Contudo, esta parceria significa transferir para a “sociedade civil pró-ativa” responsabilidades até então estatais, sobretudo as da área social. Por outro lado, esta transferência ocorre também para o mercado, para “os que podem pagar” serviços sociais, o que gera a abertura de novos e lucrativos campos de exploração para o capital.¹⁵⁵

Nesse contexto, a educação, em seus diversos níveis, tem um protagonismo crucial para a difusão desta “nova” ideologia, que busca reconstruir um padrão de sociabilidade burguesa no estágio tardio do capital,¹⁵⁶ bem caracterizada por Lima e Martins (2005, p. 67) como um “[...] neoliberalismo de terceira via, portador de princípios e estratégias que fundamentam na atualidade o novo projeto de sociabilidade burguesa e as estratégias da nova pedagogia da hegemonia nos marcos do neoliberalismo”. Ou, como afirma Antunes (2004, p. 109): “[...] a ‘terceira via’ talvez seja, em verdade, a via alternativa que o capitalismo vem gestando para manter o fundamental que o neoliberalismo clássico construiu e agora se quer preservar.”.

Se a Terceira Via emergiu na segunda metade dos anos 1990, na particularidade britânica, ela se espalhou rapidamente por todo o mundo, com a adesão de governantes de diversas partes do mundo. No Brasil, o “neoliberalismo de terceira via” ganhou toda a força a partir de 1995, sob os dois governos FHC. Destarte, se um dos alvos da crítica formulada pela Terceira Via centrou-se no *Welfare State* - que se desenvolveu especificamente nos países capitalistas centrais -, no Brasil a crítica foi direcionada fundamentalmente ao Estado nacional-desenvolvimentista desenvolvido desde os anos 1930 (LIMA; MARTINS, 2005).

Aqueles dois governos efetivaram de forma extremamente competente a cartilha neoliberal propugnada pelo Consenso de Washington,¹⁵⁷ com uma agenda liberalizante, de integração subordinada da economia nacional à internacional, privatizante, desregulamentadora do mercado de trabalho e dos direitos trabalhistas e sociais até então conquistados.

Um instrumento de fundamental importância para a execução da agenda “neoliberal de terceira via” foi a realização de uma profunda contrarreforma do Estado brasileiro, isto é, desmontar o que existia no campo das políticas sociais públicas, transferindo para a sociedade civil pró-ativa a execução de atividades antes estatais.

¹⁵⁵ Lima e Martins (2005) mostram a relação existente entre Terceira Via e liberalismo: ambos negam os direitos sociais e, logicamente, o princípio de universalidade.

¹⁵⁶ Lima assim informa sobre a concepção de Giddens acerca da educação: “A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica” (LIMA, 2004, p. 18).

¹⁵⁷ Sobre o Consenso de Washington, Fiori (2001, p. 84) assim o define: “Um consenso construído durante a década de 1980 e que condensava e traduzia as ideias neoliberais, já hegemônicas nos países centrais, na forma de um ‘pacote terapêutico’ para a crise econômica da periferia capitalista”.

Contudo, em vez de reformar a Constituição Federal de 1988, considerada um “retrocesso burocrático”,¹⁵⁸ buscou-se desmontá-la no cotidiano da nação, com o protagonismo do Estado. Este processo se concretizou por meio de uma reorganização do aparelho do Estado e das relações entre o Estado e as classes sociais.

Para tanto, ao assumir o governo FHC criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob responsabilidade do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.¹⁵⁹ Este enviou ao Congresso Nacional, em 1995, o projeto de reforma do aparelho do Estado, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e, em seguida, submetido ao presidente da República e por ele aprovado (BRASIL, 1995b).

Buscaremos expor, ainda que brevemente, os principais conceitos proclamados pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), o que nos permitirá apreender como o governo FHC operou uma verdadeira criação conceitual para realizar um dos principais dogmas do receituário neoliberal: ampliar e aprofundar o processo de privatização do patrimônio nacional, em curso desde o governo Collor, no qual se insere o nível superior da educação.

O PDRAE partiu do diagnóstico de que a causa da crise da sociedade brasileira na década de 1980 derivava fundamentalmente de uma crise do Estado:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia (BRASIL, 1995b, s/p).

Tal perspectiva analisa a causa da crise como resultante de um excesso de atividades exercidas pelo Estado, que desviou suas ações precípuas para a esfera produtiva. Seria, pois, urgente reformá-lo em “bases modernas e racionais”, com a passagem de uma “administração pública burocrática” para uma “administração pública gerencial”. O documento expõe três formas de administração pública, que se sucederam no tempo, mas não foram abandonadas. São elas:

- (i) a administração pública patrimonialista: esta forma de administração existiu como uma extensão do poder do soberano e tornou-se uma “excrescência” no momento de ascensão do capitalismo, sendo progressivamente substituída pela administração pública burocrática.
- (ii) a administração pública burocrática: surge na segunda metade do século XIX, como forma de combater a corrupção e o patrimonialismo.

¹⁵⁸ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995b) afirma que a Constituição Federal de 1988 realizou um retrocesso, pois manteve o perfil de administração pública burocrática, sobre a qual discorreremos adiante.

¹⁵⁹ Luiz Carlos Bresser Pereira foi o principal ideólogo do governo FHC. O conteúdo do PDRAE abrange os fundamentos do pensamento do ministro. Ver Pereira (1997), além de sua página virtual <<http://www.bresserpereira.org.br>>, com diversas obras disponíveis.

Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional legal. Os controles administrativos visando evitar a corrupção e o nepotismo são sempre *a priori*. Parte-se de uma desconfiança prévia nos administradores públicos e nos cidadãos que a eles dirigem demandas. Por isso, são sempre necessários controles rígidos dos processos, como por exemplo na admissão de pessoal, nas compras e no atendimento a demandas. (BRASIL, 1995b, s/p).

(III) a administração pública gerencial: teria emergido na segunda metade do século XX, “[...] como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior” (BRASIL, 1995b, s/p). Uma das características desta forma de administração é a eficiência, o que é traduzido como “[...] a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços” (BRASIL, 1995b, s/p), pela introdução de uma cultura gerencial, baseada na administração de empresas. O documento concebe a administração pública gerencial como um avanço em relação à administração pública burocrática, pois

[...] conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados [...]. (BRASIL, 1995b, s/p).

Na administração pública gerencial defende-se a “[...] autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados [...] e pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas” (BRASIL, 1995b, s/p). Ressalte-se, ainda, a defesa quanto à maior permeabilidade aos “[...] agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil” (BRASIL, 1995b, s/p).

É bastante interessante como o PDRAE despolitiza a crise - que aparece como uma “crise do Estado” - e centra as soluções em gestões administrativas, velando, inclusive, o processo, já em curso desde os anos 1980, de reorganização do aparelho estatal em prol das necessidades do processo de acumulação capitalista, com base em pressupostos neoliberais.

Nesta “nova” forma de administração, o Estado deve fortalecer sua função de “promotor e regulador” do desenvolvimento, deixando de se responsabilizar diretamente pela produção de bens e serviços. Como é possível constatar, afirma-se a função clássica do Estado: a garantia da ordem interna e a segurança externa. Outros objetivos, como igualdade, justiça, estabilização e desenvolvimento, para serem alcançados devem ser transferidos para o setor privado, isto é, “[...] reformar o Estado significa transferir para o

setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL, 1995b, s/p).

Uma “novidade” conceitual é a noção de publicização e de setor público não-estatal: publicização significaria um processo de “[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995b, s/p).

O conceito de setor público não-estatal vem recebendo inúmeras alcunhas, mas ao nosso ver o termo “terceiro setor” tem-se estabelecido com o mesmo significado de setor público não-estatal: a sociedade é concebida em três setores, sendo o Estado o primeiro setor, o mercado, o segundo e a sociedade civil (fundações, ONGs, associações), o terceiro setor. Esta divisão corresponde aos setores público, privado e público não-estatal, e tem a mesma funcionalidade ideológica: organizar a sociedade em setores, velar a partição da sociedade em classes sociais e, ao mesmo tempo, transferir recursos públicos para o setor privado, metamorfoseado em “público não-estatal”, transferindo responsabilidades estatais para entes privados e destruindo a possibilidade de construção de políticas públicas amparadas pelo princípio de universalidade.¹⁶⁰

Outra questão - de fundo - é a própria fonte na qual bebe a trilogia público/privado/público não-estatal: parte-se de uma concepção claramente liberal de Estado, na qual este tem a clássica função de “segurança”, o que significa explicitamente a preservação da propriedade privada dos meios de produção e o uso do monopólio da força para sua defesa. O mercado é concebido como o espaço da livre competição, na qual venceriam os melhores. Já o setor público não-estatal não passa de uma mistificação, pois, se o Estado - na concepção e existência clássicas liberais - constituiu-se como historicamente “restrito” - e assim o analisaram Marx, Engels e Lenin -, foi exatamente a partir de inúmeras lutas da classe trabalhadora, num processo contínuo e contraditório de socialização da política, que o Estado capitalista “ampliou-se”. O que antes o Estado destinava exclusivamente para os interesses e a reprodução do capital passou a ser disputado por sua classe antagônica, o que Oliveira (1998) denominou de “fundo público”, processo que historicamente se desenvolveu principalmente nos países capitalistas centrais.

Destarte, o conceito de publicização do público não faz sentido algum e se configura como anacrônico, pois foi exatamente entre o pós-guerra e a década de 1970 que ocorreu o processo de ampliação do Estado, pelo acirramento das lutas de classes, com a disputa pelo fundo público. Contudo, após a crise no padrão de acumulação capitalista desencadeada a partir do final dos anos 1960, cada vez mais o montante destinado às políticas públicas - que favoreciam o processo de reprodução da classe trabalhadora, sendo concebidas como direitos sociais - foi sendo reduzido e destinado ao processo de acumulação capitalista, além da abertura de novos campos de mercantilização para o capital, como as áreas de Saúde, Educação e Previdência.

Portanto, desde os anos 1960-1970 o que fora conquistado para a parcela majoritária da população - ainda que sob os limites da ordem burguesa - vem sendo dilapidado pela necessidade do capital de enfrentar a crise de seu processo de reprodução. O conceito de público não-estatal vela seu verdadeiro objetivo: privatizar e inserir a lógica

¹⁶⁰ Aqui é crucial ressaltar que ONGs, fundações, associações, dentre outras organizações não-estatais, não possuem a capacidade operativa e financeira de executar ações de cunho universal, o que faz com que executem, no máximo, projetos sociais, focados em camadas da população.

mercantil, progressivamente, em todos os espaços da vida social, inclusive em bens e serviços básicos à reprodução da vida, como a água e, ainda, destruir o conceito de acesso universal aos direitos sociais, uma conquista das lutas de diferentes frações da classe trabalhadora.

Desta feita, o PDRAE apresentado pelo Mare não traz grandes novidades e bebe da fonte da Terceira Via,¹⁶¹ cujos propósitos já comentamos anteriormente. Ele parte do suposto de que há uma crise, decorrente da ineficiência do Estado e/ou do excesso de funções que deveriam ser executadas pelo setor privado (*locus* supostamente eficiente, rápido, econômico, enquanto o público seria a esfera da ineficiência, da corrupção, dos gastos exagerados, da demora, do não-atendimento de demandas sociais) e/ou pelo setor público não-estatal (caracterizado como o espaço onde não haveria interesse na obtenção de lucro, mas somente na prestação de serviços sociais). Assim, por não haver a intencionalidade de lucro, o Estado repassaria recursos para que este setor público não-estatal executasse eficientemente os serviços sociais. O documento identifica, no aparelho do Estado, quatro setores:

(i) Núcleo estratégico: corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos poderes legislativo e judiciário, ao ministério público e, no poder executivo, ao presidente da república, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas.

(ii) Atividades exclusivas: é o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc.

(iii) Serviços não-exclusivos: corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

(iv) Produção de bens e serviços para o mercado: corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura. Estão no Estado seja

¹⁶¹ Um clássico deste pensamento é Rosanvallon (1998).

porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessária, no caso de privatização, a regulamentação rígida (BRASIL, 1995b, s/p).

A proposta que insere as universidades como atividade não-exclusiva do Estado abre precedentes para a desresponsabilização do Estado frente ao financiamento das instituições públicas, a inserção da lógica mercantil nas universidades públicas e a expansão da educação superior via setor privado-mercantil, o que foi concretizado ao longo dos anos 1990 e permanece em consolidação na entrada do século XXI.

Assim, por meio da operacionalização de um verdadeiro processo de ressignificação dos conceitos de público, privado e estatal no plano ídeopolítico, efetivou-se, no plano jurídico-formal e no cotidiano da nação, o redesenho do Estado brasileiro - com a execução do PDRAE - e, particularmente, a reestruturação da educação em seu nível superior.

No plano ídeopolítico, destaca-se a estratégia de difusão do discurso da “justiça social”, que defende a destinação de recursos para o ensino fundamental - ou melhor, sua “focalização” -, e o custeio, por parte dos usuários, nos níveis médio (parcialmente) e superior, configurando-se como uma escolha política maniqueísta de “ou o Estado investe no ensino fundamental ou na educação superior”.¹⁶² Tal discurso desdobrou-se em ações amparadas legalmente e operadas pelo Poder Executivo ao longo dos governos FHC.

Concretamente, o discurso de “justiça social” resultou no aumento efetivo da escolaridade da população brasileira (BRASIL, 2000),¹⁶³ porém, os dados referentes à qualidade desta educação revelam a permanência da histórica dualização escolar: no nível fundamental e médio, direcionam-se os mais pobres à escola pública - com o acesso à aprendizagem elementar -, enquanto às camadas médias e abastadas é reservado um ensino de maior qualidade nas instituições de ensino particulares. Este processo resulta na posterior dualização no nível superior de ensino, agora invertida: para as camadas pauperizadas (aqueles que conseguem chegar lá...), as IESs particulares, em cursos relativamente baratos e de qualidade duvidosa, na área de Ciências Humanas. Às camadas médias e abastadas, as instituições públicas e as confessionais.

A qualidade da educação pública - nos níveis fundamental e médio - é “descoberta” em momentos de avaliação, como no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, em 2004, constatou que as notas dos alunos da rede pública são sempre inferiores às dos da rede privada:

Os estudantes das escolas particulares obtiveram médias maiores do que os alunos da rede pública no Enem [...] deste ano, teste realizado com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. [...] No Rio Grande do Sul, por exemplo, estado que apresentou menos disparidades entre estes dois universos de alunos, os estudantes

¹⁶² Como já discutido no primeiro capítulo, esta é uma diretriz muito clara defendida pelos organismos internacionais, que preconizam a focalização na educação básica e a defesa de que os demais níveis de ensino tenham a participação do mercado.

¹⁶³ Vale observar que a requisição pela elevação dos patamares educacionais da população (isto é, da classe trabalhadora) é requisito da própria burguesia, para que o trabalhador possa operar as novas tecnologias nos processos produtivos. Cf. trabalhos de: Neves (1994) e Reis; Rodrigues (2006).

da rede particular obtiveram, em média, 12,10 pontos (as provas valem 100 pontos) a mais na redação do que aqueles de escolas públicas. Na parte objetiva, a diferença foi de 10,52 pontos.

Em outros locais, entretanto, a diferença foi maior. No Piauí, os alunos de escolas particulares obtiveram na redação 27,32 pontos a mais do que os da rede pública. O Distrito Federal apresentou a maior disparidade na parte objetiva. Alunos de escolas privadas ficaram com média de 68,36 (em uma escala de zero a 100), enquanto que os de estabelecimentos públicos conseguiram 43,15. A diferença é de 25,21 pontos, mais de um quarto do valor total do exame (100 pontos) (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004, s/p).

Tal fato repetiu-se em 2006, segundo reportagem da UOL Educação (DA REDAÇÃO, 2007):

[No] Enem 2006, o desempenho dos alunos de escolas particulares foi melhor que o de quem estudou em escolas públicas em todo o Brasil, de acordo com dados do Inep. Não houve exceção em nenhum Estado. A diferença de média mais expressiva ficou com São Paulo, na nota da prova objetiva. Os alunos do ensino médio público tiraram em média 36, enquanto os estudantes de particulares chegaram a 53,97 [...].

Fundamentado no discurso da “justiça social”, o Poder Executivo realizou um verdadeiro sucateamento do sistema de educação superior público, por meio de diversos mecanismos, sobre os quais discorremos a seguir.

- (i) a redução progressiva do montante de recursos para as universidades públicas. Em estudo sobre o desmonte da área social operado durante os dois mandatos de FHC, Lesbaupin e Mineiro (2002, p. 50) apresentam dados que explicitam a redução do montante de recursos voltados para a educação em geral e especificamente para a educação superior:

Tabela 1 - Despesas da União com Educação Superior (em bilhões de reais)

	1995	Percentual sobre as receitas correntes líquidas	2000	Percentual sobre as receitas correntes líquidas
Receitas correntes líquidas	67,3		141,7	
Gastos com educação	13,64	20,3%	12,64%	8,9%
Gastos com ensino superior	6,20	9,2%	6,00	4,2%
Gastos com juros da dívida	16,8	24,9%	78,1	55,1%

Fonte: SIAFI/STN. Grupo de Trabalho do ANDES, 2001 (*apud* LESBAUPIN; MINEIRO, 2002, p. 50).

A tabela anterior demonstra a falácia do discurso da justiça social, já que a redução dos gastos foi generalizada, para toda a educação. As consequências da redução de receita

para a educação superior são variadas. Uma delas é a detonação da infraestrutura das IFES, como falta de água, tetos desabando, cortes de luz,¹⁶⁴ sem contar as obras inacabadas.¹⁶⁵

Outrossim, em decorrência do ajuste fiscal, o corte de verbas para bolsas de mestrado e doutorado foi sistematicamente realizado, além do congelamento nos valores das bolsas durante todo o período em questão (1995-2002).¹⁶⁶

- (ii) as aposentadorias forçadas de docentes, especialmente aqueles pertencentes às IFES, devido às perdas de direitos decorrentes da contrarreforma da Previdência de 1998, realizada por meio da Emenda Constitucional nº 20/98 (BRASIL, 1998).¹⁶⁷ Cabe ressaltar que a contrarreforma da Previdência de 1998 foi sinalizada, no PDRAE, como uma tarefa inadiável no processo amplo de contrarreforma do Estado brasileiro, o que obviamente inclui a diminuição e/ou supressão de direitos previdenciários dos servidores públicos:

Nesse sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995b, s/p).

A reforma da Previdência é tanto uma reforma do Estado em geral quanto uma reforma do aparelho do Estado, quando trata do sistema de aposentadorias e pensões dos servidores públicos (BRASIL, 1995b, s/p).

- (iii) somado ao processo de retirada de docentes em condições de aposentadoria, houve a deliberada não-realização de concursos públicos para docentes e técnico-administrativos durante os dois mandatos do governo FHC. De forma concomitante, reforçou-se a instituição do “professor substituto”, com salários inferiores e contratos precários e temporários.¹⁶⁸ Destacam-se, ainda, a carga horária didática elevada e a constante renovação dos contratos temporários, o que acabou configurando

¹⁶⁴ Os cortes de luz foram uma novidade decorrente da “era de privatizações” dos setores estratégicos do país.

¹⁶⁵ Para a confirmação desta assertiva, basta um passeio pelos campus das diversas IFES do país, quando rapidamente se constata o abandono de suas instalações.

¹⁶⁶ Conforme podemos constatar em matéria veiculada em 1998: “Em todo o país, o CNPq cortou, no período, cerca de 1.600 das 49 mil bolsas que mantinha. O apoio à realização de congressos, que até 1997 alcançava R\$ 200 mil por evento, reduziu-se para R\$ 50 mil. De um total de R\$ 487 milhões, sua receita caiu para R\$ 437 milhões, segundo dados do próprio Conselho. No âmbito da Capes, a redução também foi significativa. As 11.712 bolsas de mestrado concedidas no ano passado foram agora reduzidas para 10.803 e as 4.040 de doutorado caíram para 3.523” (MARINGONI, 1998, p. 2).

¹⁶⁷ Desde o governo Collor, instalou-se na Câmara dos Deputados uma comissão para a elaboração da reforma da Previdência, com inúmeros ataques à concepção de previdência social pública, de repartição e baseada numa concepção de solidariedade de classes, presente na Constituição Federal de 1988 (MOTA, 1995). Ver, ainda, Associação dos Auditores Fiscais da Previdência Social (1998), Vianna (2001) e Granemann (2003).

¹⁶⁸ Com o respaldo das Leis nºs 8.745 (BRASIL, 1993b) e 9.849 (BRASIL, 1999).

um quadro permanente de docentes em situação precarizada de trabalho nas universidades públicas. Segundo estimativas do ANDES-SN, em março de 2006 existiam 8 mil professores substitutos em exercício nas IFES, o que aponta claramente para a necessidade de reposição do quadro docente efetivo.

É relevante registrar, ainda, que a demanda das IFES está longe de ser atendida com esses concursos, visto que, conforme salientado, somente os substitutos são 8 mil. Tendo como referência o número de substitutos atuais, o deficit nas universidades existentes é de 5.800 vagas, excluindo as aposentadorias (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2006a, p. 96-97).

Tal situação - implementada como uma política claramente deliberada do Estado brasileiro, nos governos FHC - aponta para uma crítica situação de não-configuração de um quadro docente permanente, pois há, devido à precariedade dos contratos de trabalho, alta rotatividade. Desta forma, o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é cotidianamente desmontado, ao arreio do texto legal: sabe-se plenamente que a realização de pesquisas implica um horizonte de médio e longo prazos, não subjugados a contratos precários de, no máximo, dois anos. Quanto à qualidade das aulas ministradas, a precariedade da relação de trabalho faz com que o professor, ao familiarizar-se com o conteúdo da disciplina, tenha de se responsabilizar por outra disciplina e/ou seu contrato já terminou e outro professor (também substituto) entrará em seu lugar. Além disso, as seleções geralmente não exigem titulação e/ou provas escritas, baixando-se o nível de exigência dos candidatos e, portanto, de qualificação do docente.

(iv) o congelamento salarial durante os oito anos de governo FHC, a consequente precarização do trabalho docente e técnico-administrativo no interior das universidades e a inserção de uma lógica produtivista, por meio de sistemas de gratificações, como é o caso da instituição da Gratificação de Estímulo ao Trabalho Docente (GED), por meio da Lei nº 9.678 (BRASIL, 1998).

(v) a inserção da lógica empresarial nas universidades públicas por meio das fundações, com o aumento de cursos pagos e que servem de “complemento” salarial de docentes, ferindo o princípio constitucional da gratuidade (BRASIL, 1994).¹⁶⁹ É importante também observar que tais complementos salariais representam saídas individuais para o congelamento salarial e fragilizam a luta docente sindical por melhores condições de trabalho. Estas saídas têm sido procuradas pelos docentes no interior das IESs públicas, reforçando o processo de mercadização¹⁷⁰ das universidades, por meio da burla do regime

¹⁶⁹ Cf. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2006b; 2006c; 2006d).

¹⁷⁰ Aqui utilizamos o conceito trabalhado por Sguissardi (2019, p. 43): “A mercadização na educação superior decorreria, além disso, da necessidade, a cada dia mais defendida nos governos e no mercado de apostar na competitividade da economia. Sob influência desses princípios, os governos dos países centrais teriam redesenhadado seus mecanismos de gastos públicos e utilizado cada vez mais mecanismos de tipo mercado. Objetivo? Maior eficiência na concessão de recursos do fundo público. Isto também teria feito com que os governos dos países da periferia e semiperiferia optassem por privatizar a massificação da educação superior. Em ambos os casos esteve em pauta e, amiúde, se tem efetivado a transferência de parte do custo das IES públicas para os alunos e suas famílias”. E, ainda: “Dir-se-á que, no caso da mercadização, são as regras do mercado que estariam cada vez mais a guiar as ações das IES estatais/públicas e assemelhadas (privadas sem fins lucrativos). No caso brasileiro, por exemplo, possivelmente todas as IES estatais/públicas já contem com

de dedicação exclusiva: isto é, formalmente o docente assina um contrato de trabalho, mas, na prática, diária a universidade pública passa a ser um “bico”, pois alguns docentes passam a lecionar em IESs privadas, bem como, trabalham como consultores/assessores para diversas instituições privadas. Portanto, não é difícil explicar as dificuldades enfrentadas pelo movimento sindical quanto à mobilização dos docentes: para muitos, o salário das IESs públicas é somente parte de seus ganhos reais.

(vi) a restrição da democracia interna à universidade, com a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995a), que limitou a participação da comunidade universitária, reduzindo a escolha do reitor a uma mera consulta à comunidade, pois a escolha passou a ser feita efetivamente pelo presidente da República.¹⁷¹

Se no plano discursivo o Poder Executivo pautou-se pela bandeira da justiça social, no cotidiano tratou de desmontar a universidade pública, com medidas legais que possibilitaram seu sucateamento e incentivaram a expansão sistemática do setor privado, particularmente o mercantil.

Lima (2005, p. 336) demonstra como a educação superior brasileira sofreu uma verdadeira reformulação no plano jurídico-formal; com uma visão ampla de educação - pautada no conceito de público não-estatal -, tal reformulação “[...] assenta-se em três pontos centrais: flexibilidade, competitividade e avaliação e será conduzido a partir de cinco princípios gerais: expansão, diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização”. A política de diversificação de instituições e de cursos de educação superior foi apresentada, pelo discurso governamental e grande mídia, como uma forma de democratizar o acesso a tal nível de ensino, omitindo o processo maciço de privatização da educação superior, tanto do reforço da lógica mercantil nas instituições públicas quanto com o empresariamento explícito da educação superior.

Além da LDBEN (BRASIL, 1996) e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b) - instrumentos jurídico-legais fulcrais para a expansão do setor privado-mercantil brasileiro no campo da educação superior - destacamos o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, que possibilitou, efetivamente, a transformação da educação em serviço comercializável, conforme análises de Sguissardi (2019, p. 49-50):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 20, reconhece, embora ainda a contrário senso, a existência de instituições privadas particulares ou com fins lucrativos. Mas é o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, que, em seu artigo 7º, estabelece a definição legal do que se pode nomear “negócio” da educação superior, quando estabelece: “As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados

fundações de apoio institucional (FAI), entidades privadas” (SGUSSARDI, 2019, p. 44).

¹⁷¹ Esta lei foi incorporada ao texto da LDBEN, em seu art. 56: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes” (BRASIL, 1996).

seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual” (BRASIL, 1997, p. 1). Passados nem dois anos da edição deste Decreto, em 1999, já 48% das mais de mil IES do país tinham conseguido o aval do Cade e se transformado em IES particulares com fins de lucro.

A resultante da política deliberada do Estado brasileiro ao longo de mais de uma década (1990-2002), de expandir a educação superior por meio do protagonismo do setor privado-mercantil, foi o crescimento brutal da participação daquele setor.¹⁷² Neves e Fernandes (2002, p. 26-27) mostraram que

[...] no início da década de 1990, do total de matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação no país, as instituições públicas de ensino superior contavam com 37,6%, enquanto as instituições privadas respondiam por 62,4%. Já no ano 2000, os dados do Censo da Educação Superior - apenas para os cursos de graduação - revelaram que as instituições públicas de ensino superior se responsabilizaram por 32,9% e as instituições privadas de ensino por 67,1% [...].

Já o Censo da educação superior 2002 ressaltou a crescente participação do setor privado no número total de matrículas, atingindo, em 2002, a casa dos 69,7%.

Porcentualmente, a se considerar apenas o número de instituições, o setor público responde hoje por apenas 11,9% da educação superior, dado que confirma a já estabelecida tendência dos últimos anos de crescimento da participação privada. Cabe ainda destacar que, a julgar pelas matrículas na graduação presencial, seis das dez maiores universidades brasileiras pertencem hoje ao setor privado (BRASIL, 2003, p. 5).

O Estado brasileiro foi, portanto, o sujeito central que efetuou sua própria desresponsabilização frente aos preceitos constitucionais, realizando plenamente ao longo da década de 1990 a sua missão educadora: abriu largos caminhos para o setor privado-mercantil, liberalizando a área social e, ao mesmo tempo, efetivou ações concretas de construção de uma nova pedagogia da hegemonia,¹⁷³ pautada no aclassismo e no objetivo de construir uma participação política colaboracionista, apropriada ao atual estágio do capitalismo.

Para que a ideologia colaboracionista - traduzida no projeto ético-político da Terceira Via - floresça, é crucial, portanto, a contínua formação de intelectuais de novo tipo, em todos os níveis educacionais, que sejam, no plano ético-político, colaboradores, e,

¹⁷² Contudo, é necessário salientar que este processo não ocorreu de forma linear e sem embates: ao contrário, o período caracterizou-se pela presença de diversos sujeitos políticos, representantes de interesses privatistas e aqueles que lutavam por uma educação pública e de qualidade, que se reuniram em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001). Outro momento de fortes embates foi durante a elaboração da LDBEN e do PNE (SAVIANI, 1997; 1998; LIMA, 2005).

¹⁷³ “A nova pedagogia da hegemonia propõe-se a estimular um tipo de participação que [...] tenta incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais. [...] Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 35).

no plano econômico-corporativo, munidos da ideologia liberal do empreendedorismo. Deste modo, o nível superior de ensino apresenta-se como um veio extremamente lucrativo para a expansão capitalista, e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, por meio da reprodução de intelectuais formados sob a ótica do capital.

A década de 1990 e o início do século XXI registraram, como demonstrado, um franco processo de expansão e mercantilização da educação superior, validado e incentivado pelos governos - de Fernando Collor a Cardoso - pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos, naturalizando-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o uso, pelo setor privado, das instituições públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado, conforme discutimos anteriormente.

Historicamente, os cursos superiores abertos em instituições privadas pertencem ao campo das Ciências Humanas, por exigirem menos recursos - como laboratórios - e, é claro, proporcionarem maiores ganhos ao empresariado que explora a educação. Com os incentivos dados pelo governo federal, abrir uma IES tornou-se algo tão comum quanto abrir um negócio num *shopping center*: o maior exemplo é a Universidade Estácio de Sá (Unesa), uma das seis maiores empresas de educação superior do mundo (MCCOWAN, 2004a).

Um breve olhar sobre os maiores *shopping centers* do Rio de Janeiro é suficiente para observar o crescimento da tendência de incorporação de estabelecimentos educacionais privados de todos os níveis ao tradicional *mix* de lojas. [...] No sentido inverso, porém de forma análoga, os *shopping centers* têm adentrado ao *campus* universitário. Além das tradicionais livrarias e lanchonetes, os *campi* oferecem postos de atendimento bancário, [...] quiosques ofertando cartões de crédito, agências de veículos [...], salões de beleza, comércio de roupa e acessórios, camelódromos, etc. A própria lógica de instalação, divulgação, funcionamento e financiamento dos cursos universitários [...] cada vez mais rapidamente buscam se amoldar à lógica do mercado, flexibilizando e invertendo, nessa ordem, o sentido da moderna compreensão de demanda social (REIS; RODRIGUES, 2006, p. 76).

Não seria tão calamitoso se o reitor da Unesa não declarasse explicitamente tamanha indiferença para com a qualidade do ensino:

Graças ao repórter Antonio Gois, pode-se ouvir a douta palavra de seu reitor, João Uchôa Cavalcanti Neto. Bastam três pérolas: 1) “As pesquisas não valem nada. A gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada. É uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora”; 2) “Estou interessado no Brasil? Não. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá [...] [...] uma instituição que quer dar o melhor *ensino possível* às pessoas”; 3) “Se

você chega ao Nordeste, em certas regiões, tem um menino trabalhando com 12 anos... Aí vem o cara com a educação e diz que ele tem que ir para o colégio. Não tem que ir para o colégio, não. Ele pode não ir e estar muito bem" (GASPERI, 2001, s/p, *grifos nossos*).

Mas, que “ensino possível” é este? Pelo que discutimos até o momento, trata-se fundamentalmente de um ensino possível à geração de lucros, portanto, barato, rentável para o empresariado e, ao mesmo tempo, reproduzor da ideologia colaboracionista. E para onde vai esta massa de profissionais formada nos anos 1990? Uma parte, sem dúvida, vem engrossando o exército de desempregados diplomados do país e, a outra, encontra trabalho em organizações da sociedade civil, no chamado “terceiro setor”.

Em 2002, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam 276 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil),¹⁷⁴ que representavam “[...] 55% do total das 500 mil entidades sem fins lucrativos no Brasil constantes do Cadastro Central de Empresas [...]” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004, p. 23). Destas, 44% encontram-se na Região Sudeste, concentradas em São Paulo (21%) e Minas Gerais (13%), Estados que reúnem um terço das organizações existentes em todo o país. Vale ressaltar que tais percentuais equivalem à distribuição demográfica brasileira, que guarda 43% de sua população na Região Sudeste (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004). Quanto à capacidade empregadora:

As Fasfil empregam 1,5 milhão de assalariados. Trata-se de um número de trabalhadores considerável, especificamente, se se levar em conta que corresponde ao triplo de servidores públicos federais na ativa no mesmo ano, isto é, cerca de 500 mil pessoas. A maior parte das pessoas ocupadas nas Fasfil encontra-se no Sudeste (56%), sendo que os Estados de São Paulo (32%) e Rio de Janeiro (11%) reúnem, sozinhos, mais de 40% dos trabalhadores dessas organizações (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004, p. 34).

Tais dados apontam, provavelmente, para a formação de intelectuais - psicólogos, sociólogos, economistas, administradores, historiadores, pedagogos, assistentes sociais, dentre outros - conformada aos preceitos da sociedade civil colaboracionista.¹⁷⁵ A seguir apresentaremos um panorama do processo de expansão e mercantilização da formação profissional dos assistentes sociais brasileiros na década de 1990.

¹⁷⁴ A pesquisa oferece um retrato das Fasfil: “[...] (i) privadas, não integrantes [...] do aparelho de Estado; (ii) sem fins lucrativos, [...] organizações que não distribuem eventuais excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros - podem até gerá-los desde que aplicados nas atividades fins; (iii) institucionalizadas, [...] legalmente constituídas; (iv) auto-administradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades; e (v) voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas [...]. No caso brasileiro, esses critérios correspondem a três figuras jurídicas dentro do novo Código Civil: associações, fundações e organizações religiosas” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004, p. 15).

¹⁷⁵ Em diversos documentos, a Unesco aponta para a necessidade de formar cidadãos colaboradores de uma “cultura de paz”, empreendedores e construtores de uma sociedade civil ativa, nos marcos, logicamente, da ordem burguesa (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999a, 1999b).

4.2 A formação profissional em Serviço Social nos anos 1990: consolidação da ruptura com o conservadorismo?

Como vimos, historicamente o assistente social brasileiro ocupou na divisão sociotécnica do trabalho uma função intelectual colaboracionista com a concepção de mundo burguesa. Esta profissão surgiu nos anos 1930, por intermédio do movimento de ação católica e com predominante influência franco-belga. No governo Vargas, o Serviço Social foi institucionalizado e regulamentado como profissão de nível superior, respaldado pela criação de grandes instituições assistenciais e já sob forte influência estadunidense, conforme abordado no segundo capítulo.

Todavia, somente no pós-1964, com a contraditória política assistencial e repressiva dos governos militares, o mercado de trabalho para os assistentes sociais tornou-se relevante, bem como, a expansão de unidades formadoras de assistentes sociais. Neste contexto, após a reforma universitária de 1968 houve significativa ampliação dos Cursos de Serviço Social, inseridos a partir de então em ambientes universitários e faculdades isoladas, cujo direcionamento permaneceu ligado ao pensamento conservador e que assim se manteve até a década de 1970.

Como já indicado no terceiro capítulo, o final dos anos 1970 - em meio ao processo de “transição para a democracia” (ALVES, 1989) da sociedade brasileira - sinalizou o início de um período de profundos questionamentos quanto à direção social do Serviço Social. Assim, de um profissional incumbido de transformar demandas por direitos sociais em “desajustes” e/ou “patologias sociais”, o assistente social passou a pautar-se pelo reconhecimento de uma sociedade partida em classes sociais e pela condição estratégica da luta por direitos sociais. Deste modo, o processo de renovação profissional, possibilitado contradiitoriamente pela autocracia burguesa por meio da laicização e expansão da profissão e da inserção do processo formativo em ambientes universitários, desencadeou um movimento de construção de um pluralismo teórico, ideológico e político profissional. Tal processo proporcionou, ainda, a construção de um projeto profissional cuja pauta, nos anos 1980, foi a de ruptura com o histórico conservadorismo do Serviço Social.

O novo direcionamento profissional construído na década de 1980 chegou aos anos 1990 com saldos positivos, seja no que diz respeito ao amadurecimento intelectual e o consequente adensamento da produção acadêmico-profissional, seja pelo fortalecimento das entidades da categoria (o conjunto CFESS/CRESS, a Abepss e a Enesso) e abertura de novos campos de trabalho para os assistentes sociais.¹⁷⁶

O amadurecimento intelectual foi fruto do processo de renovação profissional iniciado na década de 1960, com um viés modernizador e, depois, no final dos anos 1970 e 1980, pela efetiva ruptura teórica e política com o conservadorismo. A partir de então, a profissão avançou para elaborações próprias, com contribuições da tradição marxista e da área de Ciências Sociais. Daí por diante, a abertura dos primeiros cursos de mestrado e doutorado, em 1970 e 1980, e o reconhecimento da profissão como área de pesquisa pelas agências de fomento ainda nos anos 1980, fizeram com que a década de 1990 e o início do século XXI recebessem diversos lançamentos editoriais na área de Serviço Social. O enriquecimento editorial expressou-se, ainda, no crescimento de periódicos, a maioria

¹⁷⁶ Sobre a profissão na contemporaneidade, seus avanços e desafios, ver Iamamoto (1998).

vinculada às pós-graduações em Serviço Social espalhadas por todo o país, mas também às publicações de entidades (como a Abepss e o conjunto Cfess/Cress) e a páginas virtuais.

O fortalecimento das entidades da categoria profissional - o conjunto Cfess/Cress,¹⁷⁷ a Abepss e a Enesso - pode ser observado a partir de uma maior articulação entre as entidades, com a organização de diversos encontros. Além disso, desde os anos 1980 tais entidades vêm-se articulando em torno do fortalecimento do projeto de ruptura com o conservadorismo, de acordo com as discussões realizadas no terceiro capítulo.

A profissão de Serviço Social nos anos 1990, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, assistiu a uma significativa ampliação e reconfiguração de seu mercado de trabalho. O processo de descentralização acarretou novas responsabilidades dos entes municipais em relação às políticas públicas, o que ampliou a requisição por assistentes sociais. Ressalte-se também a criação de inúmeros conselhos de direitos por todo o país, o que proporcionou maior demanda por estes profissionais. Na área privada, tanto em empresas quanto em entidades do chamado terceiro setor, o discurso da “responsabilidade social” também passou a demandar profissionais da área social, dentre eles o assistente social. Em pesquisa sobre os assistentes sociais no Brasil, traçou-se um perfil da categoria (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2005, p. 51-52),¹⁷⁸ cuja síntese reproduziremos a seguir:

Em termos gerais, sobrepõe-se a profissional do sexo feminino, com idade entre 35 a 44 anos, católica praticante, que se autodeclara branca, heterossexual e casada e, predominantemente, sem filhos ou com uma prole de dois filhos. Quanto às relações de trabalho, verifica-se que prevalece na categoria o estabelecimento de um vínculo empregatício, embora a ausência de vínculos apareça em segundo lugar, o que é um indicador de não-inserção no mercado de trabalho na área do Serviço Social. Dentre as(os) assistentes sociais inseridas(os) no mercado de trabalho da área do Serviço Social, prevalecem as(os) que trabalham na mesma cidade em que residem. A pesquisa confirma a tendência histórica de inserção do Serviço Social em instituições de natureza pública estatal, seguidas pelas instituições privadas, que empregam mais as(os) assistentes sociais do que as do Terceiro Setor. O principal tipo de vínculo empregatício das(os) assistentes sociais é o estatutário, no entanto esse índice é menor do que o relativo às instituições públicas. Conclui-se, portanto, que nem todas(as) as(os) profissionais que atuam na esfera pública mantêm vínculos efetivos/estatutários. Nas relações de trabalho das(os) assistentes sociais, prevalece a carga horária de 40 horas semanais de trabalho, seguida pela de 30 horas; as cargas horárias inferiores a 30 horas não são significativas; a carga de mais de 40 horas ocupa o terceiro lugar. As horas de trabalho das(os) assistentes sociais são remuneradas com a seguinte ordem de incidência de salários: 4 a 6

¹⁷⁷ Cabe ressaltar que, embora o Cfess/Cress se configure legalmente como um conjunto de fiscalização, a direção política dada à fiscalização ultrapassa o caráter meramente punitivo/fiscalizador, articulando-se às dimensões política, pedagógica, normativa e disciplinadora (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1999).

¹⁷⁸ A pesquisa foi realizada por amostragem em todo território. Em 2005, existiam 61.151 assistentes sociais ativos, registrados em seus respectivos conselhos regionais. Os dados referem-se ao perfil dos assistentes sociais do país, sem entrar em particularidades regionais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2005, p. 52).

salários mínimos (SM), 7 a 9 SM, mais de 9 SM e até 3 SM. Comparando-se a renda profissional com a renda familiar, percebe-se que esta é maior que o salário profissional: mais de 9 SM. Quanto à formação profissional, a maioria das(os) profissionais ainda não teve acesso à pós-graduação, já que mais da metade possui apenas a graduação; seguem-se as(os) que são especialistas e as(os) que são mestras(es), doutoras(es) e pós-doutoras(es), com índices bem inferiores, mostrando que a pós-graduação *lato sensu* ainda é a mais acessível, embora para um pouco mais de 1/3 da categoria. Em relação ao conhecimento da Legislação Profissional, tem-se a seguinte distribuição por ordem decrescente de conhecimento, por parte dos profissionais: Código de Ética do Assistente Social, Lei de Regulamentação da Profissão, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social e Tabela de Honorários Profissionais.

Por fim, investigou-se a participação política das(os) assistentes sociais, chegando-se a resultados ainda baixos de participação, com predominância - dentre os que participam - do movimento da categoria profissional, seguido dos movimentos sociais; dos que participam politicamente, há assiduidade, com prevalência da condição de militante de base. A participação em conselhos de direitos e de políticas sociais também é baixa, com a maior incidência, dentre os que participam, dos conselhos de assistência, criança e adolescente e de saúde.

No que diz respeito ao foco de interesse deste livro, é possível constatar que a tendência histórica de inserção do assistente social no setor público permanece: 78,16% dos assistentes sociais pesquisados encontram-se trabalhando na esfera pública, nos níveis municipal, estadual e/ou federal.

Quanto à formação, a maioria dos pesquisados (55,34%) não teve acesso à pós-graduação, o que centra na graduação a importância da direção ético-política dada ao período de formação, bem como, à sua qualidade.

Quanto ao conhecimento da legislação profissional, 56% dos profissionais desconhecem as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social (CNE, 2002). Em relação à lei de regulamentação da profissão (BRASIL, 1993a), 90,55% dos assistentes sociais já a leram. Quanto ao Código de Ética do Assistente Social, o índice de conhecimento é de 96,37% (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2005).

Sem sombra de dúvida, a pesquisa realizada é de suma importância para o conhecimento do perfil da categoria dos assistentes sociais. Contudo, a partir da metodologia utilizada (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2005) consideramos ser necessário realizar a seguinte observação: os sujeitos da pesquisa foram assistentes sociais participantes do evento comemorativo ao dia do assistente social, em maio de 2004. Este recorte, com certeza, já eleva o nível de interesse e conhecimento dos entrevistados, profissionais que, primeiro, são liberados de seus locais de trabalho para participarem de eventos comemorativos da profissão. Daí, não é de estranhar o alto índice relativo ao vínculo público, pois, como é de conhecimento de todos, sair do trabalho para outras atividades geralmente não é facilitado na área privada, seja em empresas, seja no terceiro setor. Segundo, em relação ao conhecimento sobre a legislação profissional, cujos resultados foram satisfatórios - exceto para as diretrizes curriculares, o que nos chama a atenção -, infere-se que tais profis-

sionais, exatamente por participarem de um evento comemorativo, já estão em busca de conhecimentos extras, isto é, participação no debate da categoria sugere que eles possuem maior nível de interesse e conhecimento sobre sua profissão.

Outro ponto a observar refere-se à provável ligação entre maior conhecimento e vínculo empregatício junto ao setor público: estes são profissionais que tiveram de passar por concursos públicos, o que eleva as exigências de qualificação profissional.¹⁷⁹ Outra questão que gostaríamos de levantar refere-se ao fato de, no quesito formação profissional, o questionário não abordar a natureza - pública e/ou privada¹⁸⁰ - da IES na qual o profissional se graduou. Este dado seria bastante interessante, visto que as condições do trabalho docente, assim como, as condições de formação e a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão são bastante diferenciadas quando se analisa a formação em instituições públicas e privadas.¹⁸¹

A reconfiguração do mercado de trabalho, o fortalecimento das entidades da categoria e o adensamento e amadurecimento da produção intelectual no Serviço Social foram balizados pela nova direção social dada à profissão desde o final dos anos 1970, denominada por Netto (1996b) de perspectiva de “intenção de ruptura”. Tal perspectiva, já disseminada no meio acadêmico e espalhando-se para a categoria profissional durante os anos 1990, passou a ser convencionalmente conhecida como “projeto ético-político profissional”, cujo conteúdo encontra-se condensado na legislação profissional criada naquela década: a Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão (BRASIL, 1993a), a Resolução Cfess nº 273/93, que institui o Código de Ética profissional (CFESS, 1993) e as “Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996).

A edição da Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993a) expressou o processo de renovação profissional desencadeado desde os anos 1970, sob a perspectiva de ruptura com o conservadorismo, e regulamentou, pela segunda vez, a profissão de Serviço Social (a primeira lei de regulamentação da profissão, de nº 3.252, data de 1957). Podemos destacar como principal inovação trazida pelo texto legal uma maior definição quanto às competências e atribuições privativas¹⁸² do assistente social - pois a lei anterior era muito evasiva quanto a esta definição -,¹⁸³ elencadas a seguir:

¹⁷⁹ Visto as provas dos concursos públicos exigirem, majoritariamente, a leitura de larga e atualizada bibliografia, bem como, da legislação profissional.

¹⁸⁰ Ver questionário em Conselho Federal de Serviço Social (2005).

¹⁸¹ Portanto, ressaltamos a necessidade de uma pesquisa em nível nacional - a partir dos cadastros dos Cress, por amostragem -, o que traçará um perfil mais fidedigno da profissão, contribuindo, inclusive, para traçar um perfil ético-político da categoria dos assistentes sociais. Esta tarefa demanda recursos - materiais e humanos - e, para ser concretizada, precisa do apoio das entidades da categoria, bem como, da articulação entre pesquisadores em âmbito nacional de diversas instituições universitárias.

¹⁸² Atribuições privativas são prerrogativas exclusivas do profissional, isto é, somente um profissional diplomado em Serviço Social poderá exercer as atribuições elencadas. Já as competências expressam a capacidade do profissional de dar respostas a determinado problema, não sendo de exclusividade do portador de diploma de Serviço Social. Embora a Lei nº 8.662/1993 tenha avançado bastante, há uma série de discussões no âmbito da categoria sobre os artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação da Profissão. Confira parte desta reflexão em Iamamoto (2002).

¹⁸³ “Art. 3º São atribuições dos assistentes sociais: a) direção de escolas de Serviço Social; b) ensino das cadeiras ou disciplinas de serviço social; c) direção e execução do serviço social em estabelecimentos públicos e particulares; d) aplicação dos métodos e técnicas específicas do serviço social na solução de problemas sociais” (BRASIL, 1957).

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

- I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;
- III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;
- IV - (Vetado);
- V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;
- VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
- VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;
- IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;
- XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

- I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;
- II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;
- III - assessoria e consultoria a órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;
- V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;
- IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes

- Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;
- X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;
- XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;
- XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;
- XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (BRASIL, 1993a, s/p).

Contudo, embora a nova lei constitua parte do esforço de construção de novas bases ético-políticas para o exercício do Serviço Social, por si só ela não garante uma direção social progressista, de ruptura com o histórico conservadorismo profissional. Somente o artigo 9º - “[...] prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade” (BRASIL, 1993a, s/p) - apresenta uma direção mais clara quanto à atuação do profissional, isto é, na defesa dos direitos em sua tríplice dimensão. Porém, a concepção de direito poderá variar de uma perspectiva limitada ao direito burguês ao horizonte de ruptura com esta visão liberal e de socialização dos bens e da riqueza socialmente produzida.

A direção - de manutenção do *status quo* e/ou de questionamento e fortalecimento de práticas que busquem romper com a orientação historicamente conservadora da profissão - é dada, sobretudo, no cotidiano profissional, além do momento estratégico de formação de novos profissionais, isto é, no momento da formação em seu nível de graduação. O que, é claro, não destitui os instrumentos legais de fundamental importância, principalmente no que diz respeito à fiscalização do exercício profissional:

Terra (1994) qualifica a importância dos instrumentos legais da profissão - lei de regulamentação da profissão (Lei 8.662/93) e Código de Ética do Assistente Social de 1993 - dentro de uma perspectiva do direito não formalista, nem positivista, mas, sim, sob o ângulo da dialética e de sua existência real. Para ela, a normatização ética é um imperativo da base legal da profissão, devendo ser compatível com as exigências técnicas e éticas da profissão, com vistas a salvaguardar a qualidade dos serviços prestados e a defesa do Serviço Social como profissão. Nesse sentido, não pode nem deve se esgotar em si mesma, mas deve ser profícua tanto no caucionamento das atitudes e respostas profissionais, quanto efetiva no processo de fiscalização do exercício profissional pelas entidades competentes (Conselhos Regionais de Serviço Social - Cress e Conselho Federal de Serviço Social - Cfess), em nome da garantia da probidade, uniformidade e qualidade da intervenção profissional (BRITES; SALES, 2000, p. 49).

O segundo instrumento constituinte do tripé do projeto ético-político profissional é o Código de Ética do assistente social (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCI-

AL, 1993), resultante da revisão do Código de 1986. Este último rompeu com os pressupostos neotomistas e positivistas dos Códigos anteriores - de 1947, 1965 e 1975 -, mas não criou os instrumentos operacionais necessários a um Código de Ética profissional:

A revisão do texto de 1986 processou-se em dois níveis. Reafirmando os seus valores fundantes - a liberdade e a justiça social -, articulou-os a partir da exigência democrática: a democracia é tomada como valor ético-político central, na medida em que é o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade. É ela, ademais, que favorece a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social. Em segundo lugar, cuidou-se de precisar a normatização do exercício profissional de modo a permitir que aqueles valores sejam retraduzidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições/organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais, a qualidade dos serviços e a responsabilidade diante do usuário (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993, p. 22).

Assim, o novo Código de Ética demarcou os princípios fundamentais ao exercício profissional; os direitos e as responsabilidades gerais do profissional; os direitos e os deveres do assistente social em sua relação com os usuários, as instituições empregadoras, as entidades da categoria e demais organizações da sociedade civil e com a Justiça; além de estabelecer os parâmetros para o sigilo profissional, penalidades, aplicação e seu cumprimento. Aqui, cabe-nos reproduzir o conteúdo de seus princípios gerais, que dão ao Código o papel de um poderoso instrumental ao cotidiano profissional quanto à afirmação de uma nova direção profissional.¹⁸⁴

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;

¹⁸⁴ Há diversas elaborações sobre o Código de Ética profissional. Consulte: Netto (1999), Terra (2000), Bonetti et al. (2000), Brites e Sales (2000), Barroco (2000, 2001), Forti (2006).

- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993, p. 23-24).

O terceiro instrumento componente da legislação profissional e que dá conteúdo à atual direção ético-política do exercício profissional dos assistentes sociais são as “Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social”, aprovadas na Assembleia Geral da Abepss¹⁸⁵ em 1996 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL).

Conforme abordamos no terceiro capítulo, o marco da ruptura com o conservadorismo, no âmbito da formação profissional, foi a construção do currículo de 1982. Este vigorou por mais de uma década, sendo constatada a necessidade de sua revisão nos anos 1990, frente às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura.

O processo de revisão curricular iniciou-se a partir das deliberações da XXVIII Convenção Nacional da Abepss em Londrina, PR, em outubro de 1993, que indicou a necessidade de revisão do currículo de 1982. Entre 1994 e 1996 foram realizadas cerca de 200 oficinas locais, nas 67 unidades de ensino filiadas à Abepss à época, bem como, 25 oficinas regionais e duas nacionais. Em dezembro de 1995, foi aprovada na XXIX Convenção Nacional da Abepss (Recife, PE) a “Proposta básica para o projeto de formação profissional”. No ano de 1996, com a realização das oficinas, construiu-se, com a assessoria de consultores, um segundo documento, intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate”. Ao final das oficinas, foram sistematizadas as propostas das unidades de ensino em seis documentos regionais, que subsidiaram o documento “Proposta nacional de currículo mínimo para o curso de Serviço Social”, aprovado na Assembleia Geral Extraordinária da Abepss, na Segunda Oficina Nacional de Formação Profissional ocorrida em novembro de 1996, no Rio de Janeiro. Portanto, sob a coordenação política da Abepss o processo de revisão curricular configurou-se como um ciclo coletivo de debates acerca da direção da formação

¹⁸⁵ Como já indicado, a Abepss foi criada em 1946, sob a denominação de Abess. Em 1998, seu estatuto sofreu reformulações, passando a designar a Abess como Abepss, incorporando a dimensão da pesquisa à entidade, antes reservada ao Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (Cedepss).

profissional dos assistentes sociais brasileiros (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996).

Os pressupostos norteadores das Diretrizes partem da concepção geral de que a profissão se insere nas relações sociais de produção e reprodução da vida social. O Serviço Social é, pois, considerado uma profissão que intervém no âmbito da “questão social”, situada na quadra histórica do capitalismo monopolista. Compreende-se, assim, que esta profissão atua nas expressões da “questão social”, com mediações sociohistóricas e teórico-metodológicas constitutivas de seu processo de trabalho. Portanto, o agravamento da “questão social”, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo ocasiona profundas repercussões no exercício profissional. O processo de trabalho do assistente social condiciona-se pelas formas de enfrentamento históricas e conjunturais da “questão social” e da relação entre capital, Estado e classe trabalhadora. As Diretrizes Curriculares apresentam os seguintes princípios fundantes da formação profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996, p. 6-7):

- i. Flexibilidade de organização dos currículos plenos.
- ii. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social.
- iii. Adoção de uma teoria social crítica, que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.
- iv. A superação da fragmentação e pulverização de conteúdos na organização dos currículos plenos.
- v. O estabelecimento das dimensões investigativa e intervenciva como princípios formativos centrais.
- vi. A garantia de padrões de qualidade idênticos nos cursos diurnos e noturnos.
- vii. O caráter interdisciplinar do projeto de formação profissional.
- viii. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- ix. O exercício do pluralismo na vida acadêmica e profissional, sem confundi-lo com o ecletismo.
- x. A ética como princípio formativo, perpassando toda a lógica curricular.
- xi. A indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Há, na proposta político-pedagógica, o pressuposto de uma permanente construção de conteúdos para o exercício profissional inserido numa realidade dinâmica e flexível. A nova lógica curricular remete a um conjunto de conhecimentos indissociáveis e não-hierarquizados, traduzidos nos três núcleos constitutivos da formação profissional:

- 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social: é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa.
- 2) Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira: remete ao conhecimento da constituição econômica, política e cultural da sociedade brasileira, em suas particularidades sócio-históricas.

- 3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional: há a requisição da competência em suas três dimensões - teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, com a definição de estratégias e do instrumental técnico para o enfrentamento da desigualdade social.

As matérias básicas são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional, que se podem desdobrar em disciplinas, seminários, oficinas, laboratórios, dentre outras atividades complementares. Como demais atividades integradoras do currículo participam o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.

Sem dúvida, as novas Diretrizes apontam para um aperfeiçoamento da formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, preocupando-se com a plenitude da competência destes profissionais em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Contudo, é crucial ressaltar que a direção social impressa nas Diretrizes Curriculares da Abepss caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociabilidade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo, como abordamos no primeiro item do presente capítulo. Fundamentalmente, a direção social das Diretrizes Curriculares da Abepss é radicalmente contrária à lógica reproduutivista daqueles intelectuais colaboracionistas, porque:

(i) no plano geral, aponta para a necessária construção de uma outra ordem societária que, obviamente, não é tarefa de *uma* profissão, mas consideramos um avanço uma categoria profissional conceber-se como partícipe na construção de tal tarefa.

(ii) a partir daquela primeira premissa, e para evitar o risco de cair num mero voluntarismo - o que, por sua vez, leva a um “messianismo utópico” ou a um “fatalismo” (IAMAMOTO, 1996) -, as Diretrizes indicam a necessidade da formação de intelectuais cuja base teórico-metodológica e ético-política esteja calcada na direção social da tradição marxista, o que prima pela dimensão da análise da realidade social em sua totalidade.

(iii) a apreensão da tradição marxista deve ser balizada por uma perspectiva de competência. Todavia, a concepção de profissionais competentes não é aqui meramente reduzida a um plano técnico-burocrático e pretensamente neutro, tal e qual o “discurso competente” (CHAUÍ, 2005). Ao contrário, a direção social é clara - conforme estabelecida nos princípios gerais do Código de Ética - e o primeiro quesito para a competência é o exercício da crítica, do desvendamento da realidade, mas não de uma crítica teórica estéril (um teoricismo). A competência crítica deve possibilitar captar as mediações existentes no cotidiano para traçar estratégias de ação profissional. Isto é, a competência também não pode se reduzir ao “saber fazer” (o “praticismo”), mas, articulando-se à crítica teórica, deve buscar estratégias técnicas que operacionalizem, no cotidiano profissional, os objetivos profissionais.¹⁸⁶

No mesmo ano de aprovação das Diretrizes Curriculares da Abepss foi promulgada a nova LDBEN, que, a partir de seu art. 48 - “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação

¹⁸⁶ Sobre a questão da competência profissional, consulte Iamamoto (1996).

recebida por seu titular” (BRASIL, 1996) -, desencadeou a transformação dos currículos mínimos dos cursos de graduação em diretrizes gerais. Segundo o Parecer nº 776/97 do CNE, além do art. 48 da LDBEN deve-se levar em consideração que

[...] os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.393, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (BRASIL, 1997, p. 1).

O referido parecer clama pela “[...] benéfica diversificação da formação recebida [...]” (BRASIL, 1997, p. 2), além da “[...] flexibilidade na organização de cursos e carreiras [...]” (BRASIL, 1997, p. 2). Outro aspecto a destacar é a indicação de que as novas Diretrizes Curriculares devam contemplar os elementos fundamentais para cada área de conhecimento, pautando-se, ainda, pela tendência de redução do tempo de duração dos cursos de graduação.

Ao observarmos as orientações gerais do CNE, constatamos sua posição consoante com o processo de contrarreforma do Estado desencadeado pelo governo FHC. Para que o processo de expansão da educação superior brasileira pudesse ocorrer via setor privado-mercantil, tornava-se urgente a “flexibilização” dos conteúdos curriculares, o que rapidamente foi deliberado pelo CNE.

Embora, como já assinalado, a categoria profissional do Serviço Social, por meio de suas entidades representativas e instâncias deliberativas, tenha aprovado o currículo mínimo para o curso de Serviço Social por meio de um processo coletivo extremamente rico, frente às pressões legais foi obrigada a moldar/flexibilizar os conteúdos presentes naquela proposta ao formato de Diretrizes Curriculares. Assim, foi montada uma comissão de especialistas em ensino de Serviço Social,¹⁸⁷ vinculada à Sesu/MEC, que ficou responsável por encaminhar ao Ministério a proposta das Diretrizes Curriculares.

O processo de tramitação das Diretrizes Curriculares encaminhado pela comissão de especialistas perdurou até o ano de 2002, quando o CNE homologou, por meio da Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social. Todavia, frente à conjuntura desfavorável a projetos profissionais de cunho progressista, como já apresentado, a resolução final do CNE alterou e descaracterizou o perfil do profissional de Serviço Social:

- 1- Perfil dos formandos: Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE, 2002, p.1).

¹⁸⁷ Os integrantes desta comissão foram indicados pela Abepss, na tentativa de garantir a direção social componente do Currículo Mínimo aprovado em 1996, considerando-se a conjuntura extremamente adversa do período em questão.

Neste perfil, foi retirado do projeto original encaminhado pela comissão de especialistas do MEC o seguinte conteúdo: “[...] profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (IAMAMOTO, 2002, p. 43).

O perfil aprovado pelo MEC é bastante vago conceitualmente e em sua direção ético-política: não fazendo referência aos princípios éticos e políticos do Código de Ética - base de sustentação do projeto ético-político profissional - faz com que, por exemplo, a categoria cidadania seja interpretada das mais diversas formas.¹⁸⁸

Assim, numa concepção (neo)liberal de cidadania, os assistentes sociais são requisitados como “fiscais da pobreza”, num verdadeiro retrocesso da profissão e da sociedade como um todo. É necessário ressaltar que esta fiscalização é maquiada com a verborragia da Terceira Via. Porém, a “cidadania” disseminada pelo discurso da Terceira Via nada tem a ver com a defesa da cidadania inscrita no Código de Ética dos assistentes sociais (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), bem como, se distancia radicalmente da direção ético-política que a categoria profissional vem ardorosamente construindo desde o final dos anos 1970.

No Código de Ética - cujos princípios balizam a direção do projeto ético-político profissional -, a defesa da ampliação e consolidação da cidadania é compreendida como a garantia dos direitos para além da visão clássica liberal, isto é, restrita aos direitos civis. A concepção inscrita naquele código defende a ampliação do rol de direitos para os direitos políticos e sociais. E tal princípio não pode ser visto isoladamente, mas articulado aos demais e, fundamentalmente, ao quarto e oitavo princípios, que explicitam uma determinada concepção de democracia e de horizonte quanto à ordem societária, que aqui explicitamos (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993, p. 23-24):

- iv) Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- viii) Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero

Destarte, o perfil aprovado pela resolução do MEC é escorregadio e não garante minimamente a direção ético-política impressa pelas Diretrizes Curriculares da Abepss.

A resolução do CNE define, ainda, as competências e habilidades do profissional de Serviço Social, dividindo-as em gerais e específicas. As competências gerais são assim arroladas:¹⁸⁹

- A) Gerais - A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

¹⁸⁸ O discurso da “cidadania” sob a ótica do capital, tão corriqueiro em nossos dias, conforma-se às necessidades de renovação superficial do padrão de sociabilidade burguesa: é preciso formar cidadãos colaboracionistas e empreendedores, que não questionem o horizonte burguês.

¹⁸⁹ Problematizamos, no corpo do texto, as competências gerais. As específicas nada mais fazem do que reproduzir tópicos da lei de regulamentação da profissão e do Código de Ética.

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática (CNE, 2002, p.1).

Iamamoto (2002, p. 22) denuncia a descaracterização do documento encaminhado pela comissão de especialistas com base nas Diretrizes Curriculares da Abepss, pois as competências sofreram cortes explícitos em relação ao projeto original:

[...] Na definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foram suprimidos. Assim, consta no projeto original encaminhado ao CNE que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Tais objetivos supradestacados foram simplesmente eliminados do texto legal.

Assim, Iamamoto demonstra como os cortes sofridos pelo projeto original contribuíram para a total flexibilização dos conteúdos curriculares, facilitando a mercantilização da formação dos assistentes sociais brasileiros:

E os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Este é um forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social. (IAMAMOTO, 2002, p. 22).

Se, por um lado, é possível constatar o enorme avanço quanto à consolidação da perspectiva de intenção de ruptura, consubstanciada no que se denominou projeto ético-político profissional, por outro lado assistimos à aterradora avalanche do ideário neoliberal no país e, especificamente, na política educacional como um todo, principalmente entre 1995-2002, com os dois governos FHC, com o avanço da mercantilização da educação superior. Tal processo repercutiu com toda a força no perfil das unidades de ensino de Serviço Social, que depois de 1995 cresceram de forma explosiva, em consonância com o projeto educacional privatista do governo FHC. É fundamental lembrar que, até 1994, existiam em todo o país 74 unidades de ensino de Serviço Social. Destas, 67 participaram dos debates realizados durante o processo de revisão curricular, entre 1994 e 1996,¹⁹⁰ o que equivale a 90,5% dos cursos existentes até 1994 e pode ser considerado uma participação bastante satisfatória. Presume-se, portanto, que, mesmo com embates, prevaleceu hegemônica uma perspectiva bastante progressista, convergente com todo o movimento de renovação - na perspectiva de ruptura com o conservadorismo - desencadeado pela profissão desde o final dos anos 1970.

Destarte, a partir de 1995 - ou seja, em meio ao processo de revisão curricular - o Serviço Social assistiu a uma verdadeira explosão de cursos de Serviço Social, majoritariamente privados, em consonância com a expansão da educação superior, via setor privado.

No contexto de sucateamento da educação superior pública e de privilégio ao setor privado com vistas à mercantilização da educação superior, somado às necessidades de formação de intelectuais sob a ótica do capital, as Diretrizes Curriculares da Abepss sofreram uma descaracterização quanto à direção assumida e aos conhecimentos e habilidades considerados necessários para o desempenho profissional, como já discutido.

Desta feita, se tivemos avanços, consideramos necessário evidenciar os recuos e ameaças à direção do projeto ético-político profissional, como a piora nas condições de trabalho dos assistentes sociais, o retrocesso em relação às políticas sociais, o sucateamento da universidade pública e a abertura crescente e galopante de novas vagas em cursos privados de Serviço Social. A seguir, apresentaremos um panorama do quadro nacional entre 1990 e 2002, buscando um maior conhecimento para sua problematização, relacionando-o com a discussão anteriormente traçada sobre a política para a educação superior no Brasil.

4.3 Os cursos de Serviço Social no mapa brasileiro: um panorama de seu processo de expansão e mercantilização nos anos 1990-2002

O pós-década de 1990 significou, como já analisado no primeiro item deste capítulo, um brutal processo de mercantilização da educação superior. O Serviço Social logicamente não ficou fora de tal processo, o que buscamos mapear no presente item. Como o período em análise é ainda bastante recente, utilizamo-nos, para delinear o quadro a seguir, das fontes do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro

¹⁹⁰ Consideramos os cursos existentes até 1994 - o que totalizou 74 ESSs - como possíveis participantes dos debates. Aqueles autorizados e/ou em início de funcionamento entre 1994 e 1996 provavelmente não participaram dos debates promovidos pela Abepss.

e-MEC)¹⁹¹ (BRASIL, 2007) e checamos todos os dados nas páginas virtuais de cada curso e/ou IES na qual o curso de Serviço Social encontra-se inserido.

O primeiro período da “desertificação neoliberal” (ANTUNES, 2004), referente aos governos Collor e Itamar, criou três novos cursos de Serviço Social, todos pela ação estritamente empresarial, sendo que dois surgiram já inseridos em instituições universitárias.

Nos oito anos seguintes (1995-2002), conforme já abordado nos primeiros itens deste capítulo, houve significativa mudança nas relações entre Estado e classes sociais, bem como, concretizou-se a expansão da educação superior prioritariamente via setor privado. Este quadro mais amplo rebateu com toda força no Serviço Social, com uma expansão “explosiva” de cursos de Serviço Social por todo o país: no período foram criados mais 49 cursos de Serviço Social.

A seguir, apresentamos uma síntese caracterizando o conjunto dos 52 novos cursos de Serviço Social criados entre 1990 e 2002, relacionando as seguintes características das instituições de ensino superior nas quais tais cursos foram criados: (i) natureza jurídica e categoria administrativa; (ii) natureza jurídica e organização acadêmica; (iii) natureza jurídica e região geográfica; (iv) natureza jurídica e período de autorização.

(i) Natureza jurídica e categoria administrativa¹⁹²

Segundo a Sesu (BRASIL, 2006, s/p), as instituições de ensino superior brasileiras estão organizadas de acordo com a natureza jurídica de suas mantenedoras: “[...] elas podem ser públicas - criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo - e privadas (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação)”.

Quanto à categoria administrativa, as instituições públicas “[...] são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: instituições federais - mantidas e administradas pelo governo federal; estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; e municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal” (BRASIL, 2006, s/p).

Já as instituições privadas dividem-se, na categoria administrativa, entre instituições com ou sem fins lucrativos. As instituições privadas “[...] com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Seu objetivo é exclusivamente empresarial” (BRASIL, 2006, s/p). Já as instituições privadas sem fins lucrativos podem ser:

¹⁹¹ Importa destacar que os dados foram colhidos entre os meses de janeiro a maio de 2007, retirados do Cadastro e-MEC (Disponível em: <https://emecc.mec.gov.br/emecc/nova>) e organizados pela autora nas tabelas e gráficos apresentados a seguir. O Cadastro E-MeC é um cadastro mantido pelo MEC, que contém dados relacionados aos cursos e instituições de ensino superior. Trata-se de um cadastro que tem seus dados permanentemente atualizados. Por isso, ao abordar determinado período, é importante esclarecer que aqueles foram os dados colhidos no momento, o que pode ter/ser mudado, por exemplo, em pouco tempo, visto que novos cursos e instituições podem ser cadastrados e/ou extintos. Portanto, cabe ao processo de pesquisa o acompanhamento permanente do Cadastro.

¹⁹² Explicitaremos a categorização das IES dada pela Sesu (BRASIL, 2006). Realizamos tal explanação somente no capítulo IV, visto esta categorização pertencer a um período recente, datado dos anos 1990. Nos períodos anteriormente analisados (1930 a 1945; 1946 a 1963 e 1964 a 1989), preocupamo-nos somente em captar a natureza jurídica (pública e/ou privada) dos cursos de Serviço Social e se estes foram criados já inseridos (ou não) em ambientes universitários.

(i) comunitárias: incorporam em seus colegiados representantes da comunidade. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

(ii) confessionais: constituídas por motivação confessional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

(iii) filantrópicas: aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social [...] o Certificado de Assistência Social [...]. São as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (BRASIL, 2006, s/p).

De acordo com a categorização de natureza jurídica, há instituições registradas como “públicas municipais”. No entanto, ao checarmos a página virtual destas, observamos que grande parte das instituições cobra mensalidades e demais taxas, funcionando como verdadeiras empresas educacionais. Legalmente, elas são registradas como “fundações públicas de direito privado”, o que lhes possibilita receber recursos públicos e, ao mesmo tempo, isentar-se das normas que regem o direito público.

Há um enorme debate sobre o lugar jurídico-administrativo ocupado por estas instituições municipais, inclusive porque a cobrança de mensalidades escolares fere o princípio da gratuidade presente na legislação da educação superior.¹⁹³ Este debate, obviamente, não é somente jurídico, mas se configura como uma questão política, visto que a figura jurídica das fundações públicas de direito privado permite o uso de dinheiro público sem a obrigação de a instituição obedecer às regras da administração pública, isto é, este tipo de instituição não passa pelo mesmo tipo de controle do Estado, como as instituições do sistema federal e as estaduais, conforme ressalta informe do Andes:

A declaração do estudante Marcos Roberto do Nascimento, aluno do Instituto Matonense Municipal de Ensino (interior de São Paulo), ao jornal O Estado de São Paulo (15/09/06) é emblemático: “Na maioria das vezes, os alunos de faculdades municipais não sabem que a instituição em que estudam é pública”. Segundo o jornal, das 61 faculdades e universidades municipais, somente três não cobram mensalidades. As outras 58 cobram, e a maioria - 43 delas - tem respaldo legal para isso, por meio de liminares concedidas por não serem totalmente mantidas com dinheiro público. Essas faculdades não são fiscalizadas pelo MEC, que cuida somente das federais e particulares. Estão subordinadas aos Conselhos Estaduais de Educação. Em São Paulo, a Procuradoria Geral do Estado já emitiu parecer contrário à cobrança de mensalidades, principalmente pelas instituições criadas a

¹⁹³ De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação - artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, s/p); e o artigo 3º da LDBEN, que reitera o texto constitucional: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1996, s/p).

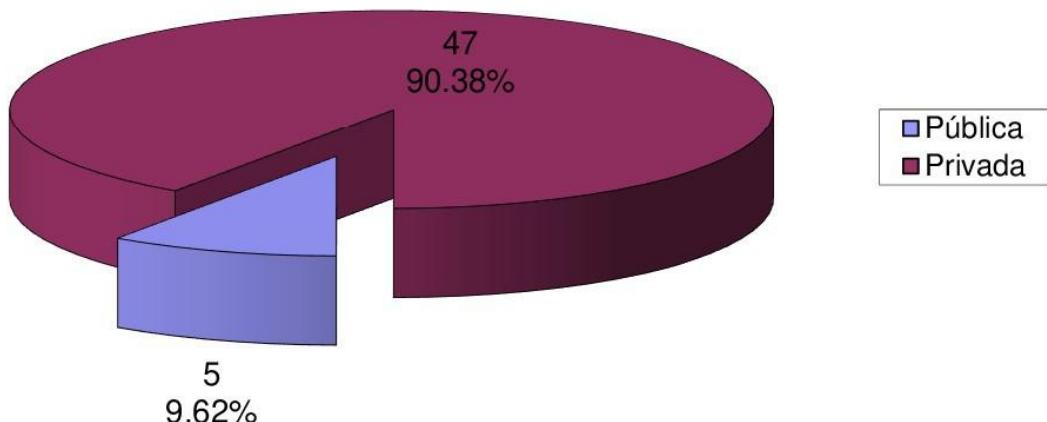
partir de 1988, que, constitucionalmente, não poderiam cobrar pelos cursos (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2006b, s/p).

Assim, consideraremos as instituições municipais como “públicas” (isto é, o sujeito criador considerado será o Estado), deixando aqui registradas as devidas ressalvas quanto às particularidades de sua figura jurídica, que, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de mascarar o desvio de recursos públicos - com respaldo legal - para instituições que se apresentam como públicas, mas que efetivamente funcionam como empresas educacionais.

Mesmo considerando as instituições municipais como públicas,¹⁹⁴ o gráfico revela a predominância absoluta de cursos de Serviço Social de natureza privada: 90,4%.

Gráfico 8 - Natureza jurídica

CSSs segundo natureza jurídica (1990 e 2002)



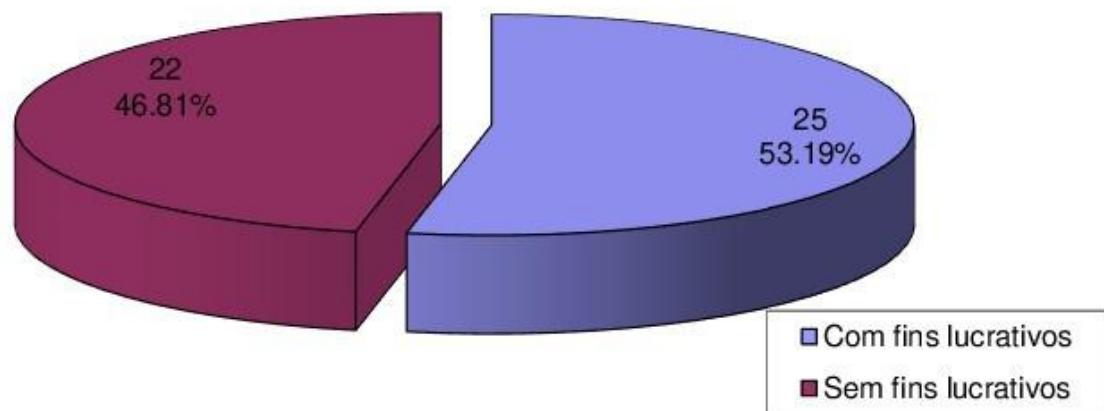
Fonte: a autora. CSSs = Cursos de Serviço Social.

Na categoria administrativa, dentre os cursos inseridos em instituições privadas, a maioria (53,2%) é particular em sentido estrito, o que demonstra a explicitação do interesse mercantil pelo curso de Serviço Social. Contudo, as instituições sem fins lucrativos ainda se apresentam de forma bastante significativa.

¹⁹⁴ A Unisul (SC) abriu no período dois cursos de Serviço Social (em Florianópolis e Araranguá) e se autoclassifica conforme consta em sua página eletrônica (Disponível em: <http://www.unisul.br>. Acesso em 10 março de 2007), como privada comunitária, de direito privado, o que parece correto. Há, portanto, claramente um erro no registro do Inep. Inserimos a Unisul como instituição privada sem fins lucrativos.

Gráfico 9 - Cursos privados por categoria administrativa

CSSs privados segundo categoria administrativa (1990 a 2002)

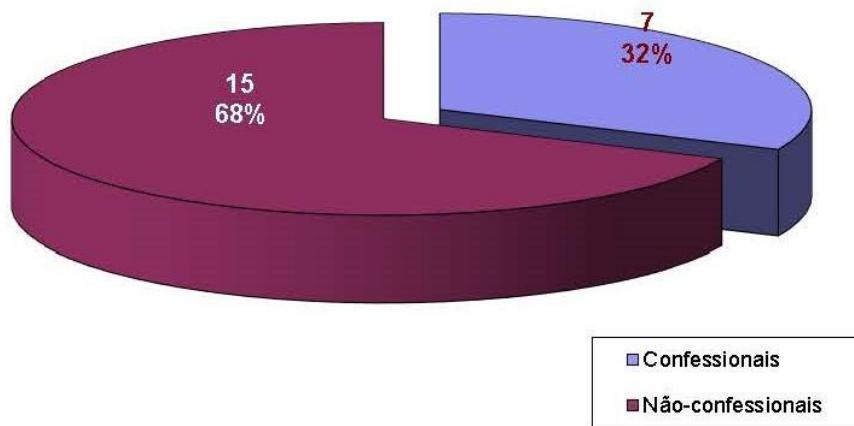


Fonte: a autora.

Cabe ressaltar, porém, que das instituições privadas sem fins lucrativos, somente sete (32%) são confessionais, o que mostra o caráter de laicização da formação profissional em Serviço Social. Dos sete cursos de Serviço Social confessionais, três são evangélicos (luteranos).

Gráfico 10 - Cursos privados sem fins lucrativos

CSSs privados sem fins lucrativos (1990 a 2002)

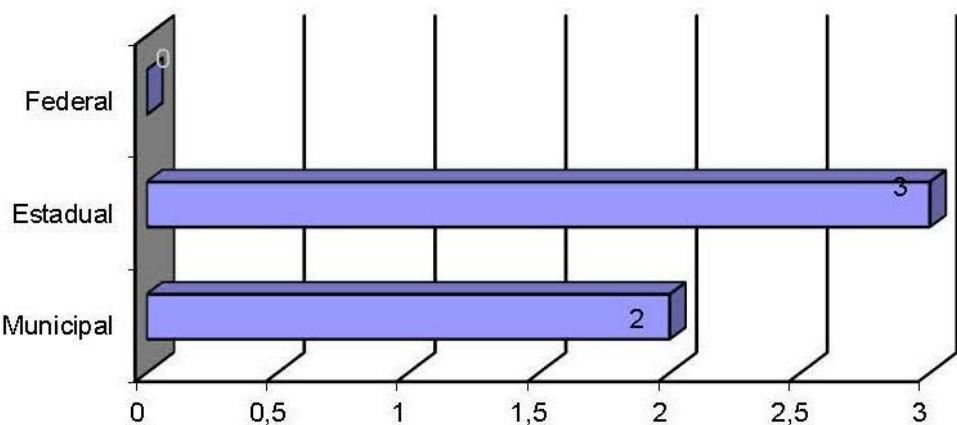


Fonte: a autora.

Dos cinco cursos de Serviço Social públicos, dois estão inseridos em instituições municipais que, embora categorizadas como públicas, funcionam de forma empresarial, cobrando taxas e mensalidades escolares.¹⁹⁵

Gráfico 11 - Cursos públicos - categoria administrativa

CSSs públicos segundo categoria administrativa (1990 a 2002)



Fonte: a autora.

(ii) Natureza jurídica e organização acadêmica

As instituições de ensino superior foram organizadas nos seguintes formatos, de acordo com a legislação educacional desenvolvida nos anos 1990: universidades, universidades especializadas, centros universitários, centros universitários especializados, faculdades integradas e faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e centros de educação tecnológica. Os cursos de Serviço Social foram criados no período em universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A Sesu (BRASIL, 2006, s/p) assim define cada organização acadêmica:

Universidade: instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão.

Centros Universitários: são IES, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Faculdades integradas e faculdades são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior,

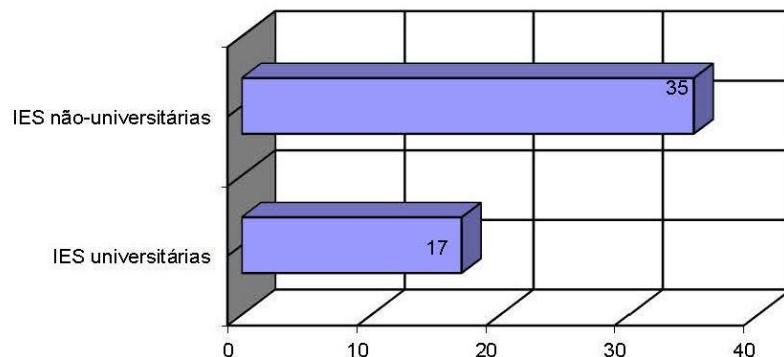
¹⁹⁵ As duas IES cobram mensalidades escolares nos cursos de graduação, funcionando por meio da figura jurídica de fundação pública de direito privado: 1) a Funec (SP) apresenta-se como uma entidade de direito público (Disponível em: <http://www.funecsantafe.edu.br>, acesso em 10 de março de 2007) e 2) a Facesa.

podendo ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

Os institutos superiores ou escolas superiores são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

Conforme ilustra o gráfico a seguir, os 52 cursos de Serviço Social criados no período assim o foram majoritariamente em instituições não-universitárias, isto é, em instituições de ensino (faculdades, escolas/institutos superiores, centros universitários) não obrigadas à indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

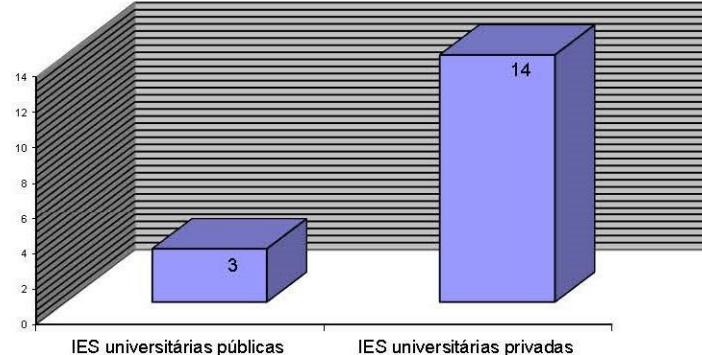
Gráfico 12 - Organização acadêmica
CSSs segundo organização acadêmica (1990-2002)



Fonte: a autora.

Dos 17 cursos de Serviço Social inseridos em ambiente universitário, 14 (82,35%) cursos são de natureza privada, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

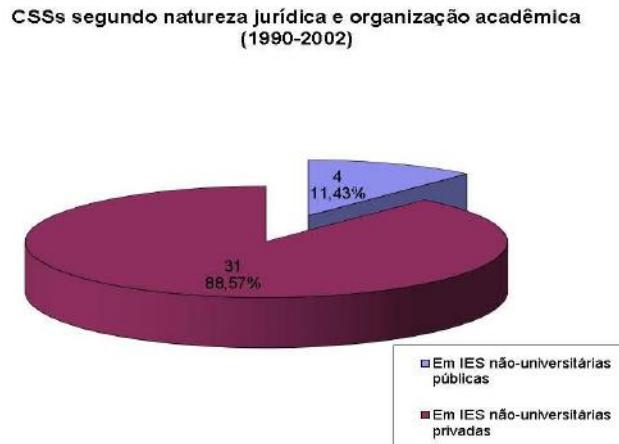
Gráfico 13 - Natureza jurídica e organização acadêmica
CSSs segundo natureza jurídica e organização acadêmica (1990-2002)



Fonte: a autora.

Contudo, quando observamos as instituições não-universitárias, o peso dos cursos inseridos em instituições de natureza privada é ainda maior, 88,6%:

Gráfico 14 -Natureza jurídica e organização acadêmica

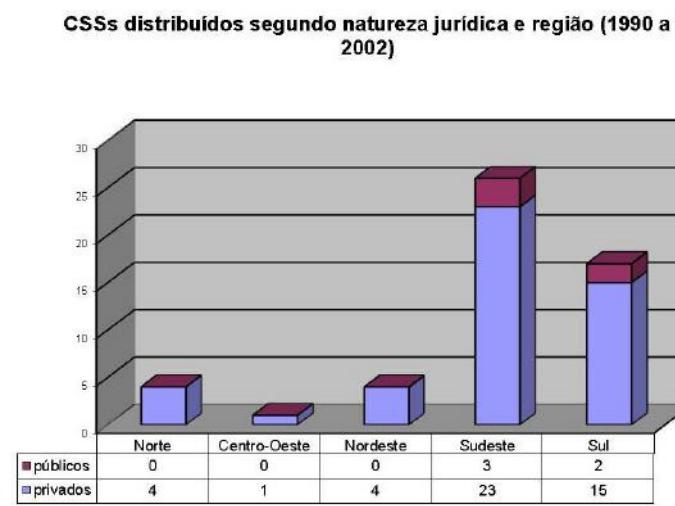


Fonte: a autora.

(iii) Natureza jurídica e região geográfica¹⁹⁶

O gráfico seguinte permite-nos visualizar que nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste a responsabilidade pela criação de novos Cursos de Serviço Social foi totalmente do setor privado. Na Região Sudeste, o setor privado participou com a criação de 88,5% dos cursos e no Sul, 88,2% dos cursos surgiram por intermédio do interesse privado:

Gráfico 15 - Natureza jurídica e região



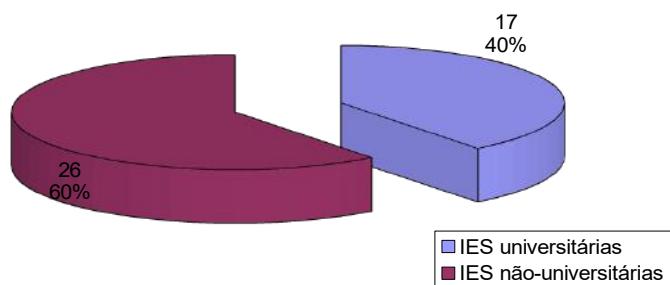
Fonte: a autora.

¹⁹⁶ O cadastro das IES (BRASIL, 2007) divide as instituições, como já indicado, quanto à natureza jurídica, entre públicas e privadas. Em relação à localização geográfica, temos disponíveis no cadastro as seguintes informações: cidade do curso, unidade federativa (UF), região e, por fim, a localização (interior ou capital da UF). Apresentaremos os dados referentes à região geográfica.

Enquanto todos os cursos de Serviço Social criados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste estão inseridos em instituições não-universitárias, as regiões Sul e Sudeste apresentam cursos inseridos em instituições universitárias, o que representa 39,5% dentre os cursos de Serviço Social criados naquelas regiões entre 1990 e 2002.

Gráfico 16 - Regiões Sul e Sudeste

CSSs localizados nas Regiões Sul e Sudeste



Fonte: a autora.

(iv) Natureza jurídica e período de autorização

Neste item, apresentaremos um gráfico comparativo da natureza jurídica dos cursos criados em cada período histórico já analisado, procurando visualizar se ocorreu mesmo o processo de expansão mercantil dos cursos de Serviço Social.

Conforme já explicitado nos capítulos anteriores, o Cadastro do E-MeC (BRASIL, 2007) disponibiliza três datas relativas aos cursos de Serviço Social no país: a data de autorização para funcionamento do curso, a de início efetivo de funcionamento e a data de reconhecimento.¹⁹⁷

A data de autorização é uma decisão tomada por parte do órgão governamental (no caso de faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos superiores) e/ou pelo colegiado da universidade e do centro universitário (estes dois tipos de instituições não precisam de autorização prévia do MEC para a criação de novos cursos) e relaciona-se com as diretrizes políticas governamentais para a educação superior em cada período e com os interesses do setor privado.

A data de funcionamento geralmente ocorre no mesmo ano da autorização ou um ano depois. Neste caso, consideramos a data de autorização. Houve poucos casos de cursos autorizados numa determinada data e funcionando décadas depois. Nesta situação, consideramos a data de funcionamento efetivo, pois geralmente estes são cursos privados, o que significa que, mesmo autorizado o curso, a instituição privada teve interesse em abri-lo somente muito tempo depois.

Houve situações também em que o curso começou a funcionar antes, mas a data de autorização é de cinco ou dez anos depois. Este é o caso dos primeiros cursos de Serviço Social criados no Brasil, entre os anos 1930-1945 e 1946-1963. Nesta situação,

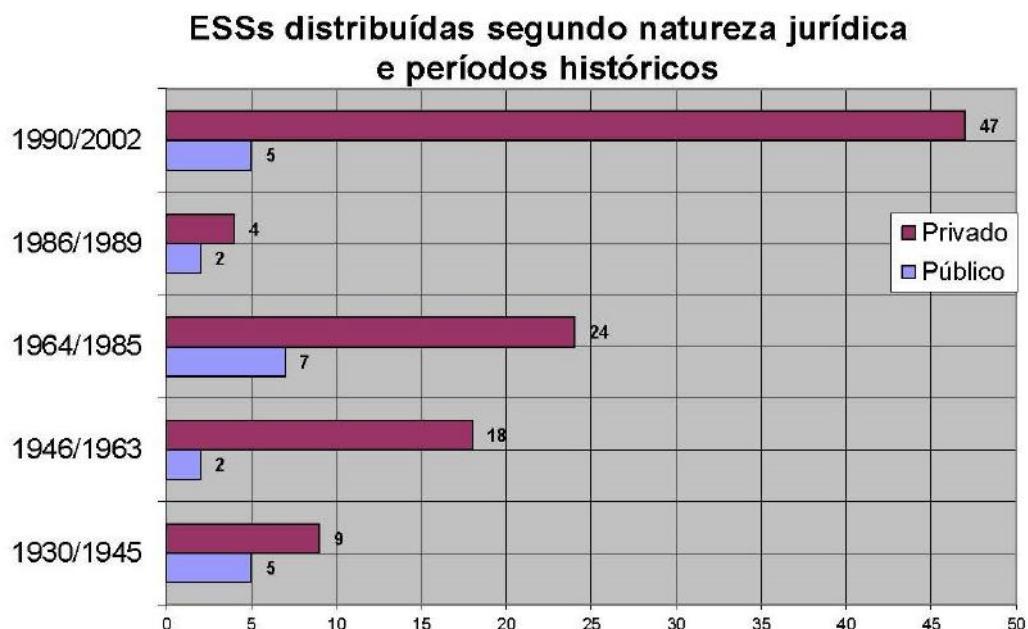
¹⁹⁷ A data de reconhecimento ocorre quando a primeira turma está prestes a se formar e o curso é avaliado pelo MEC, sendo reconhecido ou não.

consideramos a data de funcionamento efetivo. Quando não há informação da data de autorização, consideramos a data de funcionamento, e vice-versa.¹⁹⁸

Nas décadas de 1960 e 1970, o Estado transformou dez cursos criados nas décadas anteriores pela Igreja Católica e o empresariado em cursos públicos, como já observamos no segundo capítulo. Contudo, o que nos interessa no gráfico a seguir é perceber o peso da participação de cada sujeito (Estado, empresariado, Igreja Católica) em cada período analisado. Por isso, consideraremos o sujeito que criou o curso e não o que ocorreu posteriormente, isto é, se o curso transformou-se em público ou privado. Quando o sujeito criador foi a Igreja e/ou o empresariado, consideramos a natureza jurídica como privada; os cursos criados diretamente pelo Estado são de natureza pública.

Conforme demonstrado no gráfico abaixo, é possível visualizar a expansão dos cursos de Serviço Social associada a uma expressiva mercantilização, processo que se iniciou no período da ditadura militar (1964-1989) e se acirrou de forma brutal após o ano de 1995.

Gráfico 17 - Natureza jurídica e períodos históricos



Fonte: a autora.

Os dados apresentados referentes ao período 1990-2002 confirmam a orientação geral de mercantilização da educação superior brasileira também para o curso de Serviço Social. Tal processo foi promovido pela ditadura militar depois de 1964, mas acirrou-se a partir dos governos civis neoliberais.

A mercantilização associou-se, conforme já discutido, à estratégia de diversificação institucional, isto é, de criação de cursos geralmente baratos - como os de Serviço Social - em instituições não-universitárias, legalmente não-obrigadas à realização de pesquisa.

Entre 1930 e 2002 foram criados 123 cursos de Serviço Social em todo o país. Ao analisarmos a participação das unidades formativas nos debates sobre as novas Diretrizes

¹⁹⁸ Vale ressaltar que nem sempre o registro do Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) está correto, o que indicamos no apêndice do presente livro.

Curriculares da Abepss, que ocorreram entre 1994 e 1996, podemos perceber que sua participação foi um tanto satisfatória: 67 unidades¹⁹⁹ filiadas à entidade participaram dos debates, o que representava, à época, 90,5% dos cursos existentes.²⁰⁰ Contudo, somente entre 1995 e 2002 surgiram mais 49 cursos de Serviço Social, totalizando 123 cursos existentes em todo país até o ano de 2002. Destes, pouco mais da metade (54,5%) participou dos debates promovidos pela Abepss entre 1994 e 1996. Note-se que, dos 49 cursos de Serviço Social que surgiram entre 1995 e 2002 - isto é, da parcela que não participou dos debates de revisão curricular -, 44 (89,8%) são de natureza privada.

Em face do quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo “explosivo” de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não-universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o curso de Serviço Social como mais um curso explorável na área de Humanas. Isto significou a efetiva laicização e o puro empresariamento do ensino em Serviço Social, especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão da educação superior via setor privado e não-confessional. Assim, a criação de cursos de Serviço Social no Brasil relaciona-se com o movimento mais amplo de necessidade de realização do capital, mas também de formação de intelectuais difusores de uma ideologia colaboracionista, consensual, sob a ótica e as necessidades do capital.

No contexto abordado, constata-se a realidade brutal de mercantilização da formação profissional em Serviço Social, o que aponta para a erosão do projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros construído sob a direção da Abepss na primeira metade dos anos 1990. Ao que tudo indica, a mercantilização da formação profissional de novos assistentes sociais atende, de um lado, às necessidades expansionistas do capital, e, de outro, à premência de formação do consenso entre as massas populares, o que exige a formação de intelectuais difusores da ideologia colaboracionista sob a ótica do capital, dentre eles o assistente social.

Uma formação atravessada pela lógica mercantil, com turmas lotadas de alunos, professores horistas em precárias condições do exercício docente e sem a possibilidade concreta de realizar a valiosa dimensão da pesquisa: tais condições esvaziam a possibilidade de formação de profissionais críticos, capazes de desvelar a realidade, sob a ótica e os interesses da classe trabalhadora. Pois, como apreender uma teoria social crítica nas condições desastrosas de formação apontadas?

A partir dos estudos realizados constatamos como o processo de mercantilização da educação superior dos anos 1970 até os dias atuais articula-se à necessidade de recomposição da hegemonia burguesa, conformando um padrão de sociabilidade conformista, colaboracionista e empreendedor, sob a ótica do capital. No âmbito do Serviço Social, infere-se que, em pouco menos de uma década, o perfil dos assistentes sociais brasileiros estará completamente transformado. A tendência deste perfil não é nada animadora, pois estará baseada em uma formação profissional à distância, aligeirada, mercantilizada e, portanto, com poucas chances de concretizar o perfil de um

¹⁹⁹ Informação obtida por meio da revista da Abess (ABESS, 1997, p. 58).

²⁰⁰ Consideramos os cursos existentes até 1994 - 74 ESSs - como possíveis participantes dos debates. Aqueles autorizados e/ou em início de funcionamento entre 1994 e 1996 provavelmente não participaram dos debates promovidos pela Abepss.

profissional crítico e competente teórica, técnica, ética e politicamente, delineado pela Abepss em 1996.

Avaliamos ser fundamental conhecer como este processo se vem desenvolvendo na formação dos assistentes sociais - bem como de outros profissionais da área de Ciências Humanas - nas unidades de ensino públicas e privadas. Deixamos aqui esta observação quanto à necessidade de desenvolvimento de pesquisas nessa direção, que subsidiem as ações das entidades da categoria profissional, mas também proporcionem (re)pensar estratégias de resistência ao esvaziamento do conteúdo crítico impresso ao perfil profissional defendido pelas diretrizes curriculares da Abepss, de 1996. Tal tarefa obviamente não pode ser atribuída a um(a) pesquisador(a), mas exige a articulação entre grupos de pesquisadores e, também, das entidades da categoria profissional.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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 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. Acesso em: 10 mar. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL. **Valores e serviço social**. Rio de Janeiro: Abess, 1968.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL. **Cadernos Abess**. n. 7. Edição Especial: formação profissional: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez: Abess/Cedepss, 1997.

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-swf/securidade_desenvolvimento-um_projeto_para_brasil.swf](http://www.anfip.org.br/publicacoes/livros/arqs-swf/securidade_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. et al. **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/actuel-marx/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. 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. 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. Acesso em: 3 mar. 2007.

BRASIL. Lei nº 8.662/93. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras provisões. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 8 jun. 1993a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABlica%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABlica%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%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. 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. 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. 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: Conselho Nacional de Educação/Presidência da República/Casa Civil, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/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 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. 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. 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.

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 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. Acesso em: 8 mar. 2006.

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.cress-ms.org.br/upfiles/downloads/RESOLUCAO_382_99.doc. Acesso em: 9 fev. 2007.

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/dокументo_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 nº 869. Brasília: Ipea, 2002.

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. Acesso em: 9 fev. 2007

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 idéias. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **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 temporânea**: 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^a 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.

FUNDACÃO 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. 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 Benedeto 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.

HOBBES, 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 Vía 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. Verbete: Keynes e Marx. In: BOTTONMORE, 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_Educação_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/CAPES, 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.
Acesso em: 10 abr. 2007.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

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.

ROSANVALLON, P. **A nova questão social**. Brasília: Instituto Teotônio Villela, 1998.

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.

SGUSSARDI, 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.

SGUSSARDI, 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> Acesso em: 10 nov. 2022.

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.; SGUSSARDI, 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.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira.** 3. ed. at. e rev. Brasília: Andes-SN, 2003.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Caderno de textos:** 25º Congresso do Andes-SN. Cuiabá: ANDES, 2006a. Disponível em: <http://www.aduff.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2007.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas.** Brasília: Andes-SN, 2006b.

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.

APÊNDICE

Origens dos cursos de Serviço Social,
sujeitos criadores, mudanças institucionais e vínculo atual: anos 1936 a 2002

LISTA DE SIGLAS

- Abepss - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Abess - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
Aerp - Associação de Ensino de Ribeirão Preto
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS - Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CBM - Centro Universitário Barão de Mauá
Ceas - Centro de Estudos e Ação Social
Celsp - Comunidade Evangélica Luterana São Paulo
Cesumar - Centro Universitário de Maringá
Ceulp - Centro Universitário Luterano de Palmas
CFE - Conselho Federal de Educação
CNC - Confederação Nacional do Comércio
CSS - Curso de Serviço Social
Desso - Departamento de Serviço Social
DSS - Departamento de Serviço Social
Eean - Escola de Enfermagem Anna Nery
Emescam - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
ESS - Escola de Serviço Social
Facemed - Faculdade Educacional de Medianeira
Facesa - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Conselheiro Lafaiete
Facex - Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão
Facha - Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí
Facisa - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Santo Agostinho
Facredentor - Faculdade Redentor
Faes - Faculdades da Associação de Ensino Superior
Fafipa - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
Fama - Faculdade Mauá
FAN - Faculdade Nobre
FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Fapss - Faculdade Paulista de Serviço Social
FAR - Faculdade Adelmar Rosado
FAR - Faculdade Reunida
Fasesp - Faculdade de Serviço Social de Passos
Fearpe - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
Fecea - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
Fessc - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
Fiaetpp - Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo
FIC - Faculdades Integradas de Caratinga
Fies - Faculdades Integradas Espírita
Fimi - Faculdades Integradas Maria Imaculada
FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas

FNM - Faculdade Novo Milênio
FSDB - Faculdade Salesiana Dom Bosco
FSS - Faculdade de Serviço Social
FUCMT - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
Funcitec - Fundação para Desenvolvimento da Ciência e da Técnica
Funec - Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul
Furb - Universidade Regional de Blumenau
Furnr - Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte
ICF - Instituto Camillo Filho
IES - Instituição de Ensino Superior
Immes - Instituto Macapaense de Ensino Superior
Isca - Instituto Superior de Ciências Aplicadas
ITE - Instituição Toledo de Ensino
JFCBN - Juventude Feminina Católica Brasileira de Natal
JK - Juscelino Kubitschek de Oliveira
LBA - Legião Brasileira de Assistência Social
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Osec - Organização Santamarense de Educação e Cultura
PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PUC - Pontifícia Universidade Católica
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc - Serviço Social do Comércio
Sesi - Serviço Social da Indústria
SOS - Serviço de Obras Sociais
Suam - Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta
TCC - Trabalho de conclusão de curso
UCB - Universidade Castelo Branco
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UCG - Universidade Católica de Goiás
Ucpel - Universidade Católica de Pelotas
UCS - Universidade de Caxias do Sul
Ucsal - Universidade Católica de Salvador
UDF - Universidade do Distrito Federal
Uece - Universidade Estadual do Ceará
UEL - Universidade Estadual de Londrina
Uemg - Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPb - Universidade Estadual da Paraíba
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF - Unidade Federativa
Ufal - Universidade Federal de Alagoas
Ufam - Universidade Federal do Amazonas
Uferj - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPb - Universidade Federal da Paraíba
Ufpe - Universidade Federal de Pernambuco
Ufpi - Universidade Federal do Piauí
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UGF - Universidade Gama Filho
Ulbra - Universidade Luterana do Brasil
Unaerp - Universidade de Ribeirão Preto
Unama - Universidade da Amazônia
UnB - Universidade de Brasília
UnC - Universidade do Contestado
Unesp - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Uniamerica - Faculdade União das Américas
Unicap - Universidade Católica de Pernambuco
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo
Unicruz - Universidade de Cruz Alta
Unicsul - Universidade Cruzeiro do Sul
Unifac - Associação de Ensino de Botucatu
Unifev - Centro Universitário de Votuporanga
Unifo - Centro Universitário Osvaldo Aranha
Unifra - Centro Universitário Franciscano
Unigran - Centro Universitário da Grande Dourados
Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unilago - União das Faculdades dos Grandes Lagos
Unimar - Universidade de Marília
Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros
Uninorte - Centro Universitário do Norte
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unipac - Universidade Presidente Antonio Carlos
Uniplac - Universidade do Planalto Catarinense
Unis - Centro Universitário do Sul de Minas
Unisa - Universidade de Santo Amaro
Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Unisales - Faculdade Salesiana de Vitória
Unisantos - Universidade Católica de Santos
Unisc - Universidade de Santa Cruz do Sul
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unisuam - Centro Universitário Augusto Motta
Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina
Unit - Universidade Tiradentes
Unitau - Universidade de Taubaté
Unitri - Centro Universitário do Triângulo

Uniube - Universidade de Uberaba
Univale - Universidade Vale do Rio Doce
Univap - Universidade do Vale do Paraíba
Univila - Faculdade de Vila Velha
UnoChapéco - Universidade Comunitária Regional de Chapecó
Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Urne - Universidade Regional do Nordeste
USF - Universidade São Francisco
USP - Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Aos(as) docentes e funcionários(as) abaixo elencados(as), que participaram da pesquisa deste livro de diversas formas: sem as informações enviadas através de material por correios, telefonemas e comunicações eletrônicas, além das entrevistas realizadas pessoalmente, certamente, este trabalho não seria concluído. Agradeço às pessoas citadas pela disposição e generosidade de terem participado deste processo e ressalto que os(as) mesmos(as) não têm responsabilidade em relação à pesquisa desenvolvida, sendo erros e lacunas pertinentes à presente autora.²⁰¹

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 Moraes (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 ESS do Rio de Janeiro), Rosa Prédes e sua aluna Jaqueline Lima (UFAL), Rosângela Fritsch (UNISINOS), Sônia de Oliveira Ferreira Cheniaux (antiga ESS do Rio de Janeiro), Tania (bibliotecária/CBCISS), Tania Maria Dahmer Pereira (UFF/Niterói), Telma Gurgel da Silva (UERN), Valderêz 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).

À professora Maria Amália Arozo, ex-diretora da ESS/UFRJ, que me recebeu diversas vezes em sua casa e, com sua história, aos 92 anos, contribuiu para um maior conhecimento sobre a história da ESS/UFRJ.

²⁰¹ Entre parênteses, encontra-se a instituição da qual o(a) docente/funcionário(a) faz parte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	181
1. PERÍODO: 1936 A 1945.....	183
2. PERÍODO: 1946 A 1963.....	197
3. PERÍODO: 1964 A 1985.....	212
4. PERÍODO: 1986 A 1989.....	228
5. PERÍODO: 1990 A 1994.....	229
6. PERÍODO: 1995 A 2002.....	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS.....	240

APRESENTAÇÃO

Este apêndice traz resultados parciais da pesquisa realizada durante o processo de doutoramento em Serviço Social, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ) e vem a público apresentar uma síntese do processo de criação dos cursos de Serviço Social, entre os anos de 1936 e 2002.²⁰²

O seu objetivo é descrever tal processo, captando os sujeitos que tiveram a iniciativa de criá-las (Estado, empresariado, oligarquias rurais e/ou a ação confessional), as mudanças institucionais sofridas pelos cursos, bem como, o vínculo institucional atual de cada curso.²⁰³

Este caminho foi percorrido inauguralmente por Iamamoto e Carvalho (1995, p. 169-191),²⁰⁴ em 1982, sem, contudo, ter sido desenvolvido por um conjunto de pesquisadores: no levantamento bibliográfico realizado, encontramos somente um estudo que abordou o surgimento das unidades formadoras de assistentes sociais, em nível nacional, relacionando-o com a política educacional brasileira.²⁰⁵ Deste modo, realizamos a presente pesquisa, buscando conhecer as origens e o desenvolvimento de cada curso de Serviço Social - de 1936 a 2002, totalizando 123 cursos de Serviço Social, o que permitiu uma articulação mais acurada com a política para a educação superior no país.²⁰⁶

Apontamos desde já as inúmeras dificuldades encontradas para descobrir de forma mais detalhada a origem deste largo conjunto de cursos, principalmente porque muitos dados estão desencontrados e vários textos apresentam breves menções ao surgimento dos cursos de Serviço Social, a maioria com a referência ao texto inaugural de Iamamoto e Carvalho (1995).

Outro aspecto limitador se relaciona à produção localizada dos textos sobre as origens dos cursos, além do tratamento dispensado, em parte dos textos, caracterizar-se por uma abordagem evolutiva, sem captar as determinações para a criação dos cursos de Serviço Social, isto é, sem buscar conexões com o movimento mais amplo das classes

²⁰² Para a realização da pesquisa de doutoramento, contamos com o fundamental apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio de bolsas de estudos. A bolsa da CAPES vigorou durante o segundo semestre e o segundo ano do doutorado e, a da FAPERJ (Programa Bolsista Nota Dez), nos últimos dois anos da pesquisa.

²⁰³ A referência ao “atual” é o ano de 2007, quando a tese de Doutorado foi defendida. Não atualizamos tais dados, mantendo a apresentação da pesquisa realizada até o ano de 2007. Portanto, provavelmente, a situação de vários cursos, pesquisados à época, mudou, o que não foi nosso objetivo atualizar no momento. Os dados/informações aqui apresentados poderão servir para novos estudos/pesquisas sobre a história dos cursos de Serviço Social no Brasil.

²⁰⁴ Os referidos autores (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995) buscaram compreender fundamentalmente o significado social do surgimento do Serviço Social, no marco da ordem burguesa, enfocando-o na particularidade brasileira. Portanto, trata-se de uma pesquisa ampla, que não detalhou a forma como os cursos de Serviço Social foram criados no Brasil. Contudo, após 25 anos de publicação desta obra inaugural, que marcou a ruptura teórico-metodológica com o conservadorismo profissional, não encontramos uma única produção que abordasse de forma detalhada a criação dos cursos de Serviço Social em âmbito nacional, articulando com o desenvolvimento da política educacional.

²⁰⁵ O estudo de Pinto (1986) pode ser considerado um estudo inaugural que buscou realizar esta mediação, mas ele não apresenta maior detalhamento relativo à origem e ao desenvolvimento dos cursos de Serviço Social.

²⁰⁶ Buscamos realizar tal articulação na presente obra, revisada e reeditada.

sociais, do Estado, das políticas públicas e da política educacional. Apesar de tais limitações, utilizamo-los como fontes de informações, principalmente porque contamos com parcas sistematizações sobre as origens dos cursos de Serviço Social em todo país.²⁰⁷

Outra dificuldade se refere ao próprio Cadastro das Instituições de Ensino Superior (IES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC) (INEP/MEC, 2007), no qual constam diversas informações sobre datas e categorizações institucionais registradas de forma equivocada. Levantamos inicialmente os dados a partir do Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), checando, posteriormente, as informações por meio de documentos escritos e informações orais. Outra observação é que diversos cursos já extintos não constam no Cadastro do INEP. Portanto, a pesquisa também buscou resgatar as histórias de tais cursos, o que se constituiu como uma tarefa extremamente difícil.²⁰⁸

Assim, devido à lacuna de produções que abordassem o objeto estudado, tivemos de iniciar um exaustivo trabalho de reunião de diversos materiais. Inicialmente, procuramos nas páginas virtuais dos cursos de Serviço Social, localizando os seus históricos, geralmente muito sucintos. Realizamos um levantamento nas páginas virtuais de todos os Programas de Pós-Graduação na área do Serviço Social, em busca de produções relativas à criação dos cursos de Serviço Social no país. Posteriormente, entramos em contato - por meio de comunicação eletrônica e/ou telefônica - com as coordenações de cursos e/ou docentes dos diversos cursos de Serviço Social de todo o país, criados entre os anos de 1936 e 2002.

A partir de tais contatos,²⁰⁹ conseguimos reunir um material substantivo - dissertações/teses, artigos publicados em periódicos científicos, livros, pequenos artigos não publicados, informações orais, documentos, dentre outros²¹⁰ - que nos possibilitou localizar, temporal e espacialmente, o principal sujeito criador dos cursos de Serviço Social de acordo com período histórico estudado.

Cabe salientar que o esforço aqui realizado não pretende ser exaustivo quanto ao registro historiográfico e, sem dúvida, apresentará diversas lacunas. Ressaltamos ainda que encontramos registros que, confrontados, apresentavam dados historiográficos divergentes. Buscamos, quando necessário, explicitar tal divergência.

²⁰⁷ Não nos propomos a apresentar uma análise crítica dos trabalhos que analisam as origens dos cursos de Serviço Social no país, mas captar somente o sujeito criador direto de cada curso do país. Contudo, este ainda é um trabalho que merece ser realizado.

²⁰⁸ Conseguimos acessar um relatório da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) (ABESS, 1969), no qual consta uma listagem com todos os cursos de Serviço Social do país. Isto contribuiu para que verificássemos se estávamos com o conhecimento da existência de todos os cursos de Serviço Social até aquele período (1969). Contudo, após este período não conseguimos ter acesso a nenhum material, com uma listagem de todos os cursos de Serviço Social por períodos históricos. Entramos em contato telefônico com a professora e atual presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Marina Maciel Abreu, que informou não existir uma listagem de cursos de Serviço Social, por décadas, organizada pela ABEPSS. A ABEPSS dispõe de um farto material histórico ainda inexplorado, segundo a professora, por falta de recursos para a sua efetiva organização catalográfica e posterior disponibilização para o acesso público. Esta, sem dúvida, é uma tarefa extremamente importante para suprir lacunas do conhecimento histórico acerca da profissão de Serviço Social, o que entendemos ser um esforço não somente restrito à ABEPSS, mas às unidades formativas de Serviço Social.

²⁰⁹ A colaboração das coordenações de curso e de diversos(as) docentes - a quem agradeço imensamente - com os(as) quais mantivemos contato neste período foi de crucial importância para a concretização deste trabalho, seja através de entrevistas, envio por correios de teses/dissertações, livros e, também, pelas (inesgotáveis) comunicações através de correio eletrônico e contato telefônico.

²¹⁰ A listagem do material reunido encontra-se nas referências deste livro.

O texto encontra-se repleto de notas explicativas, necessárias para apresentar as lacunas ainda existentes, bem como, um maior detalhamento da pesquisa realizada sobre as histórias dos cursos de Serviço Social. Assim, apesar de tornar a leitura exaustiva, consideramos necessário manter tal formatação textual.

A seguir, realizamos a exposição do surgimento de cada curso de acordo com os períodos históricos. A análise pormenorizada do surgimento dos cursos de Serviço Social, articulada com a problematização da política educacional brasileira, encontra-se publicada nesse livro, sendo fundamental, para a compreensão da pesquisa realizada, a leitura articulada do livro com o apêndice.

A opção por publicar o presente livro na forma digital, com este apêndice, e com livre acesso foi influenciada pela necessidade deste trabalho ser largamente difundido entre pesquisadores da área do Serviço Social, para que possa ser, inclusive, criticado, enriquecido e aperfeiçoado. Por fim, registramos que um trabalho, de fôlego (registre-se), ainda a se realizar - e que tem toda a sua importância para a profissão - é, além de atualizar o que ocorreu com os 123 cursos de Serviço Social aqui pesquisados, pesquisar sobre a origem e desenvolvimento dos cursos de Serviço Social criados após os anos 2003.

1. PERÍODO: 1936 A 1945

A tabela abaixo expõe, de forma sucinta, a data de criação do curso de Serviço Social, sua denominação inicial e atual,²¹¹ a localização geográfica (Unidade Federativa - UF), os sujeitos criadores, as mudanças institucionais e o vínculo institucional atual de cada curso de serviço Social, criado entre 1936 e 1945.

Neste primeiro período, de surgimento dos primeiros cursos de Serviço Social no país, levamos em consideração a efetiva data de criação de cada curso, não considerando a forma de categorização do INEP,²¹² pois este ainda era um momento de surgimento da profissão no Brasil, sendo a criação dos cursos realizada sem a atual regulamentação legal.²¹³ Indicamos, em nota de rodapé, as datas de funcionamento e autorização existentes no Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), mostrando se estão convergentes com os documentos consultados.

Quanto aos sujeitos criadores, identificamos aqueles que tiveram a iniciativa direta na criação dos cursos de Serviço Social, isto é, no seu financiamento material, o que não significa que deixou de ocorrer um entrelaçamento de iniciativas entre Estado, Igreja e empresariado. Pelo contrário: encontramos situações, principalmente entre 1936 e 1963, em que parcela significativa dos cursos de Serviço Social, apesar de criados diretamente por meio da ação confessional, contavam com apoio e recursos públicos e/ou do empresariado. Outra situação de entrelaçamento, também bastante encontrada, foi a de cursos criados diretamente pelo Estado, mas dirigidos, no plano didático-pedagógico, por católicos. Assim, esta demarcação deve ser relativizada, pois a linha divisória entre Estado, Igreja Católica e empresariado encontrava-se bastante tênue ao buscarmos identificar os sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social neste período.

²¹¹ Em alguns cursos de Serviço Social não conseguimos obter com precisão a denominação original.

²¹² O Cadastro das IES do INEP (INEP/MEC, 2007) disponibiliza três datas relativas aos cursos de Serviço Social no país: data de autorização, a de funcionamento e a de reconhecimento.

²¹³ Tanto a profissão de Serviço Social quanto o ensino foram regulamentados somente na década de 1950.

Tabela 1 - Cursos de Serviço Social criados entre 1936 e 1945:
 Unidade Federativa (UF), sujeitos criadores, mudanças institucionais e vínculo atual

Data de criação	ESS	UF	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais	Denominação atual	Vínculo atual
1936	ESS de São Paulo	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade em 1972	DSS/PUC/SP	Igreja Católica
1937	ESS do Instituto de Educação Familiar e Social	RJ	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade em 1946, incorporando-se como DSS em 1972	DSS/PUC-Rio	Igreja Católica
1937	CSS da EEAN	RJ	Estado	Criado no interior da EEAN, pertencente à universidade	ESS/UFRJ	Estado
1939	Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro	RJ	Empre-sarriado	Surgiu isolada, sendo incorporada às Faculdades Integradas (1983), transformadas em universidade (1992)	CSS/UVA	Empresariado
1940	ESS de Pernambuco	PE	Igreja Católica	Surgiu isolada, sendo extinta em 1970. Em 1971, foi criado o DSS/UFPE	DSS/UFPE	Estado
1940	Instituto de Serviço Social de São Paulo	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade em 1946. 1957 - Tornou-se Instituto de Ensino Superior ligado à universidade 1972 - Desligou-se da PUC e passou a funcionar isoladamente	FAPSS	Empresariado
1940	ESS de Manaus	AM	Estado	Surgiu isolada e integrou-se à universidade (1962)	DSS/UFAM	Estado
1944	ESS das Faculdades Católicas	RJ	Igreja Católica	Surgiu isolada e foi incorporada ao Instituto de Educação Familiar e Social (anos 1950)	DSS/PUC-Rio	Igreja Católica

1944	Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dods-worth	RJ	Estado	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade em 1963	FSS/UERJ	Estado
1944	ESS da Bahia	BA	Igreja Católica	Surgiu isolada e inseriu-se na universidade (1961)	ESS/UCSAL	Igreja Católica
1945	ESS do Paraná	Pr	Igreja Católica	Surgiu isolada e inseriu-se na universidade (1969)	CSS/PUC/Pr	Igreja Católica
1945	ESS de Niterói	RJ	Estado	Surgiu isolada. Incorporou-se à universidade em 1960	ESS/UFF/Niterói	Estado
1945	ESS de Porto Alegre	RS	Igreja Católica	Surgiu isolada e em 1948 inseriu-se na Universidade Católica	FSS/PUC/RS	Igreja Católica
1945	ESS de Natal	RN	Estado	Surgiu isolada e agregou-se à universidade em 1969	DESSO ²¹⁴ /UFRN	Estado

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

Na década de 1930, surgiu, em São Paulo, o primeiro curso de Serviço Social - a Escola de Serviço Social (ESS) de São Paulo - fundada pelo Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em 1936.²¹⁵ Este curso se configurou como um dos frutos do movimento católico leigo, mas também de uma demanda explícita por parte do Estado e do empresariado brasileiros (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995). A ESS de São Paulo manteve-se vinculada ao CEAS até 1972, quando foi incorporada à Universidade Católica (atual Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP), em decorrência da Reforma Universitária de 1968, e, hoje, é a ESS pertencente à PUC/SP (YASBEK, 1977).²¹⁶

No Rio de Janeiro surgiu em 1937²¹⁷ o Instituto de Educação Familiar e Social - composto pelas Escolas de Serviço Social e de Educação Familiar -, iniciativa do Grupo de Ação Social Católica - hoje o Departamento de Serviço Social (DSS) da PUC/RJ,²¹⁸ que se

²¹⁴ Departamento de Serviço Social (DESSO).

²¹⁵ No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), a data de funcionamento é de 1946 e não há informação sobre a data de autorização, o que mostra um erro no registro.

²¹⁶ Sobre as origens da ESS de São Paulo, uma fonte recorrente na literatura profissional é a pesquisa realizada por Iamamoto e Carvalho (1995). Cf. Yasbek (1977), que analisa a história da ESS de São Paulo e entrevista com a sra. Odila Cintra Ferreira, fundadora da ESS de São Paulo (FERREIRA, 1983).

²¹⁷ As datas de autorização e funcionamento são de 1946 (INEP/MEC, 2007), contudo a ESS foi efetivamente criada em 1937, conforme demonstra a historiografia em Serviço Social.

²¹⁸ Segundo o próprio Departamento: “O atual Curso de Graduação em Serviço Social tem sua origem na Escola de Serviço Social do Instituto Social, criada em 1937. Na história do Serviço Social brasileiro, é o segundo curso de Graduação surgido no país” (DSS/PUC/RIO, 2006, s/p), o que é confirmado por Iamamoto e Carvalho (1995, p. 185): “Surgem [...] em 1937 o Instituto de Educação Familiar e Social [...]” e Backx (1994, p. 14): “[...] o marco inicial é representado pela criação da Escola de Serviço Social de São Paulo (que data de 1936) e do Instituto de Educação Familiar e Social (posteriormente designado de Instituto Social), que foi inaugurado em 01.07.37.”.

integrhou à PUC do Rio de Janeiro em 1946, passando a incorporar-se à PUC-Rio, em 1972, como consequência do processo de Reforma Universitária, deflagrado a partir de 1968 pela ditadura militar.

A Escola de Serviço Social, a Faculdade Católica de Filosofia e a Faculdade Católica de Direito, que até 1946 funcionavam isoladamente, depois de aprovados os Estatutos da Sociedade Civil Faculdades Católicas, passam a integrar a Universidade Católica do Rio de Janeiro, atual Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro [...]. Atendendo às orientações da Reforma Universitária, em 31 de março de 1969, foi firmado um convênio entre o Instituto Social e a Universidade pelo qual a PUC-Rio aceita para todos os efeitos legais e jurídicos a incorporação da Escola de Serviço Social do Instituto Social como um Departamento do seu Centro de Ciências Sociais. O processo de integração teve início em 1969 e demorou quatro anos para se consolidar. Sendo assim, desde 1972, a antiga Escola, hoje Departamento de Serviço Social, se encontra inserido definitivamente no campus da Gávea e na vida universitária da PUC. (DSS/PUC/RIO, 2006, s/p).

Também no Rio de Janeiro e no mesmo ano, 1937, a deputada Carlota Pereira de Queiroz²¹⁹ encaminhou uma emenda ao projeto n. 595 de 1936, que propunha o aproveitamento da base comum dos cursos de Enfermagem e Serviço Social para formar assistentes sociais especialistas.²²⁰ O encaminhamento da emenda ficou prejudicado com o advento do Estado Novo, mas foi posteriormente reativado pelo poder executivo (QUEIROZ, 1950).²²¹ A referida emenda deu origem ao curso de Serviço Social inserido na Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), já integrada à Universidade do Brasil como instituição de educação complementar²²² e “[...] constituirá [...] a primeira iniciativa direta do

²¹⁹ Carlota Pereira de Queiroz nasceu em 13 de fevereiro de 1892, em São Paulo, e pertencia a uma tradicional família da elite paulista. Seu avô paterno era um latifundiário e participante do Partido Republicano Paulista. Seu avô materno era um importante líder político do Partido Conservador (fonte: <http://www.plenarinho.gov.br/deputado/deputados-que-fizeram-historia/carlota-pereira-queiroz>). Formada como médica, Carlota organizou, junto à Cruz Vermelha, um mutirão de 700 mulheres para assistir aos feridos do Movimento Constitucionalista de 1932, que se rebelava contra o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Em 1933, foi eleita como a primeira mulher deputada federal do país, na Assembleia Nacional Constituinte. Permaneceu como deputada federal até 1937, quando Getúlio Vargas desferiu o golpe de Estado e fechou o Congresso Nacional. Carlota foi autora do primeiro projeto sobre a criação de serviços sociais no país e fundou a Associação Brasileira de Mulheres Médicas (fonte: <http://www2.camara.gov.br>).

²²⁰ Em entrevista, a professora Odila Cintra Ferreira (FERREIRA, 1983, p. 47) relatou que “[...] a Carlota Pereira de Queirós, que foi escolhida deputada por São Paulo no Rio de Janeiro, e que era muito amiga tanto de Baby [Albertina Ramos] quanto de Maria Kiehl, veio insistir comigo que precisava muito de uma das duas porque, como deputada, queria fazer um trabalho social no Rio. Tive [...] que me desfazer de Baby, porque ela não era funcionária pública e podia partir para o Rio.” Portanto, a sra. Carlota tinha fortes relações com as fundadoras da ESS de São Paulo e uma delas - Albertina Ramos - veio ao Rio e provavelmente montou o curso de Serviço Social criado na Escola Anna Nery. Montenegro (1986, p. 57) confirmou que a 1ª tentativa de fundação de uma Escola de Serviço Social, no Rio de Janeiro, foi da “[...] deputada católica Carlota Queiroz [...]”, com o golpe de 1937, o projeto teria sido “esquecido”, segundo a autora.

²²¹ A própria deputada Carlota Pereira de Queiroz registrou que “[...] Junto do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e na qualidade de relatora do projeto de reforma do Ministro da Educação e Saúde Pública que o golpe de Estado de novembro de 1937 engavetou, como muitos outros, vínhamos nos debatendo pela criação de uma escola de serviço social, ainda não existente na Capital federal.” (QUEIROZ, 1950, p. 30-31).

²²² “A Escola de Enfermagem Anna Nery/EEAN da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, primeira Escola de Enfermagem no Brasil, surgiu no contexto do movimento sanitário brasileiro do início do século

governo federal para a formação de assistentes sociais.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 190).²²³

Apesar de criado legalmente em 1937,²²⁴ o curso de Serviço Social passou a ter funcionamento regular,²²⁵ com a integralização de três anos, somente após 1949, inserido no interior da EEAN, sendo a sua coordenadora a professora Maria Amália Soares Arozo.²²⁶ Em 1967, com a reestruturação da Universidade do Brasil - que já era denominada, desde 1961, como UFRJ²²⁷ - o curso de Serviço Social elevou-se à condição de Escola, autonomizando-se da EEAN, sendo sua primeira diretora a professora Maria Amália Soares Arozo.²²⁸

XX, sendo criada pelo Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923, como Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde, denominada Escola de Enfermeiras D. Ana Néri, pelo Decreto nº 17.268 de 31 de março de 1926, implantando a carreira de Enfermagem - modelo ‘Nightingale’ - em nível nacional. [...] A Escola integrou-se ao Sistema Universitário (Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1937, como instituição de educação complementar (Lei nº 452/37) [...]. Em 1945, a Escola foi elevada à categoria de Unidade de Ensino (Decreto Lei nº 8.393/45), sendo Diretora a Sra. Laís Netto dos Reys (primeira Diretora formada pela EEAN)” (EEAN/UFRJ, 2006, s/p).

²²³ Freire (1994, p. 13) sustenta que a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth - hoje a Faculdade de Serviço Social [FSS] da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - foi a “[...] primeira unidade de ensino oficial, gratuita, de Serviço Social do país.”, criada no ano de 1944. Contudo a atual ESS da UFRJ foi criada em 1937 - com efetivo funcionamento a partir de 1940 (CSS/EEAN, 1940; AROZO, s/d), a partir de iniciativa oficial e já integrada a uma instituição oficial, a Universidade do Brasil. Em documento histórico, Pinheiro (1985, p. 05) registra que em 1939 já existia um curso superior de Serviço Social no Rio de Janeiro, ligado à Universidade do Brasil (não conseguimos, ainda, verificar se este curso era o curso de serviço Social da Escola Anna Nery) “Quando em 1939 fui contratada, imediatamente, através de portarias, ordem de serviços e comunicações verbais, começaram a funcionar vários serviços, inclusive cursos intensivos e um de nível superior com prerrogativas de extensão universitária, obtida na Universidade do Brasil, através do reitor, dr. Raul Leitão da Cunha. Era o primeiro Curso Superior de Serviço Social do Rio de Janeiro.”. Portanto, conclui-se que a atual ESS/UFRJ foi a primeira unidade de ensino oficial, inclusive vinculada à estrutura universitária, e não a atual Faculdade de Serviço Social da UERJ, conforme sinalizou Freire (1994).

²²⁴ No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), a data de funcionamento é de 1937 e a de autorização, 1944.

²²⁵ Em livro para “[...] o registro da matrícula das alunas do CSS da Escola ‘Ana Neri’, assinado pela professora Maria Amália Arozo, na condição de diretora do curso, há a informação que a primeira turma começou a funcionar em 1940, com 7 alunas. A senhora Maria Amália, em entrevista, ratificou ter começado a lecionar no curso de Serviço Social da EEAN somente em 1949 e disse que, provavelmente, ela organizou o livro, mas, de forma alguma, começou a trabalhar no curso em 1940. Entre 1940 e 1967 (data de autonomização do curso e sua transformação em ESS da UFRJ), passaram pelo curso de Serviço Social da EEAN 404 alunas. Somente no ano de 1943 “[...] não foram abertas as matrículas [...]” (CSS/EEAN, 1940).

²²⁶ A professora Maria Amália Soares Arozo formou-se pela ESS do Instituto de Educação Familiar e Social (atual DSS/PUC-Rio) e foi chamada pela diretora da EEAN, sra. Laís Netto dos Reys, para coordenar o curso de Serviço Social da EEAN. Segundo Maria Amália, ela era “responsável” pelo curso, mas não havia um cargo específico. Em 1967, ela solicitou - pelos trâmites legais - a autonomização do curso de Serviço Social e sua transformação em Escola, o que ocorreu no mesmo ano, convergente com a reestruturação da UFRJ (cf. LOBO, 1980). A professora Maria Amália afirma que o curso de Serviço Social foi criado à época pelo Estado em decorrência da enorme preocupação com a área social. O curso era gratuito, sustentado pelo MEC, e não havia disciplina de cunho religioso, embora, segundo a própria Maria Amália, ela fosse muito católica (era ex-presidente da Ação Social do Maranhão e participava da Ação Social no Rio de Janeiro), bem como, a diretora da EEAN, Laís Netto dos Reys (informações obtidas através de entrevista com a professora Maria Amália Arozo).

²²⁷ A mudança de nome de Universidade do Brasil para UFRJ ocorreu com a promulgação da LDBEN, em 1961 (LOBO, 1980).

²²⁸ É necessário ressaltar que encontramos pouquíssimas referências ao curso da atual ESS/UFRJ. Além do texto inaugural de Iamamoto e Carvalho (1995), Pinheiro (1985, s/d) e Backx (1994) retomam as informações fornecidas pelos autores. O texto de Lima (1987, p. 67, grifos nossos), ao analisar o surgimento das ESSs do Rio de Janeiro e São Paulo - criadas através da Igreja Católica -, faz a seguinte menção àquela ESS: “[...] De 8 a 12 de setembro de 1944, realizou-se a Semana de Estudos de Serviço Social no Instituto Social, no Rio de Janeiro, promovido pelas escolas de Serviço Social de São Paulo, do Rio, do Recife, pelo Instituto Social de São Paulo e pelo Curso de Assistentes Sociais da Escola Anna Nery, com o comparecimento de delegações

O curso de Serviço Social criado pela lei 452, de 13 de julho de 1937,²²⁹ dentro da Escola Ana Néri da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, começou a funcionar em 1941. Pelo decreto n. 60.455, de 13/03/[19]67, tornou-se unidade autônoma do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da mesma Universidade. (AROZO, s/d, p. 01).

Iamamoto e Carvalho (1995) indicam que, embora as ESSs, em São Paulo e no Rio de Janeiro, tenham sido criadas no bojo do enfrentamento da “questão social” - através de ações assistenciais - a partir da articulação entre Estado e Igreja, houve algumas diferenças no processo de criação daquelas instituições: no Rio de Janeiro, a iniciativa de criação de unidades formadoras de assistentes sociais partiu também de instituições estatais²³⁰ - caso da ESS pertencente à Universidade do Brasil (atual UFRJ) - , ao passo que, em São Paulo, a iniciativa pioneira partiu diretamente da Ação Católica, com a criação da ESS (PUC/SP).

Contudo, é interessante observar que, embora o curso de Serviço Social (atual ESS/UFRJ) no Rio de Janeiro tenha sido criado diretamente através do poder estatal, sendo a única ESS inserida desde o início em ambiente universitário, um dos articuladores de sua criação, a deputada Carlota Pereira de Queiroz,²³¹ mantinha vinculações com a Igreja Católica.²³² Outra articuladora para a criação do curso de Serviço Social foi a enfermeira Edith de Magalhães Fraenkel, cujas informações ainda são bastante escassas.²³³ Em

de várias escolas”. As informações sobre o surgimento da atual ESS da UFRJ foram centralmente colhidas por mim através das entrevistas realizadas com a professora Maria Amália Soares Arozo, ao longo dos meses de abril e maio de 2007. A sra. Maria Amália foi responsável pelo curso de Serviço Social da EEAN de 1949 a 1967. Entre 1956 e 1967, permaneceu na condição de “[...] encarregada do curso de Serviço Social da Escola Ana Néri da Universidade do Brasil” (AROZO, s/d), passando à diretora pró-tempore da ESS/UFRJ de 1967 a 1971. Exerceu a função de diretora da ESS/UFRJ de 1971 a 1975. Após 1976, assumiu a função de coordenadora dos cursos de Pós-Graduação da ESS/UFRJ, sendo responsável pela criação do Mestrado da ESS/UFRJ (AROZO, s/d). Aposentou-se em 1985 e, em 2007, encontrava-se com 92 anos.

²²⁹ Há uma imprecisão, no texto de Arozo (s/d) quanto à data da lei n. 452: segundo o texto de Lobo (1980), a data da lei n. 452 é 5 de julho de 1937, o que também é confirmado pelo histórico da EEAN (EEAN/UFRJ, 2006, s/p) e pelo Estatuto da UFRJ (UFRJ, 2007b).

²³⁰ Sobre as ESSs na cidade do Rio de Janeiro, consultamos os trabalhos de Backx (1994), Barros (1999), Boabaid (1979), Freire (1994), Lima (1987), Lima (1992), Pinheiro (1985) e Pinheiro (s/d), além do clássico trabalho de Iamamoto e Carvalho (1995).

²³¹ Cf. justificativa da emenda ao projeto de lei n. 595 de 1936 (QUEIROZ, 1950).

²³² Conforme já explicitado, a deputada Carlota Pereira de Queiroz elegeu-se a partir de sua inserção no Movimento Constitucionalista de 1932, articulado pela Igreja Católica e por grupos dominantes - ligados à economia cafeeira - insatisfeitos com a perda de espaço após a Revolução de 1930. Cf. Ferreira (1983), que mostra a relação da deputada Carlota Queiroz com as assistentes sociais da ESS/SP.

²³³ Edith de Magalhães Fraenkel, enfermeira formada nos EUA e Superintendente do Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), teve “[...] a iniciativa pioneira no campo da Assistência Social, de fundar no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, o Serviço de Obras Sociais - SOS, situada na zona portuária do bairro do Caju, o qual assistia à população também atendida pelo Serviço de Enfermeiras de Saúde Pública. [...] No que se refere ao Serviço Social, descreve sua organização e os métodos para bem realizá-lo, bem como as qualidades pessoais imprescindíveis ao seu exercício, atentando para o caráter feminino da profissão. Em 1937, a Escola Anna Nery, como instituição educacional que já angariara reconhecimento social suficiente para ingressar na Universidade do Brasil, ainda que na qualidade de instituição suplementar, traz consigo a carreira de Serviço Social, apesar da oposição a esta iniciativa de grande parte das líderes de enfermagem, incluindo a diretora da EAN à época, a americana Bertha Pullen. Para tanto foi decisivo o entrosamento entre a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, presidida por Edith de Magalhães Fraenkel, e a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, presidida pela cientista Bertha Lutz” (APERIBENSE et al., 2007, n.p). Cabe ressaltar que a abordagem sobre o papel da Enfermagem para a criação do Serviço Social é praticamente ausente na bibliografia profissional. Em entrevista, questionada por que houve a iniciativa de enfermeiras na criação do curso de Serviço Social (caso da ESS/UFRJ) e se isto ocorreu em outras ESSs, a professora Maria Amália (que foi presidente da ABESS e

entrevista, a assistente social Balbina Ottoni Vieira (1983) destaca que a criação das ESSs não católicas no Rio de Janeiro²³⁴.

[...] sempre [pareceu] uma reação contra o Instituto Social. De fato, o Instituto Social era uma escola católica ligada à PUC que estava se organizando, pedia de suas alunas uma cultura geral equivalente ao curso colegial [o segundo grau da época], tinha um programa de estágios, selecionava as alunas através de testes... Terezita Porto da Silveira acreditava que a arte de ajudar aos pobres deveria ser feita por pessoas do mesmo meio, tanto quanto possível, para compreender melhor a situação, por isso não exigia preparo anterior, só boa vontade. A escola era particular, portanto paga. Terezita era casada com um jornalista bastante influente nos principais jornais do Rio e, por isso dispunha de possibilidades de boa propaganda. [...] Maria Isolina Pinheiro também era pela “proletarização” do Serviço Social, tinha um apoio político importante, o deputado Soares Filho, e com ele convenceu a Prefeitura do Rio de Janeiro a encampar a escola, que passou a se chamar Escola de Serviço Social Cecy Dodsworth (VIEIRA, 1983, p. 54-55).

A história do surgimento dos cursos de Serviço Social deve ser também abordada a partir das dissidências das frações dominantes: o que Vieira (1983) aponta parece indicar que, no Rio de Janeiro, surgiram ESSs encampadas pelo Estado, não-confessionais, que tinham um projeto um pouco diferenciado da ESS católica, mas que, nem por isso, deixavam de ter a funcionalidade de formar profissionais difusores de uma ideologia da ordem e conformada às necessidades de acumulação capitalista no pós-1930.²³⁵

Em 1939, outro curso de Serviço Social foi aberto na cidade do Rio de Janeiro, então denominado Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro, atual curso de Serviço Social da Universidade Veiga de Almeida (UVA).²³⁶ Esta Escola teve seus antecedentes em um curso intensivo de Serviço Social, realizado em 1936, no Laboratório de Biologia Infantil (RJ), instituição recém-criada e vinculada ao Ministério da Justiça, cuja função era a de realizar “[...] estudo psicossomático dos menores encaminhados ao Juizado [...]” (BOABAID, 1979, p. 18). A criação desta instituição foi articulada pela deputada Carlota Pereira de Queiroz, pelo Juiz de Menores Burle de Figueiredo e Leonídio Ribeiro

viajou por todo o país percorrendo ESSs) respondeu que esta situação ocorreu somente no Rio de Janeiro, devido à dificuldade econômica de se criar um novo curso (o curso de Serviço Social da EEAN tinha a mesma base de disciplinas do curso de Enfermagem, o que economizava recursos). A professora Maria Amália ressaltou ainda que a sra. Laís Netto dos Reys tinha uma forte consciência social e, amiga de Odila Cintra Ferreira, participou da primeira reunião de Escolas Católicas, em São Paulo.

²³⁴ Vieira (1983) menciona a Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, fundada por Terezita Porto da Silveira, e a ESS Cecy Dodsworth, fundada por Maria Isolina Pinheiro. Curiosamente, ela não faz uma única menção ao curso de Serviço Social da EEAN.

²³⁵ Este é um tema bastante instigante: indicamos aqui a necessidade, mais uma vez, de aprofundamento do Serviço Social em sua própria história, o que contribuirá para uma compreensão mais apurada do surgimento da profissão no Brasil, destacando-se os interesses das frações da classe dominante, suas dissidências e como surgiram as primeiras ESSs respondendo a este processo de lutas intra-classe (burguesa).

²³⁶ No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), a data de funcionamento é de 1952 e não há informação sobre a data de autorização. Apesar do curso de Serviço Social, vinculado à UVA, ter mais de meio século, não conseguimos encontrar registro escrito (livros, Trabalhos de Conclusão de Cursos, Teses e/ou Dissertações) sobre a sua origem. Portanto, buscamos os depoimentos de docentes daquele curso e indicamos a necessidade de maior pesquisa sobre a origem e desenvolvimento deste curso, visto ser o primeiro curso de natureza empresarial criado no país.

(estudioso da questão do “menor”) (*idem*). Em 1938, foi criada a ESS do SOS,²³⁷ iniciando-se o segundo curso intensivo de Serviço Social, através da iniciativa da assistente social Maria Esolina Pinheiro.

Em 1939 a Direção da Escola é assumida por Terezita Moraes Porto da Silveira que concluirá o segundo curso e, a par do seu interesse pelo Serviço Social, dispunha de condições financeiras que lhe permitiram levar adiante o empreendimento. Assim, a partir de 1939, com o nome de Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro torna-se uma escola autônoma, particular. Nesse mesmo ano inicia o curso regular (BOABAID, 1979, p. 21).

A Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro foi comprada pela Organização Educacional Barão de Mauá que, por sua vez, a vendeu, em 1983, a Mário Veiga de Almeida. O curso foi incorporado às Faculdades Integradas Veiga de Almeida, que se transformaram em universidade²³⁸ no ano de 1992. Segundo depoimentos de três professores antigos da UVA,²³⁹ de uma professora²⁴⁰ e de um ex-aluno²⁴¹ da antiga ESS do

²³⁷ Conforme observado em nota anterior, a enfermeira Edith de Magalhães Frankel fundou o SOS. Boabaïd (1979, p. 20) ratifica o apoio de Edith Fraenkel para a criação da ESS do SOS: “O apoio da direção [do S.O.S.] representada principalmente por Eugenia Hamann e Edith Fraenkel, esta, enfermeira que já conhecia o Serviço Social em outros países e buscava incorporá-lo ao Serviço de [SOS] através de um trabalho de promoção das famílias e que não se definisse apenas no aspecto assistencial. Teríamos aí a razão do seu interesse na formação de profissionais para o trabalho social. Por outro lado nos perguntamos se a sua cooperação não teria sido incidental dado o desenvolvimento posterior da escola”. Ao contrário de Boabaïd (1979), verificamos, através da pesquisa realizada nesta tese, que a história do Serviço Social relaciona-se - ao que tudo indica ao menos na antiga capital federal - com a da Enfermagem: não à toa o primeiro curso público de Serviço Social do país foi criado no interior da EEAN. Consideramos ser fundamental, para uma historiografia mais apurada do Serviço Social brasileiro, a pesquisa sobre as relações entre Serviço Social e Enfermagem, o que não foi possível realizar neste livro, mas indicamos como necessário aprofundamento, dado que duas ESSs (a atual ESS/UFRJ e o curso de Serviço Social da UVA) tiveram claramente o protagonismo de enfermeiras.

²³⁸ A origem da UVA data da década de 1950, com a criação do Colégio Veiga de Almeida (1957), sendo criadas, posteriormente, a Escola de Engenharia (1972) e as Faculdades de Letras e Pedagogia (1974) (UVA, 2006).

²³⁹ Segundo informação da professora Maria Luiza da Silva, professora do curso de Serviço Social UVA, a ESS do Rio de Janeiro teria sido fundada por Terezita Porto da Silveira, em 1938, como uma instituição estritamente particular. Esta Escola teria passado por diversos donos até ser comprada por Mário Veiga de Almeida em 1983. A informação prestada pelo Cadastro do INEP é de que a data de funcionamento do atual CSS/UVA é de 1952, o que provavelmente está errado, pois a origem deste curso, conforme pudemos constatar através de diversas entrevistas, remonta ao final dos anos 1930. Outra depoente, professora Luciene Rosa de Oliveira, docente do curso de Serviço Social/UVA desde 1981, confirmou o caráter particular da ESS do Rio de Janeiro. O professor Luis Bravo, que leciona há mais de duas décadas na UVA e lecionou na ESS do Rio de Janeiro afirmou que aquela escola era estritamente privada particular e não confessional.

²⁴⁰ A professora Sônia de Oliveira Ferreira Cheniaux - que lecionou na ESS do Rio de Janeiro durante 22 anos (1969 a 1991) - confirmou a informação dada pela professora Maria Luiza da Silva: isto é, a ESS do Rio de Janeiro foi fundada por Alberto Porto da Silveira e sua esposa, Terezita Porto da Silveira. Esta ESS ficou sob intervenção do MEC entre 1967 e 1975 (segundo informação da professora Maria Luiza da Silva), sendo comprada pela Associação Educacional Barão de Mauá (com sede em SP). Nos anos 1980, o sr. Mário Veiga de Almeida comprou a ESS, que passou então a fazer parte do conjunto de faculdades Veiga de Almeida, transformadas em universidade nos anos 1990. Portanto, esta ESS teve três mantenedores: Sociedade de Serviços Sociais do Brasil (pertencente à sra. Terezita Porto da Silveira), Associação Educacional Barão de Mauá e Associação Educacional Veiga de Almeida (informação dada por escrito pela professora Maria Luiza da Silva).

²⁴¹ Entrevistamos o professor Roberto Soares Dias que ratificou a informação do caráter empresarial da ESS do Rio de Janeiro. O professor informou que a ESS foi criada por Terezita Porto da Silveira, que era uma socialite da época, uma “dama de caridade”. Esta senhora era oriunda de uma família muito rica e seu marido

Rio de Janeiro e de um ex-aluno da ESS do Rio de Janeiro, esta escola era estritamente particular, sem qualquer intervenção da Igreja Católica.

Em 1940, foi fundado, através da iniciativa de um leigo católico, com cargo estatal - o Juiz de Menores, Rodolfo Aureliano -, a ESS de Pernambuco, atual curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),²⁴² como desdobramento da III Semana de Ação Social, realizada em 1939.

Para criá-la [a ESS]. Dr. Rodolfo, pertencente à Congregação Mariana, reuniu amigos ligados à Igreja e contactou com a União Católica Internacional de Serviço Social, de quem seguiu as orientações. Inicialmente a direção e o ensino da Escola ficaram sob a responsabilidade de juristas, médicos e padres, ligados ao Juizado de Menores e ao Círculo Operário do Recife. Posteriormente, a Escola enviou duas alunas ao Rio de Janeiro, para o Instituto Social, a fim de se prepararem tecnicamente para a profissão de assistente social e assumirem a Escola [...] (VIEIRA, 1992, p 140).

Outra autora relata que

[...] o Instituto Social, com intuito apostólico, estendeu a sua influência aos demais estados do Brasil, fundando ou colaborando na fundação de outras escolas. Em 1941, uma instituição particular católica de ensino no Recife, fundada pelo Dr. Rodolfo Aureliano, Juiz de Menores, entrou em entendimentos com o Instituto Social, a fim de obter bolsas de estudo para duas alunas que, em 1942, vieram para completar a formação especializada (LIMA, 1987, p. 57).

Portanto, a ESS de Pernambuco foi a primeira ESS da região nordeste, que funcionou como uma instituição particular confessional, de forma isolada até 1970, sendo extinta para que o curso de Serviço Social da UFPE²⁴³ fosse criado no ano seguinte, já com início de suas atividades e sendo contratados 18 professores da antiga Escola.²⁴⁴

era um empresário. Segundo o entrevistado, a senhora Terezita já faleceu, há cerca de 20 anos. O professor Roberto relatou ter participado do movimento estudantil que solicitou a intervenção do MEC: segundo ele, os alunos reivindicavam uma “modernização” da ESS do Rio de Janeiro, que estava muito defasada em relação às demais ESSs. Assim, os alunos exigiam professores como Seno Cornely, Maria Lina Castro Lima, Ornélia Mota, que lecionaram naquela escola. O MEC interveio por volta de 1967/1968 (o entrevistado não soube precisar as datas), Terezita foi afastada e a intervenção durou cerca de 4 anos, quando a ESS foi vendida para um “grupo de São Paulo” [provavelmente, as Organizações Barão de Mauá, já citadas pelas outras depoentes]. Roberto Soares Dias entrou como aluno na ESS do Rio de Janeiro em 1964, sendo posteriormente professor daquela instituição.

²⁴² No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), as datas de funcionamento e autorização são de 1940.

²⁴³ “A história da Universidade Federal de Pernambuco tem início em 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife [...], criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946. A [Universidade do Recife] reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. [Em 1965], a Universidade do Recife é integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do País, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, autarquia vinculada ao Ministério da Educação” (UFPE, 2006, s/p).

²⁴⁴ Vieira (1992) analisa, em tese de doutorado, a longa trajetória de transformação da antiga ESS de Pernambuco - criada na década de 1940 como uma escola confessional e privada - rumo à inserção numa instituição pública e universitária. A ESS/PE passou por inúmeras dificuldades financeiras, cuja “saída”

Em março de 1940, surge o Instituto de Serviço Social - atual Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS)²⁴⁵ -, em São Paulo, como desmembramento da ESS de São Paulo, então fundada em 1936. O Instituto foi criado para atender à formação de assistentes sociais masculinos para o Serviço Social do Trabalho, pois, até então, as ESSs eram voltadas somente para mulheres²⁴⁶ (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995). Segundo o próprio Instituto, criado através de iniciativa confessional:²⁴⁷

A [FAPSS/SP] foi fundada em São Paulo em 2 de março de 1940, sob a égide das Doutrinas Sociais da Igreja, principalmente a *Rerum Novarum* (“Das coisas novas”) e a *Populorum Progressio* (“O progresso dos povos”), tendo como fundadores assistentes sociais e universitários liderados pela Juventude Universitária Católica (JUC) de então. Recebeu a denominação de Instituto de Serviço Social. Em 1946, juntamente com outras instituições educacionais de São Paulo, compôs o grupo de fundação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da qual se fez agregada. Em 1957, por autorização do Governo Federal, tornou-se, formalmente, Instituição de Ensino Superior. Em 1962, estabeleceu-se a mudança do nome de Instituto de Serviço Social para o atual, Faculdade Paulista de Serviço Social. Em 1972, [...] desligou-se da PUC-SP, prosseguindo como Instituição de Ensino Superior, sem vínculos de caráter religioso de qualquer natureza, com vida e progressos próprios (FAPSS, 2006, s/p).

Na região norte, em 16 de novembro de 1940, foi criada a ESS de Manaus,²⁴⁸ integrada à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na década de 1960.²⁴⁹ A fundação

resvalou para a sua transformação numa instituição estatal e, portanto, laica.

²⁴⁵ No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), a data de funcionamento é de 1940 e a de autorização é de 1954.

²⁴⁶ Segundo o próprio Instituto - hoje FAPSS - “[...] organizou-se na Escola de Serviço Social [de São Paulo] um curso intensivo, com a matrícula de alguns alunos. O curso foi instalado à noite para atender ao interesse dos alunos, em razão de serem eles obrigados a trabalhar durante o dia, mesmo porque a Escola de Serviço Social só funcionava pela manhã. Em 1939, a Escola de Serviço Social recusou-se a manter o curso noturno, porque seu propósito fora formar apenas um número limitado de profissionais masculinos, tidos como necessários para atender à demanda da época. Com esse procedimento, somente os alunos que tinham possibilidade passaram a frequentar o curso pela manhã, os outros se viram obrigados a abandonar o curso. Houve muitas tratativas, visando à reabertura do curso noturno, mas os resultados mostraram-se infrutíferos. Todavia, não se podia perder o ânimo dos então alunos e nem prejudicar aqueles que já haviam iniciado o curso. Em vista disso, um grupo de assistentes sociais e de professores reunidos - pertencentes aos quadros da Juventude Universitária Católica - estudaram a possibilidade concreta de fundar um ‘estabelecimento para a formação de assistentes sociais masculinos’. Desse esforço nasceu o Instituto de Serviço Social - I.S.S., hoje Faculdade Paulista de Serviço Social - FAPSS” (FAPSS, 2000, s/p).

²⁴⁷ Atualmente este Instituto é a FAPSS, com CSSs em São Paulo (sede) e São Caetano do Sul.

²⁴⁸ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) há a informação de que este curso foi autorizado e começou a funcionar em 1945. Contudo, segundo pesquisa de Costa (1995), a Escola de Manaus foi fundada em 16 de novembro de 1940, dado que sugere ser o mais correto, pois o autor analisou Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) anteriores a 1945 e listou os alunos matriculados naquela unidade de ensino a partir de 1941. Outra autora (MONTENEGRO, 1986) confirma a data de 1940. Em Iamamoto e Carvalho (1995, p. 190), há somente a menção à criação do curso, sem maior detalhamento: “Nesse período [década de 1940] serão ainda fundadas as Escolas da Bahia, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Amazonas”. Há, portanto, claramente um erro no registro do Cadastro do INEP.

²⁴⁹ A Universidade de Manaus foi criada em 1909 e, com o esgotamento do ciclo da borracha, dissolveu-se em 1926, em três estabelecimentos isolados (CUNHA, 1980). Em 12 de junho de 1962, por força da lei federal 4.069-A, foi criada a Universidade do Amazonas, constituída pela reintegração das IESs isoladas existentes até então no estado. Com a Lei Federal 10.468, de junho de 2002, passou a ser denominada Universidade Federal

da Escola de Manaus realizou-se a partir do poder do Estado, face ao agravamento do pauperismo na região, marcada pela exploração colonialista extrativista de suas riquezas naturais e pelo fim do ciclo da borracha (MONTENEGRO, 1986; COSTA, 1995). O Juiz de Menores, André Vidal de Araújo, ligado à Igreja Católica,²⁵⁰ foi nomeado pelo interventor federal para organizar a área de assistência social no estado do Amazonas, o que desembocou na criação da ESS de Manaus em 1940. André Vidal viajou a São Paulo e visitou a ESS de São Paulo, que assessorou a montagem da nova ESS, em Manaus. Assim, a ESS de Manaus foi fundada a partir de uma clara articulação entre Estado e Igreja Católica, sendo a iniciativa direta do Estado, mas com a direção didático-pedagógica da Igreja Católica, através da influência da ESS de São Paulo.²⁵¹

Ainda em 1944, no Rio de Janeiro, a ESS das Faculdades Católicas foi criada na condição de uma escola masculina, contando com enorme apoio da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA). Segundo Boabaid (1979), esta Escola surgiu exclusivamente para o público masculino em decorrência da existência de campos onde supostamente seria necessária a presença de homens como sindicatos, penitenciárias e cargos administrativos. Nos anos 1950, a ESS foi incorporada ao Instituto de Educação Familiar e Social.²⁵²

A Escola de Serviço Social das Faculdades Católicas deixou de existir como escola independente da década de [1950] por ocasião do reconhecimento das escolas de Serviço Social pelo Ministério da Educação, devido existirem duas escolas desse ensino vinculadas à PUC-RJ, a saber: Instituto de Educação Familiar e Social e Escola de Serviço Social das Faculdades Católicas, a última foi incorporada ao Instituto (BOABAID, 1979, p. 41).

do Amazonas (UFAM) (UFAM, 2006). Provavelmente a ESS de Manaus integrou-se à Universidade do Amazonas em 1962, como uma das IES isoladas então existentes. Não foi possível checar esta informação, pois não há informações na página virtual da IES. As obras de Montenegro (1986) e Costa (1995) também não abordaram como ocorreu o processo de integração da ESS de Manaus à UFAM.

²⁵⁰ André Vidal de Araújo pertencia ao “Círculo Operário”, que estudava os problemas sociais da região, sob a ótica da Igreja Católica. A sede inicial de ESS de Manaus foi exatamente onde funcionava o “Círculo Operário” (MONTENEGRO, 1986).

²⁵¹ Após a consulta a quatro fontes: Kfouri (1949), Montenegro (1986), Costa (1995) e Garcia (2007), optamos por indicar como o principal sujeito criador o Estado, em clara articulação com a Igreja Católica. Os três primeiros estudiosos indicam que a ESS de Manaus foi criada pela iniciativa direta do poder do Estado. Segundo Costa (1995, p. 60-61): “A Escola de Serviço Social de Manaus surgiu a partir do poder do Estado, seguindo uma linha cristã, para resolver problemas de doenças, prostituição, mendicância, exploração do trabalho das mulheres e dos menores nas fábricas e organizar as famílias. Era preciso, portanto, preparar tecnicamente as pessoas que teriam por missão combater esses problemas, conjugando a assistência pública com a particular”. O trabalho de Kfouri (1949, p. 433) afirma que, até 1949, havia somente “[...] três escolas [criadas] sob os auspícios do governo”. Esta autora não especificou quais eram as escolas, mas supomos que eram: a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, a ESS de Niterói e a ESS de Manaus. À época, o curso de Serviço Social/ EEAN já existia (desde 1940 com turmas abertas), mas este ainda era um curso, sem autonomia, vinculado à EEAN. Somente o texto de Garcia (2007, p. 01) sugere que a ESS de Manaus era particular, do sr. André Vidal de Araújo, não sendo uma escola oficial: “A década de [19]60 firmou dois grandes marcos referenciais na história de Manaus: a criação da Universidade do Amazonas e a reformulação da Zona Franca de Manaus. A Faculdade de Filosofia, criada em 1960, no governo do professor Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, somou-se às seguintes instituições de ensino superior que já estavam instaladas e em funcionamento em Manaus: Faculdade de Direito, federal, herança da antiga Universidade Livre de Manáos; Faculdade de Ciências Econômicas, estadual, criada pelo governador Plínio Ramos Coêlho; Escola de Enfermagem de Manaus, da Fundação Sesp; Escola de Serviço Social, fundada e mantida pelo professor André Vidal de Araújo”.

²⁵² Portanto, ela inexiste no atual cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007).

Também no ano de 1944, surgiu a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth,²⁵³ que originou a atual Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).²⁵⁴ Esta Escola foi criada originalmente em 1943, em caráter transitório e como parte do “esforço de guerra” (PINHEIRO, s/d).²⁵⁵ Em 1944, foi oficializada pela Secretaria Geral de Saúde e Assistência (pertencente à Prefeitura), a cujo órgão permaneceu subordinada de 1944 a 1948, quando, em 1949, passou a subordinar-se à Secretaria de Educação e Cultura. Naquele ano, o decreto 442, de 08/12/1949, criou o Instituto de Serviço Social (substituindo a denominação Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth) e, em 1958, outro decreto mudou o nome daquela unidade para Faculdade de Serviço Social, quando o curso foi considerado de nível superior. Em 1963, “[...] a Faculdade de Serviço Social [FSS], do Estado da Guanabara, antigo Curso de Serviço Social” (PINHEIRO, 1985, p. 06) foi transferida para a Universidade do Estado da Guanabara, hoje UERJ.²⁵⁶

Na Bahia, o curso de Serviço Social - atual ESS da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) - foi criado, de forma isolada, em 1944.²⁵⁷ Costa (1987) informa que o diretor da ESS da Bahia, Thales de Azevedo, um dos principais idealizadores da criação da ESS, era médico, diretor do Conselho de Assistência Social do Estado e Presidente da Junta Arquidiocesana da Ação Católica, o que demonstra a íntima relação entre os interesses do Estado e da Igreja Católica na criação de ESSs por todo o país.²⁵⁸

Ainda em 1944, no sul do país, foi fundada a ESS do Paraná²⁵⁹ em 27 de maio de 1944, sendo a Ação Social do Paraná a sua mantenedora. O primeiro curso regular iniciou-

²⁵³ “O decreto-lei n. 6527 que criou a Escola Técnica em 24 de maio de 1944 determinava o funcionamento dos seguintes cursos: assistentes sociais, educadoras familiares, visitador social, nutricionistas e o de puericultura” (PINHEIRO, 1985, p. 05). Maria Esolina Pinheiro, autora do documento histórico consultado (PINHEIRO, 1985), foi assistente social pioneira no Rio de Janeiro, fundadora da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, além de diretora da Escola de 1944 a 1953.

²⁵⁴ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) há a informação de que este curso começou a funcionar em 1944 e foi autorizado somente em 1979.

²⁵⁵ É interessante salientar que a assistente social Maria Esolina Pinheiro vinha, desde 1936, tentando criar uma ESS, de caráter gratuito: em 1936, criou o curso de Serviço Social para a Infância (no Laboratório de Biologia Infantil); em 1938, abriu a ESS da S.O.S. (que se tornou uma escola particular, dirigida por uma de suas alunas, Terezita Porto da Silveira); em 1939, Esolina tentou abrir uma ESS no Ministério da Justiça; e, em 1940, na Prefeitura e na Cruz Vermelha. De todas estas iniciativas, surgiram cursos e não Escolas. Os dois documentos históricos consultados mostram que Maria Esolina Pinheiro queria fundar uma ESS oficial e gratuita (PINHEIRO, 1985, s/p). Lima (1992) afirma que Maria Esolina Pinheiro vinculava-se ao grupo dos defensores da Escola Nova que apresentava como principais reivindicações a defesa da escola pública, a laicidade do ensino, de sua obrigatoriedade e da co-educação.

²⁵⁶ A UERJ foi fundada em 1950, a partir da aglutinação de quatro escolas superiores particulares (Faculdade de Ciências Jurídicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências e Letras do Instituto La-Fayette e Faculdade de Ciências Médicas), marcada por um corpo docente de perfil fortemente conservador (MANCERO, 1994). A UERJ já teve quatro denominações distintas: em 1950, com a Lei n.547, que a criou, denominava-se Universidade do Distrito Federal. Em 1958 (lei n.909), passou a denominar-se Universidade do Rio de Janeiro até 1961, quando o decreto federal n. 51210 alterou sua denominação para Universidade do Estado da Guanabara, em função da transferência do Distrito Federal para Brasília, em 1960. Em 1975, recebeu o nome definitivo de UERJ (MANCERO, 1994; UERJ, 2006).

²⁵⁷ As datas de autorização e funcionamento são, ambas, de 1944 (INEP/MEC, 2007).

²⁵⁸ A ESS de Salvador, criada de forma isolada em 1944 se integrou à UCSAL, quando esta foi fundada em 1961 (Decreto de nº 58 de 18/10/61, fonte: <http://www.ucsal.br>), condizente com o movimento de criação de instituições universitárias no Brasil a partir da aglomeração de faculdades isoladas (esta informação não foi encontrada no histórico da UCSAL, mas colhida através de informação oral, em março de 2007, com a professora Cristiana de Almeida Bastos, professora da ESS/UCSAL).

²⁵⁹ No Cadastro Nacional das IES (INEP/MEC, 2007) consta a informação de que o curso começou a funcionar em 1945 e não há informação sobre a data de autorização. Consideramos a data de fundação (1944), informada pelo próprio Departamento de Serviço Social, em sua página virtual.

se no dia 15 de maio de 1945 nas dependências da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba, mantida pelos Irmãos Maristas por meio da União Brasileira de Educação e Ensino. Em 1969, a administração da Escola foi entregue à Sociedade Paranaense de Cultura, mantenedora da Universidade Católica do Paraná (DSS/PUC/PR, 2007). Segundo informações do histórico da PUC do Paraná, a Universidade Católica do Paraná foi criada em 14 de março de 1959, constituída por diversos cursos isolados, dentre eles, a ESS (PUC/PR, 2006).

No ano de 1945, são fundadas mais três escolas, duas delas fora do eixo Rio de Janeiro - São Paulo.

No estado do Rio de Janeiro, a ESS de Niterói foi criada em 1945²⁶⁰ e surgiu da iniciativa da LBA, sem vinculação direta com a Igreja Católica. Gomes (1995) observa que as alunas daquela Escola eram provenientes de setores menos abastados - ao contrário das alunas das ESS de São Paulo e do Instituto Social do Rio de Janeiro (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995) -, visto a ESS de Niterói ter proporcionado bolsas de estudos às funcionárias da LBA e, também, a professoras de ensino primário, vindas do interior do estado do Rio de Janeiro. Apesar de não ter sido criada diretamente pela Igreja, Gomes (1995) salienta que toda a formação e o currículo foram montados sob a assessoria da ESS de São Paulo, com forte influência católica, portanto, na formação dos assistentes sociais formados pela ESS de Niterói.²⁶¹

Fora do eixo Rio de Janeiro - São Paulo, a Igreja Católica foi responsável pela criação de ESSs no Rio Grande do Sul e no Rio Grande do Norte. A ESS do Rio Grande do Sul foi criada em 1945, sob a denominação de ESS de Porto Alegre (PEREIRA, 1992).²⁶² Segundo Bulla (1992, p. 236),

[...] a partir da V Semana de Ação Social, foram tomadas as providências que culminaram com a fundação da Escola de Serviço Social de Porto Alegre [ESSPA], em 25 de março de 1945, ligada às Faculdades Católicas, mantidas pela União Sul Brasileira de Educação e Ensino dos Irmãos Maristas.

Lima (1987) destaca a participação na V Semana de Ação Social de uma representante do Instituto Social do Rio de Janeiro e a participação de uma professora daquele Instituto para orientar a implantação do currículo na ESS de Porto Alegre. Em 1948 a ESS de Porto Alegre, que surgiu isolada, passou a integrar a Universidade Católica, que passou à condição de Pontifícia em 1950 (PEREIRA, 1992).²⁶³

²⁶⁰ A data de funcionamento é de 1945 e não há a informação quanto à data de autorização (INEP/MEC, 2007).

²⁶¹ A ESS de Niterói encontra-se incorporada à Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 1960, através da Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). A ela incorporaram-se as cinco faculdades federais já existentes em Niterói - Faculdade de Direito de Niterói, Faculdade Fluminense de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Odontologia e Escola Fluminense de Medicina Veterinária - e agregaram-se estabelecimentos de ensino estaduais - Escola de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro, Escola Fluminense de Engenharia e ESS do Estado do Rio de Janeiro - e particulares - Faculdade Fluminense de Filosofia e Faculdade de Ciências Econômicas de Niterói. Com a Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965, a UFERJ passou a denominar-se Universidade Federal Fluminense (UFF) (UFF, 2006).

²⁶² As datas de autorização e funcionamento são, ambas, de 1944 (INEP/MEC, 2007).

²⁶³ De acordo com a página virtual do curso, a PUC/RS tem origem na Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, fundada em 1931. Em 1948, adquiriu o estatuto de universidade junto ao MEC, com a

No Rio Grande do Norte, a Escola de Natal foi fundada em 1945,²⁶⁴ como uma Escola de direção católica e mantida com recursos públicos da LBA.²⁶⁵ O surgimento da ESS de Natal relaciona-se com o acirramento das expressões da “questão social” no estado²⁶⁶ e as preocupações da Igreja Católica e da burguesia local com o avanço comunista, principalmente após o levante comunista, em 1935.²⁶⁷ Assim, no pós-1930, diversas organizações sociais vinculadas à Igreja foram criadas em Natal. Já a LBA instalou-se na cidade em 1942. Ressalte-se que um enorme problema na cidade, no pós-guerra, era o quantitativo de mulheres grávidas e crianças abandonadas, em decorrência da chegada dos norte-americanos (LIMA, 2006).

Neste contexto, foram criados inicialmente cursos rápidos - voltados para visitadoras sociais - em 1942 e 1943, e, em 1945, foi fundada a ESS de Natal, através da articulação entre a Igreja Católica e o Estado. A manutenção financeira da ESS cabia ao Estado,²⁶⁸ enquanto à Juventude Feminina Católica Brasileira de Natal (JFCBN) cabia a direção do curso (LIMA, 2006). Esta ESS agregou-se à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 1958 e federalizou-se em 1969.²⁶⁹ Segundo (LIMA *et al.*, 2006, p. 57-58): “Nos primeiros 10 anos de funcionamento da Escola (1945-1955) a mesma se manteve permanentemente ligada à Igreja e, concomitantemente recebe influência dos EUA, através de programas de bolsas de formação.”. Outros autores, Gouveia (*et al.*, 1993), ratificam que à LBA coube a manutenção financeira da ESS, enquanto a JFCBN responsabilizou-se pelo seu funcionamento e, logo, pela direção - católica, obviamente - da formação profissional, com forte influência das ESSs do Rio de Janeiro e São Paulo.²⁷⁰

unificação de várias faculdades católicas, uma delas, a de Serviço Social (FSS/PUC/RS, 2006).

²⁶⁴ A data de funcionamento no Cadastro das IES é de 1945 e não há informação quanto à data de autorização (INEP/MEC, 2007).

²⁶⁵ Vieira (1992) informa que o vínculo inicial da ESS de Natal era a “Arquidiocese de Natal (LBA + JFC)”. Cf. Vieira (1992), Lima (2006), Lima [*et al.*] (2006) e Gouveia [*et al.*] (1993).

²⁶⁶ As secas ocorridas de 1930 a 1942 impulsionaram o processo migratório para Natal, gerando um crescimento demográfico urbano e o esvaziamento das áreas rurais e das cidades interioranas. Com a Segunda Guerra Mundial e a escolha de Natal para criar uma base aérea norte-americana - a base aérea de Parnamirim -, devido à sua posição geográfica estratégica, um enorme contingente de militares (norte-americanos, ingleses, franceses, russos, canadenses) “invadiram” a cidade, trazendo novos costumes, urbanizando e transformando radicalmente a vida da região que, à época, era uma cidade de 30 mil habitantes. Terminada a guerra, o comércio sofreu uma drástica desaceleração e os empregos sumiram, agravando-se as expressões da “questão social” (LIMA, 2006).

²⁶⁷ A Intentona Comunista iniciou-se pela cidade de Natal, em 23 de novembro de 1935, com a manutenção, durante quatro dias, dos comunistas no poder, com um governo revolucionário e popular. Contudo, a insurreição foi rapidamente sufocada. Entre 1935 e 1937 houve intensa repressão aos comunistas e, em 1937, com a oposição já duramente reprimida, Vargas deu o golpe de Estado que iniciou o período do Estado Novo.

²⁶⁸ “Apesar de a sua manutenção caber ao Estado, as alunas também pagavam mensalidade, sendo, entretanto, oferecidas bolsas de estudo àquelas que não podiam pagar” (LIMA, 2006, p. 148).

²⁶⁹ O curso de Serviço Social foi reconhecido como de nível superior através do Decreto nº 40.066 de 04 de outubro de 1956. A ESS agregou-se à Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1958 e federalizou-se através do Decreto Lei nº 997 de 21 de outubro de 1969. Primeira unidade de nível superior no estado, a antiga ESS foi transformada em Departamento de Serviço Social e Curso de Serviço Social em consequência da implantação da Reforma Universitária, conforme Resolução 02/74 CONSUNI de 04 de fevereiro de 1974 (DSS/UFRN, 2006).

²⁷⁰ “Fundada em 1945, sob os auspícios da Juventude Feminina Católica [...] a Escola de Serviço Social de Natal adotou, em suas linhas gerais, os programas das duas escolas pioneiras” [as ESSs do Rio de Janeiro e São Paulo, atualmente inseridas nas PUCs] (LIMA, 1987, p. 58).

Desta forma, percebe-se que, nessa época, a Igreja e o Estado trabalhavam extremamente unidos no Rio Grande do Norte, ficando difícil separar as ações de cada um. Talvez porque a lembrança do golpe de 1935 e o receio da influência comunista os tenham feito unir esforços no sentido de minorar a miséria no estado. Neste sentido, assim se expressa dom Nivaldo Monte, assistente eclesiástico da JFCBN à época: “Nosso trabalho aqui na Diocese de Natal estava sempre muito unido aos trabalhos particulares e também do governo. Quando tomamos conhecimento do desejo da LBA de criar uma Escola dentro dos mesmos parâmetros que impulsionavam a Juventude Feminina Católica, juntamos as nossas ideias e, então, surgiu a Escola de Serviço Social” [...] (LIMA, 2006, p. 148).

Consideramos assim que o sujeito criador direto da ESS de Natal foi o Estado, mas a direção social da formação profissional dos assistentes sociais ficou a cargo da Igreja Católica.

2. PERÍODO: 1946 A 1963

A tabela abaixo apresenta uma síntese das ESSs criadas entre os anos de 1946 e 1963, objetivando captar os sujeitos que tiveram a iniciativa de criá-las, as mudanças institucionais sofridas pelas ESSs, bem como localizar o vínculo atual de cada Escola. A metodologia utilizada para a busca de informações sobre as origens das ESSs e os seus sujeitos criadores foi a mesma utilizada para o período 1936-1945.

A preocupação central foi identificar os sujeitos que tiveram a iniciativa direta na criação das ESSs, o que não significa que deixou de ocorrer um entrelaçamento de iniciativas entre Estado, Igreja e empresariado, como também já ressaltado anteriormente. Pelo contrário: na maior parte das situações, uma Escola foi criada através da ação confessional, contando com apoio e recursos públicos e/ou do empresariado. Assim, a linha é bastante tênue quando buscamos demarcar os sujeitos criadores das ESSs também neste período.

Neste segundo período, levamos em consideração a data de criação, pois encontramos no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) uma forte imprecisão nos registros relativos às datas de autorização e funcionamento, o que condiz com o período germinal de institucionalização da profissão.

Tabela 2 - ESSs criadas entre 1946 e 1963: Unidade Federativa (UF), sujeitos criadores, mudanças institucionais e vínculo atual

Data de criação	ESS	UF	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais	Denominação atual	Vínculo atual
1946	ESS de Minas Gerais	MG	Igreja Católica	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade (1958)	ESS/PUC/ Minas	Igreja Católica
1949	ESS de Campinas	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade	DSS/PUC-Campinas	Igreja Católica

				(1956)		
1950	Instituto Social de Fortaleza	CE	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade (1956)	CSS/UECE	Estado
1950 (*)	FSS da Guanabara	RJ	Empresariado	Surgiu isolada e inseriu-se na universidade (1972)	Não existe mais	Não existe mais
1950	ESS do Pará	PA	Empresariado	Surgiu isolada e foi incorporada à universidade (1963)	DSS/UFPA	Estado
1952	ESS da Paraíba	Pb	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade (1955)	DSS/UFPb	Estado
1953	Escola Maranhense de Serviço Social	MA	Igreja Católica	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade (1961)	DSS/UFMA	Estado
1954	ESS de Sergipe	SE	Igreja Católica	Surgiu isolada e foi incorporada à universidade (1968)	DSS/UFS	Estado
1957	ESS Padre Anchieta	AL	Igreja Católica	Surgiu isolada e foi incorporada à universidade (1972)	DSS/UFAL	Estado
Anos 1950 (*)	ESS do Instituto Social de Vitória	ES	Igreja Católica	Surgiu isolada, sendo extinta em 1970. O DSS/UFES foi criado em 1970	DSS/UFES	Estado
1957	ESS de Goiás	GO	Igreja Católica	Surgiu isolada e foi agregada à universidade (1959)	DSS/UCG	Igreja Católica
1957	FSS de Campina Grande	Pb	Estado	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade (1966)	DSS/UEPb	Estado
1958	FSS de Lins	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada, inserindo-se em Centro Universitário (2001)	FSS/UNILINS	Empresariado
1958	FSS de Santa Catarina	SC	Empresariado e Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade (1960)	DSS/UFSC	Estado

1958	ESS de Juiz de Fora	MG	Igreja Católica	Surgiu isolada e agregou-se à universidade (1969)	FSS/UFJF	Estado
1961	FSS de Brasília	DF	Igreja Católica	Surgiu isolada e incorporou-se à universidade (1972)	DSS/UnB	Estado
1962	FSS de Ribeirão Preto	SP	Empresariado	Surgiu isolada e inseriu-se na universidade (1985)	CSS/UNAERP	Empresariado
1962	FSS Dom Francisco de Campos Barreto	RS	Igreja Católica	Surgiu já inserido na universidade	ESS/UCPEL	Igreja Católica
1962	CSS /UFF/Campos	RJ	Estado	Surgiu já inserido na universidade	DSS/UFP/Campos	Estado
1963	FSS de Piracicaba	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e passou a integrar Faculdades Integradas (1991)	CSS /FIMI	Empresariado

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

Em Minas Gerais, a ESS foi criada em 1946²⁷¹ através da ação direta da Igreja Católica, com o apoio estatal da LBA. Este curso se encontra inserido na PUC de Minas Gerais desde 1958, contribuindo para a criação da Universidade Católica naquele ano. Segundo informações do próprio curso de Serviço Social (ESS/PUC/MG, 2006, s/p),

[...] [esta escola foi] a primeira escola do Estado de Minas Gerais, [e] reuniu iniciativas de pessoas vinculadas à ação católica, com o apoio institucional da Legião Brasileira de Assistência - LBA. Sua implantação e manutenção foram viabilizadas pelo Instituto de Estudos e Ação Social, organização destinada à captação e administração de recursos. Naqueles anos, a capital mineira crescia e, com ela, o número de escolas de nível superior, sob a orientação da Igreja Católica. Em Belo Horizonte, começava-se a pensar na criação de uma Universidade Católica e, dentre outras, a Escola de Serviço Social veio garantir, junto ao Ministério da Educação, a sua viabilização, oficializada através do decreto 45.046, publicado em 12 de dezembro de 1958.

Em trabalho para o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social (1949), a assistente social Nadir Gouveia Kfouri, apresentou um panorama das “[...] dificuldades e soluções encontradas na formação de assistentes sociais” (KFOURI, 1949, p. 432). É um documento histórico bastante interessante, pois permite a localização de como se

²⁷¹ Não há informação no Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007) quanto à data de autorização, somente a de funcionamento, o que foi confirmado através do texto sobre a história do curso de Serviço Social (ESS/PUC/MG, 2006).

encontrava a formação em Serviço Social (número e localização das ESSs, direção da formação, formas de ingresso discente) naquele período. A partir deste trabalho, foi possível confirmar parte dos dados referentes às ESSs até então apresentados:

Há em nosso país 15 escolas de serviço social, das quais cinco situadas no Distrito Federal [hoje, cidade do Rio de Janeiro], duas em São Paulo, e uma, respectivamente, nas cidades de Porto Alegre, Curitiba, Niterói, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Natal e Manaus. [...] A grande maioria das escolas foi constituída sob os auspícios de organizações católicas e particulares; três sob os auspícios do governo (KFOURI, 1949, p. 432-433).

A confirmação foi parcial, pois convergiu em relação ao quantitativo de ESSs criadas até 1949²⁷² - 15 ESSs -, mas não em relação aos sujeitos criadores. Kfouri informa que somente três escolas foram criadas sob “os auspícios do governo”, contudo, na identificação dos sujeitos criadores de cada ESS, o resultado a que chegamos foi de 5 ESSs²⁷³ criadas diretamente pelo Estado. Provavelmente a divergência encontra-se nas ESSs de Natal e Manaus, pois estas foram criadas através de forte articulação do Estado com a Igreja: receberam recursos públicos para funcionar, mas tinham como direção didático-pedagógica a Igreja Católica. Assim, consideramos o principal sujeito criador sendo o Estado, tanto que posteriormente ele encampará tais ESSs, incorporando-as definitivamente a instituições federais.

Quanto à ligação com universidades, Kfouri (1949, p. 433) informa que “[...] há quatro escolas filiadas a universidades: o que mostra uma tendência a situar o ensino de serviço social num plano condigno”, o que condiz com nossa pesquisa que identificou, até 1949, quatro escolas ligadas a universidades.²⁷⁴

Kfouri (1949, p. 436) afirma ainda, quanto à direção social da formação dos assistentes sociais até aquele período, que “[...] na maioria de nossas escolas, as bases morais e sociológicas, do serviço social, são informadas pela conceituação cristã da vida que tem suas fontes da doutrina social católica”. Chama-nos atenção, naquele documento, o relato sobre as condições financeiras das ESSs:

Os entraves de ordem financeira são sérios; o pagamento de taxas (em um caso apenas as taxas correspondem a 75% do total de gastos, nos outros parecem ser muito inferiores); as subvenções oficiais são mínimas e mostram que as autoridades públicas não compreenderam ainda bem o alcance do trabalho realizado pelas Escolas de Serviço Social; já são mais representativos os auxílios prestados por organizações sociais parastatais (LBA e SESI) (KFOURI, 1949, p. 436).

Desta feita, percebe-se que o panorama apresentado por Kfouri (1949), principalmente quanto às dificuldades financeiras das ESSs, será resolvido a partir dos anos

²⁷² A professora Nadir Kfouri (1949) provavelmente não levou em consideração a existência da ESS de Campinas, criada em 1949, mas com início efetivo de funcionamento em 1950.

²⁷³ Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, CSS/EEAN e ESS de Niterói.

²⁷⁴ A ESS do Instituto de Educação Familiar e Social, o CSS/EEAN, a ESS de Porto Alegre e o Instituto de Serviço Social de São Paulo.

1960, com a “estatização” de diversas Escolas, originalmente criadas através da ação direta da Igreja Católica.

Em Campinas, o curso de Serviço Social foi criado em 1949,²⁷⁵ através da iniciativa da Igreja Católica, sendo esta representada pelas Missionárias de Jesus Crucificado.²⁷⁶ Em 1956, o curso agregou-se à Universidade Católica de Campinas, reconhecida como universidade naquele mesmo ano através de decreto federal (SÁ, 1983).²⁷⁷ Em 1972, a Faculdade de Serviço Social foi definitivamente incorporada à Universidade Católica e, no ano seguinte, a Universidade Católica de Campinas foi elevada à Pontifícia (*idem*).

Em Fortaleza, o Instituto Social de Fortaleza foi criado em março de 1950,²⁷⁸ num contexto de aceleração do processo de urbanização acelerado e pauperização crescente da população, agravando as expressões da “questão social” naquela região.²⁷⁹ A Igreja Católica - junto a seus intelectuais - foi o sujeito que impulsionou, à época, tal criação:

Todas essas explicações parecem convergir para a compreensão de que são os condicionamentos históricos e sociais, que desempenham papel preponderante no surgimento da profissão. Embora, sua existência seja socialmente determinada, necessita algumas vezes de agentes que incorporem para si tal tarefa, como no caso do Serviço Social no Ceará, que contou de princípio com Dom Antonio de Almeida Lustosa, então Arcebispo de Fortaleza. Em 1949, Dom Antonio juntando-se a pessoas de reconhecida intelectualidade e estreita ligação com a Igreja funda a Associação de Educação Familiar e Social de Fortaleza, com o objetivo de obter recursos para a manutenção do Instituto Social de Fortaleza, posteriormente criado. Compunham este Instituto as Escolas de Educação Social e Familiar e de Serviço Social, que receberam inicialmente influências do Instituto Social do Rio de Janeiro, tendo como cooperadoras Mademoiselles Marie Cumenge e Germaine Marsaud (MARTINS, 2003, p. 04).

²⁷⁵ Não há informação no Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007) quanto à data de autorização, somente a de funcionamento (1950). Contudo, o texto de Sá (1983, p. 01) informa que “[...] a [FSS] da Pontifícia Universidade Católica de Campinas foi fundada em 17 de setembro de 1949 como ‘Escola de Serviço Social de Campinas’ tendo como finalidade ‘formar assistentes sociais dando-lhes formação geral e o preparo técnico necessário à realização do Serviço Social em suas diversas especificações’”. Cf. ainda Sá (2000).

²⁷⁶ As Missionárias de Jesus Crucificado constituem uma congregação religiosa, católica, fundada em 1928, em Campinas (SP), por Madre Maria Villac e Dom Barreto. Um dos propósitos da formação desta congregação era a realização de ações voltadas à classe trabalhadora, explicitado pelo texto de apresentação da congregação: “[...] qual o contexto daquela época? - trabalhadores sem direitos e desrespeitados, - crianças órfãs e abandonadas, - idosos/as sem amparo e assistência, - congregações mantendo colégios para filhas das famílias mais ricas. - o ateísmo se espalhando e ameaçando a integridade da Fé” (MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO, 2007).

²⁷⁷ “A história da PUC-Campinas começou no dia 7 de Junho de 1941, quando nasceu a primeira unidade da Universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (PUC-Campinas, 2006).

²⁷⁸ A data de autorização é 1956 e a de funcionamento, 1950 (INEP/MEC, 2007).

²⁷⁹ Martins (2003, p. 03) arrola como a “questão social” expressou-se de forma acirrada na cidade de Fortaleza na década de 1950: “[...] inchamento das cidades, e um desordenado processo de urbanização ocasionando a criação de favelas ao redor de Fortaleza (em condições sanitárias precárias), da pauperização crescente dessa classe tendo em vista a não absorção da sua mão-de-obra pelas indústrias que no estado são em número reduzido, pelo número de mendigos e crianças perambulando pela cidade, pelo número de doentes que procuram os Centros de Saúde, principalmente os portadores de tuberculose, pessoas subnutridas e sem condição de manter a si e seus familiares”.

Portanto, o Instituto Social de Fortaleza inicialmente funcionou como uma instituição privada de ensino, ligada à Igreja Católica. Após o seu reconhecimento, em julho de 1956, o curso de Serviço Social agregou-se à Universidade do Ceará.²⁸⁰ A Escola permaneceu agregada à Universidade do Ceará até 1975, quando foi criada a Universidade Estadual do Ceará (UECE),²⁸¹ sendo a ESS a ela incorporada. Segundo Martins (2003, p. 03),

[...] A integração da Escola de Serviço Social à Universidade Estadual do Ceará acarretou na sua estrutura as seguintes mudanças: (i) Transferência do Curso para o Campus do Itaperi; (ii) Incorporação dos Professores ao quadro funcional do Estado; (iii) Gratuidade do ensino; (iv) Ampliação do número de vagas para o vestibular.

A Faculdade de Serviço Social da Guanabara foi originalmente criada pelo sociólogo Afro do Amaral Fontoura,²⁸² provavelmente no início da década de 1950,²⁸³ sendo estritamente particular, sem vinculações confessionais.²⁸⁴ Esta faculdade foi comprada em 1963 por Luiz Felippe Maigre de Oliveira Ferreira da Gama,²⁸⁵ dono do Colégio Piedade e de cursos superiores isolados, que em 1972 transformaram-se na Universidade Gama Filho (UGF, 2007a). A Faculdade de Serviço Social da Guanabara da

²⁸⁰ [...] o CSS de Fortaleza veio a agregar-se à Universidade do Ceará, através de acordo firmado por esta, aprovado e homologado pelo Ministério da Educação em 31/ 10/56, Decreto nº 49.229" (MARTINS, 2003, p. 09).

²⁸¹ "A história da Universidade Estadual do Ceará - UECE começa com a Lei número 9.753 de 18 de outubro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará-FUNEDUCE [...]. Com a resolução número 2 de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto número 11.233, de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, que teve incorporada ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época, tais como: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos além da Televisão Educativa Canal 5" (UECE, 2006, s/p).

²⁸² Afro do Amaral Fontoura, sociólogo, era professor da PUC/RJ, de Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da FSS do Distrito Federal e chefe do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais. Este professor escreveu um livro - Introdução ao Serviço Social (FONTOURA, 1959) -, o qual tivemos acesso na biblioteca do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais e que fazia parte da literatura dos cursos de Serviço Social à época.

²⁸³ Este curso, por ter sido extinto, não se encontra no Cadastro de IES (INEP/MEC, 2007). Não conseguimos a informação quanto à data precisa de criação da Faculdade de Serviço Social da Guanabara. Contudo, segundo informações de Ferreira (2007, s/p), funcionária do Museu Universitário Gama Filho: "[...] a [FSS] foi encampada pela Sociedade Universitária Gama Filho no mês de julho de 1963, mas já reconhecida desde 7/5/57, pelo Decreto 41.464. (D. Of. De 10/05/57), cuja primeira direção coube à professora Tecla Machado Soeiro". Assim, como o curso foi reconhecido em 1957, supõe-se que sua primeira turma tenha sido aberta no início dos anos 1950.

²⁸⁴ Informação colhida através de entrevista com a professora Maria Luiza da Silva, em abril de 2007, que se formou no curso de Serviço Social da UGF em 1969 e lá começou a lecionar no ano seguinte, onde permaneceu por 28 anos como docente. Esta informação foi confirmada pela professora Heloína Rosa de Souza, em abril de 2007, que lecionou no curso de Serviço Social da UGF de 1966 a 1998, sendo diretora do curso durante uma década. As professoras Maria Luiza da Silva e Heloína Rosa de Souza não souberam informar quando este curso foi criado, mas confirmaram que o curso era privado e particular em sentido estrito, sem vinculações com a Igreja Católica e pertencente ao sociólogo Amaral Fontoura.

²⁸⁵ O currículo de Luiz Felippe Maigre de Oliveira Ferreira da Gama - conhecido por ministro Luiz Gama Filho - afirma que ele seria responsável pela fundação da Faculdade de Serviço Social da Guanabara (UGF, 2007b). Contudo, de acordo com informações colhidas através de entrevista com a professora Maria Luiza da Silva, em abril de 2007, o curso teria sido criado por Amaral Fontoura e posteriormente vendido ao sr. Gama Filho.

Sociedade Universitária Gama Filho,²⁸⁶ começou a funcionar em 1964, integrado a um grupo de faculdades daquela Sociedade, sendo sua primeira diretora a professora Tecla Machado Soeiro. Nos anos 1990, o curso de Serviço Social da UGF foi extinto.²⁸⁷

No Pará, a ESS foi criada no ano de 1950,²⁸⁸ através da ação do empresariado regional, organizado nacionalmente em torno da Confederação Nacional do Comércio (CNC). Oliveira (1988) mostra como as elites paraenses organizaram os serviços assistenciais - particularmente o Serviço Social do Comércio (SESC), que chegou ao estado em 1947 - como uma forma de obtenção do consenso, e também de controle, da classe trabalhadora. Com a chegada do SESC no estado do Pará, a idealização de uma ESS tornou-se possível, com a sua fundação, em 1950, por meio da ação de um dos intelectuais orgânicos da burguesia paraense, o professor Paulo Eleutério Álvares da Silva.²⁸⁹. Portanto, esta Escola, apesar de ter em seu currículo uma orientação religiosa, não foi criada através da ação direta da Igreja Católica, como outras Escolas do país. Em 1963, a ESS foi incorporada à Universidade do Pará, criada em julho de 1957,²⁹⁰ hoje, Universidade Federal do Pará (UFPA).

A ESS de João Pessoa foi criada em 1952,²⁹¹ através da ação direta da Igreja Católica, sendo uma Escola confessional e particular, administrada pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, criada pela congregação religiosa Missionárias de Jesus

²⁸⁶ Esta denominação está registrada no relatório da ABESS, de julho/1964 a julho/1969, gentilmente cedido pela professora Maria Amália Soares Arozo - que menciona, numa listagem de ESSs no Brasil, esta Faculdade de Serviço Social (ABESS, 1969).

²⁸⁷ Realizamos um levantamento na biblioteca da UGF (unidade Piedade), em abril de 2007, procurando descobrir a história da Faculdade de Serviço Social da Guanabara e não encontramos nenhum trabalho. Em contato com a sra. Consuelo Ferreira, funcionária do Museu Universitário Gama Filho (abril de 2007), esta não tem maiores informações sobre a origem da Faculdade de Serviço Social da Guanabara, além do pequeno texto que escreveu (FERREIRA, 2007). Portanto, as informações aqui expostas baseiam-se nos depoimentos das docentes Maria Luiza da Silva e Heloína Rosa de Souza.

²⁸⁸ No Cadastro Nacional de IES (INEP/MEC, 2007) o registro quanto à data de autorização inexiste. Já a data de funcionamento é de 1957. Contudo, segundo pesquisa realizada por Oliveira (1988), a ESS do Pará começou a funcionar no ano de 1950 e foi incorporada pela UFPA em 1963. Seguimos, aqui, a periodização de Oliveira (1988), identificando um erro no registro do INEP/MEC.

²⁸⁹ Oliveira (1988) pesquisou a institucionalização do Serviço Social no Pará, demonstrando a existência de organizações assistenciais antes da fundação da ESS do Pará (1950). Esta autora procura mostrar que a fundação da ESS relacionou-se fundamentalmente com o acirramento das expressões da “questão social” naquela região e a necessidade da classe dominante local de controlar e obter o consenso da classe trabalhadora. Assim, a criação da ESS se deu por meio da ação do empresariado, que também tinha a influência do pensamento católico. A ESS nasceu, pois, da ação direta do empresariado, com forte influência religiosa. Aos poucos, principalmente na virada para os anos 1960, o Estado foi assumindo o controle da assistência social, incorporando profissionais de Serviço Social ao corpo burocrático estatal e, em 1963, a ESS passou a integrar a UFPA, através da lei n. 4.283, de 18/11/63. Outra autora (VASCONCELOS, 1991) confirma a ligação de Paulo Eleutério com o empresariado e a preocupação do mesmo em harmonizar os conflitos existentes naquela região, através da criação de uma ESS, contando com apoio, inclusive, do governador do estado do Pará, Zacarias de Assunção.

²⁹⁰ A Universidade do Pará congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. Em 1963 foram implantados novos cursos, dentre eles, o de Serviço Social (UFPA, 2006).

²⁹¹ No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007) as datas de funcionamento e autorização são, ambas, de 1969. Contudo, tanto Vieira (1992) quanto no histórico da instituição (UFPB, 2007) há a informação referente à data de 1952, o que indica um erro de registro no Cadastro do INEP. De acordo com Moraes (2002, p. 91), “[...] A fundação da Escola de Serviço Social da Paraíba se deu no dia 20 de junho de 1951, com o apoio do então Arcebispo da Paraíba Dom Moisés Coelho e do Governador do Estado, José Américo de Almeida, a inauguração da Escola ocorreu no dia 19 de março de 1952, as aulas foram iniciadas no dia 21 de março, com 34 alunas matriculadas”.

Crucificado (MORAIS, 2002).²⁹² A fundação da ESS da Paraíba ocorreu num movimento conjunto de criação de outras Escolas de educação superior, nos anos 1950.

[...] Na Paraíba, por estar afastada dos conflitos gerados pelas contradições impostas pela industrialização, a primeira Escola de Serviço Social só foi fundada em 1951, quase vinte anos após seu surgimento no Sul do país. Seu nascimento não se deu de forma isolada. Na década de 50 foram criadas inúmeras faculdades e escolas em todo o Nordeste. Na Paraíba registramos a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), Escola Politécnica, em Campina Grande, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Direito e Escola de Enfermagem, todas desse período. Antes disso, havia uma única escola de nível superior na Paraíba, a Escola de Agronomia do Nordeste, sediada em Areia e criada em 1934, por iniciativa de José Américo de Almeida (MORAIS, 2002, p. 06).

A ESS da Paraíba passou por inúmeras dificuldades financeiras, até ser incorporada à Universidade da Paraíba, em 1955, que agregou onze escolas superiores existentes no estado e, em 1960, foi federalizada, passando a denominar-se Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (UFPB, 2007; VIEIRA, 1992).²⁹³ A ESS da Paraíba foi sendo extinta paulatinamente e, em 1972, foi criado o Departamento de Serviço Social da UFPB.

A Escola de Serviço Social paulatinamente se extinguiu, o último vestibular se deu no ano de 1969. A partir de 1970 o vestibular de acesso ao curso de Serviço Social foi oferecido pela UFPB, com estrutura curricular estabelecida na Resolução do CONSEPE nº 27/74 (MORAIS, 2002, p. 10).

No Maranhão, em 1953, foi criada a Escola Maranhense de Serviço Social,²⁹⁴ através da Ação Social da Igreja Católica, que incorporou os alunos do curso de Assistência Social, existente desde 1950 e criado através da ação estatal²⁹⁵ (SILVA, 1984). No ano de 1961, a Escola foi integrada à Universidade Católica do Maranhão²⁹⁶ e passou a denominar-

²⁹² O decreto n. 39.332, de 08 de junho de 1956, assinado pelo então presidente da república Juscelino Kubitshek, concedeu o “[...] reconhecimento ao curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social da Paraíba, mantida pela Sociedade Feminina de Instituição e Caridade e com sede em João Pessoa Capital do Estado da Paraíba” (BRASIL, 1956).

²⁹³ “No ano de 1955, existiam no Estado onze escolas de nível superior, o que possibilita a criação da Universidade da Paraíba, através da Lei Estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955 e sua federalização, através da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, passando a denominação de Universidade Federal da Paraíba” (UFPB, 2007, s/p).

²⁹⁴ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) as duas datas (de autorização e funcionamento) são de 1953.

²⁹⁵ O Estado deu os primeiros passos para a criação da ESS, com a instalação da LBA naquela unidade federativa, em 1943, e a criação do curso de Auxiliar Social, em 1949, e em 1950, o de Assistência Social, mantido pela LBA, pelo Departamento da Criança e por um grupo de professores. Este curso foi criado com o objetivo de formar profissionais para o trabalho realizado pela LBA. Segundo Silva (1984, p. 65), “[...] o Serviço Social, no Maranhão, surge, inicialmente, sob a égide do Estado, representado pelo poder central, consolidando-se, posteriormente, através da Igreja Católica, que teve forte influência na formação profissional do assistente social maranhense, até fins da década de [19]60”.

²⁹⁶ “A Universidade Federal do Maranhão tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, por força da Lei Estadual nº 1.976 de 31/12/[19]59 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade

se Faculdade de Serviço Social. A Universidade Católica do Maranhão passou a ser uma instituição oficial após 1966, quando, a partir de sugestão do então Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, o Governo Federal criou a Fundação Universidade do Maranhão. Esta fundação oficial passou a manter a Universidade do Maranhão e agregou ainda outras instituições isoladas federais e uma instituição isolada particular, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão²⁹⁷ (UFMA, 2006).

Em Sergipe, a ESS surgiu em 1954,²⁹⁸ através da iniciativa da Igreja, em articulação com o Estado e as elites dominantes. O governador de Sergipe, à época, doou à Sociedade Sergipana de Cultura a casa destinada àquela Escola. A ESS foi mantida inicialmente - de 1954 a 1957 - pela Sociedade Sergipana de Cultura, sendo transferida para a Sociedade Feminina da Instrução e Caridade dirigida pela congregação religiosa Missionárias de Jesus Crucificado. A entidade recebia subvenções do governo federal, estadual e municipal e contava ainda com ajuda da Diocese. A influência da Doutrina Social da Igreja na formação profissional era marcante no início da Escola. Em 1967, a Escola passou a ser denominada Faculdade de Serviço Social de Sergipe e, em 1968, foi incorporada à Fundação Universidade Federal de Sergipe.²⁹⁹ A partir da reforma administrativa aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 09/03/1978 e pelo MEC por portaria n. 227 de 27/03/78, a Faculdade de Serviço Social passou a denominar-se Departamento de Serviço Social (DSS/UFS, 2006).

Em Maceió/AL, a ESS Padre Anchieta foi criada em 19 de março de 1957,³⁰⁰ como uma instituição de ensino católica e isolada vinculada à Fundação Arquidiocesana de Assistência Social Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado (FONSECA, 1963; VIEIRA, 1992). Na década de 1970 [em 1972], foi adicionada à estrutura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)³⁰¹ (PPGSS/UFAL, 2006).

Maranhense de Cultura Superior - SOMACS, que fora criada em 29/01/[19]56 com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do Estado, inclusive criar uma Universidade Católica. A Universidade então criada, fundada pela SOMACS em 18/01/[19]58 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22/06/[19]61, através do Decreto nº 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, sem a especificação de católica no seu nome, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem ‘São Francisco de Assis’ (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958)” (UFMA, 2006, s/p).

²⁹⁷ Até 1965, as universidades oficiais tinham como denominação o nome da unidade federativa à qual pertenciam. Com o golpe de 1964, a lei n. 4.759, de 20/8/1965 determinou que as universidades e escolas técnicas vinculadas ao MEC passassem, todas, a ter a denominação federal acoplada ao nome do estado onde estivessem (CUNHA, 1988).

²⁹⁸ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS) aparece duas vezes: uma, com data de funcionamento em 1954 e com a informação “em extinção” (não há a informação quanto à data de autorização). Depois, aparece novamente, com data de autorização em 2002 e, de funcionamento, em 2003. O curso do DSS/UFS funcionou, até 2002, no período diurno. Contudo, apesar dos dois registros, este curso existe desde 1954, sem interrupção. O que ocorreu foi que os docentes daquele departamento resolveram extinguir o curso diurno, em 2002, e criaram o curso noturno, até hoje em funcionamento. Esta decisão foi tomada devido à constatação da impossibilidade - em função das condições do trabalho docente - de manter-se em funcionamento o curso de Serviço Social em dois turnos. O curso noturno teve seu primeiro vestibular em 2003 e sua estrutura curricular marcou a implantação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS naquela unidade de ensino. Consideramos, pois, a data original de criação daquela Escola (1954) (informações fornecidas pela professora do DSS/UFS, Josiane Soares Santos, em dezembro de 2006).

²⁹⁹ O processo de criação da UFS, em 1968, foi o mesmo das demais instituições federais, isto é, através da incorporação de faculdades ou institutos superiores isolados, dentre os quais encontrava-se o de Serviço Social (UFS, 2006).

³⁰⁰ No Cadastro do INEP, ambas as datas (de funcionamento e autorização) são de 1957 (INEP/MEC, 2007).

³⁰¹ A UFAL foi criada pela Lei N°. 3.867 de 25 de janeiro de 1961 (PPGSS/UFAL, 2006).

Com o decorrer dos anos, a tutela da Igreja não mais oferecia condições para garantir o seu funcionamento. A criação da Universidade Federal de Alagoas em [19]62 incorporou todas as faculdades existentes, exceto a de Serviço Social. Fora do circuito universitário, alunos e professores da Escola Padre Anchieta iniciam um processo de luta visando à integração do curso à Universidade, o que veio acontecer em 1972 (BARROS *et al.*, 1995, p. 39).³⁰²

No Espírito Santo, a ESS do Instituto Social de Vitória foi criada em 1958,³⁰³ de forma isolada e através da iniciativa da Igreja Católica, como uma forma de dar respostas às graves mazelas sociais decorrentes do processo de urbanização dos anos 1950. O Serviço Social foi criado naquele estado após o retorno de uma funcionária da Comissão Estadual da LBA, Geny Grijó, do Rio de Janeiro. Esta realizou dois cursos em Serviço Social: o primeiro, em 1944, na ESS de São Paulo e, posteriormente, completou o curso de Serviço Social no Instituto Social do Rio de Janeiro, formando-se como assistente social em 1949. Retornando ao Espírito Santo, implantou o Serviço Social no aparelho estatal, com o apoio do governo local e estadual. Entre 1950 e 1957, devido à falta de quadros para exercer as tarefas do Serviço Social, foram organizados cursos rápidos, voltados para auxiliares sociais, que atuariam da Agência de Serviço Social do Centro de Saúde, criada naquele contexto.³⁰⁴

No ano seguinte à realização desse curso [do Curso de Auxiliares Sociais, realizado em 1957], inicia-se no Espírito Santo uma nova fase do Serviço Social com a presença de uma Escola de Serviço Social, atendendo à regulamentação do ensino de Serviço Social, por força do disposto no parágrafo único do artigo 1º do decreto número 35.311 de 8 de abril de 1954 que proibiu a existência de cursos de Serviço Social isolados devendo estes se individualizarem em Escolas (VIZA, 1981, p. 104).

A ESS de Vitória funcionou durante duas décadas, sendo que a última turma terminou em 1970.³⁰⁵ O Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do

³⁰² Cf. ata MEC/UFAL/IFCH (s/d).

³⁰³ No Cadastro do INEP há somente a data de funcionamento (1971) do atual DSS/UFES, o que apaga a memória da ESS criada em 1950. Buscamos os registros de Viza (1981), Garcia (2006) e da própria UFES (2007) para descobrir a existência anterior da ESS, fundada pela Igreja Católica. No relatório da ABESS, de julho/1964 a julho/1969, consta a ESS do Instituto Social de Vitória (ABESS, 1969). Portanto, há registro de que a antiga ESS do Espírito Santo funcionou até o ano de 1969. Em 1970, o DSS da UFES foi criado e aquela Escola, extinta.

³⁰⁴ Em dissertação de mestrado sobre o Serviço Social no Espírito Santo, Viza (1981) relata que, no período entre 1950 e 1957, foi criada uma Escola Técnica de Serviço Social de Vitória, de “nível universitário”, no Colégio Americano Batista de Vitória, pertencente à Missão Batista. Esta ESS funcionou somente com uma turma (1951/1953) e teve a influência da assistente social Terezita Porto da Silveira, que foi ao estado realizar a aula inaugural. Segundo a autora, a Escola Técnica de Serviço Social de Vitória não influenciou diretamente na expansão do Serviço Social no estado, pois somente uma aluna exerceu a profissão, no próprio Colégio Americano Batista de Vitória. Outro curso de Serviço Social foi criado em 1952, com duração de 2 anos. Este curso foi patrocinado pelo Estado, sob a orientação didático-pedagógica do Instituto Social do Rio de Janeiro, que, inclusive, emitia o diploma. Em 1957, outro curso, também organizado pelo Estado, foi criado em 1957, para auxiliares sociais.

³⁰⁵ Segundo informações dadas pela professora Maria Lúcia Garcia, a antiga ESS foi extinta e houve nova articulação para a criação do curso de Serviço Social na UFES: “A antiga escola de Serviço Social foi criada na década de 1950 e encerrou suas atividades em 1970. Com o fim da antiga escola (vinculada a uma congregação religiosa), iniciaram-se as articulações para a criação do curso na UFES. O curso de Serviço Social da UFES foi criado em 1970 pela resolução nº. 12 do Conselho Universitário e é reconhecido através do

Espírito Santo (UFES)³⁰⁶ iniciou suas aulas (a 1^a turma) em agosto de 1971, em decorrência do agravamento das expressões da “questão social” em Vitória, segundo o próprio histórico do curso:

[...] numa conjuntura marcada pelo crescimento urbano da região metropolitana da Grande Vitória, pela implantação de indústrias de grande porte, com alta tecnologia substitutiva da força de trabalho, pela intensa migração campo-cidade, ocupação desordenada do espaço urbano (mangues, morros e encostas), sem infraestrutura urbana para atendimento às unidades individuais e coletivas da população. A nova configuração assumida pela questão social, em decorrência do modelo de produção/acumulação que se implantava, colocou para o Estado a necessidade de adotar medidas de política social através da criação de programas nas áreas de habitação, saúde, educação, atendimento à criança e ao adolescente, etc., bem como de ampliação e modernização da rede institucional destinada a prestar serviços nas respectivas áreas. (PPGPS/UFES, 2007, s/p).

A ESS de Serviço Social de Goiás foi criada em 1957,³⁰⁷ como escola isolada, a partir da “[...] articulação de entidades da sociedade civil, representantes do patronato, Serviço Social da Indústria e Comércio [...] e da Igreja Católica, através da diocese de Goiânia e da Associação Brasileira de Educação Familiar e Social, com sede no Rio de Janeiro e sua primeira mantenedora.” (MIGUEL, 1997, p. 11). A ESS de Goiás manteve-se como unidade isolada até a agregação a então criada Universidade de Goiás, em 1959.³⁰⁸ Na década de 1970, a ESS foi incorporada à Universidade Católica de Goiás (UCG), transformando-se em Departamento:

Com a Reforma Universitária, iniciada em 1969, [...] a Escola, por exigência do Ministério de Educação e Cultura, passou a incorporar, como outras escolas isoladas, o grupo de faculdades que participaram da mudança da Universidade de Goiás em Universidade Católica de Goiás - UCG,³⁰⁹ a partir de 1972, atendendo aos ditames daquela Reforma. Desta data em diante, aquela Faculdade passou a ser denominada de Departamento de Serviço Social - SER (MIGUEL, 1997, p. 17).

decreto nº. 79062/[19]76. O curso é vinculado inicialmente ao Departamento de Direito e só depois ganha autonomia. Sua criação foi resultado de uma articulação entre assistentes sociais inseridas no SESI e no SESC com representantes da FINDES e da Universidade Federal do Espírito Santo [...] Floresta destaca alguns fatores para o fechamento da antiga ESS de Vitória: a) período militar (a escola foi alvo de muita perseguição política e se constituiu em espaço de reflexão crítica à sua época); b) Crise financeira (redução no número de alunos); c) não incorporação da instituição pela UFES” (GARCIA, 2007, s/p).

³⁰⁶ Cf. história da UFES: CCJE/UFES (2007).

³⁰⁷ As datas de funcionamento e autorização são de 1957 (INEP/MEC, 2007).

³⁰⁸ Cf. Miguel (1989, p. 81): “Retomando a discussão em torno dos elementos que vêm compor a criação e implantação da Escola pode-se acrescentar que o fim da década de [19]50 assinala: a agregação da Escola de Serviço Social à Universidade de Goiás (católica)”.

³⁰⁹ A Universidade de Goiás foi criada em 1959. A iniciativa de criação da universidade foi da Arquidiocese de Goiânia que fundou a Sociedade Goiana de Cultura, entidade jurídica de direito privado destinada à organização e manutenção da Universidade de Goiás, criada em 1959 (UCG, 2006).

Na Paraíba, a existência do curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPb) - criado em 1957³¹⁰ - é anterior à criação daquela universidade. De acordo com a pesquisa realizada por Fonseca (*et al.*, 2006), o município de Campina Grande, nos anos 1950, era o mais dinâmico do estado, devido ao processo de industrialização em franca ascensão, superando a capital João Pessoa em número de operários e de estabelecimentos industriais. Em 1956, ocorreu o I Encontro dos Bispos do Nordeste, um marco na redefinição da política econômica a ser adotada para a região, que contou com a presença de intelectuais como Celso Furtado, representantes das federações da indústria de todos os estados, Ministros de Estado e o presidente Juscelino Kubitschek. A partir de então, um grupo de pessoas da localidade passou a defender a educação e a industrialização para o desenvolvimento do município e da região. Nesse contexto, foi criada, em julho de 1957, a Faculdade de Serviço Social de Campina Grande, através da iniciativa da Prefeitura (Diretoria de Educação e Cultura do Município), sendo a Congregação das Irmãs de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo convidada para desenvolver a estruturação da Faculdade de Serviço Social e seu posterior desenvolvimento. A sua autorização ocorreu em dezembro de 1959 e o pleno funcionamento das atividades no ano seguinte. A Faculdade de Serviço Social foi incorporada ao âmbito universitário com a criação da Universidade Regional do Nordeste (URNE) em 1966, constituída por iniciativa da Prefeitura Municipal.³¹¹

Dessa incorporação, tem-se um dado relevante para o processo de laicização do Serviço Social: trata-se da mudança no tipo de vínculo empregatício estabelecido entre os professores e a instituição. Na fase de influência cristã esse vínculo era baseado no voluntarismo, quando da inserção na URNE, este passa a ser remunerado. Outro elemento marcante para esse processo são as alterações feitas no currículo do curso: há uma aproximação maior com outras disciplinas sociais e um distanciamento daquelas cujas nomenclaturas traduzem claramente a tradição apostolar: cultura religiosa e Doutrina Social da Igreja. [...] Entretanto, as marchas e contramarchas da laicização também marcaram a história do curso de Serviço Social em Campina Grande: apesar dos aspectos anteriormente citados, mantém-se ainda a tutela da Igreja através da participação da Congregação São Vicente de Paulo na administração da Faculdade, mesclada agora com a estrutura departamental, característica do âmbito universitário [...] Em 1987, pela Lei nº 4.977, de 11 de outubro do mesmo ano a URNE foi estadualizada,

³¹⁰ As datas de autorização de funcionamento são, ambas, de 1959 (INEP/MEC, 2007). Seguimos aqui as informações dadas por Fonseca (*et al.*, 2006), de que o curso foi criado em 1957, embora tenha obtido autorização em 1959 e suas atividades começaram a funcionar plenamente em 1960. Esta informação foi confirmada por Oliveira (1980).

³¹¹ Segundo informações na página virtual da UEPb, a URNE foi criada pela Lei Municipal nº 23 de 15 de março de 1966 e funcionou inicialmente como autarquia municipal, incorporando as Faculdades de Filosofia de Campina Grande, Faculdade de Serviço Social de Campina Grande, ambas já existentes e reconhecidas, bem como, a Faculdade de Direito de Campina Grande (criada pela Lei nº 07 de 11 de janeiro de 1967), a Faculdade de Odontologia de Campina Grande e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Campina Grande. Em 20 de março de 1968, foi publicada a Lei Municipal nº 201 que declarou o Poder Executivo municipal (art. 3º) como instituidor da Faculdade de Direito Público, denominado Fundação Universidade Regional do Nordeste desaparecendo, assim, a autarquia e criando a Universidade, sob forma de Fundação. Em 1987, o governador da Paraíba transformou a então Universidade Regional do Nordeste em Universidade Pública Estadual (UEPB, 2006).

dando lugar à Universidade Estadual da Paraíba (FONSECA *et al.*, 2006, p. 218).

Em dezembro de 1958, a Faculdade de Serviço Social de Lins, no estado de São Paulo, foi criada como uma instituição religiosa e isolada, a partir de articulações entre a oligarquia rural da região, uma camada média ascendente e a Igreja Católica.³¹² Estes viam o avanço da ameaça comunista na zona rural e a necessidade de, por meio da ideologia desenvolvimentista, controlar as insatisfações da classe trabalhadora. A faculdade ficou sob a administração das Missionárias de Jesus Crucificado, por meio da Sociedade de Instrução e Caridade³¹³ e tinha grande interlocução, tanto com as demais faculdades existentes na região,³¹⁴ quanto com as diversas instituições e organizações sociais de Lins.³¹⁵ Em 1990, a Faculdade de Serviço Social de Lins foi transferida para a Fundação Paulista de Tecnologia e Educação³¹⁶ (SILVA, 1992). No ano de 2001, com a fusão de três faculdades isoladas (Engenharia, Informática e Serviço Social) foi criado o Centro Universitário de Lins (UNILINS), mantido por aquela fundação (UNILINS, 2007).

Em Florianópolis, “[...] a [Faculdade de Serviço Social] de Santa Catarina teve sua origem na mobilização de instituições de bem-estar social da indústria” (CASTRO *et al.*, 1968, p. 01). Para tanto, foi instituída a Fundação Vidal Ramos, em maio de 1958.³¹⁷ Esta instituição teve como primeiro presidente Celso Ramos, à época presidente também da Federação das Indústrias de Santa Catarina. A Fundação Vidal Ramos passou a manter a Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina, firmando um convênio com as Missionárias de Jesus Crucificado, através da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade. Duas missionárias vieram de Campinas (SP) para dirigirem a Faculdade de Serviço Social de

³¹² No Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007), as duas datas (de autorização e funcionamento) são de 1958. Contudo, segundo Silva (1992), a Faculdade de Serviço Social começou a funcionar, com aula inaugural de Helena Iracy Junqueira (docente da ESS de São Paulo), em abril de 1959.

³¹³ “Um fato importante, novo mesmo, neste processo, é que a [Faculdade de Serviço Social] de Lins foi a primeira - de todas que as Missionárias de Jesus Crucificado fundaram - que não dependeu apenas da vontade das Irmãs da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade” (SILVA, 1992, p. 80).

³¹⁴ “Uma aluna se reportou ao fato, também citado por irmã Altiva P. Paixão, da fundação da [Faculdade de Serviço Social] em Bauru: ‘A Faculdade de Lins organizou o Serviço Social na região, inclusive em Bauru, onde, depois, foi fundada outra [Faculdade de Serviço Social]’” (SILVA, 1992, p. 87).

³¹⁵ “Explica-se essa interação com as outras instituições, pela prática ativa da Faculdade, aliada ao interesse dos grandes latifundiários em sanar os problemas de uma região que, de grande produtora de café transformara-se em área de plantio de culturas perenes e esboçava tornar-se área de pastagens” (SILVA, 1992, p. 86). Segundo os estudos de Silva (1992), houve um período em que a Faculdade de Serviço Social de Lins desencadeou ações extremamente progressistas, vinculadas aos trabalhadores rurais e à luta pela reforma agrária naquela região. Este período localizou-se no final de 1970 e nos anos 1980, quando a professora Nobuco Kameyama - hoje docente da ESS/UFRJ - foi diretora daquela faculdade, quando se iniciou o processo de transição de uma faculdade religiosa para uma escola laica. Esta trajetória da Faculdade de Serviço Social de Lins também foi confirmada pela pesquisa de Jorge (1993), que realizou um amplo estudo sobre o ensino do Serviço Social no estado de São Paulo. Esta pesquisa contribuiu para a confirmação de diversos dados de nossa pesquisa relativos às ESSs de São Paulo.

³¹⁶ A Fundação Paulista de Tecnologia e Educação foi criada em 1972 e mantém as seguintes instituições: UNILINS, ETL de Lins (educação infantil ensinos fundamental e médio) e Centro Tecnológico da Fundação Paulista (cf. <http://www.fpte.br>).

³¹⁷ No Cadastro do INEP, a data de autorização é 1958 e a de funcionamento, 1959 (INEP/MEC, 2007). Há dois registros do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): um com data de autorização de 1958 (para o turno matutino) e, outro, com data de autorização de 1998, para o turno noturno. Consideramos, apesar de existirem dois registros, somente um curso, pois é o mesmo corpo docente e projeto pedagógico, com o funcionamento de dois turnos (esta informação foi confirmada pela professora Ivete Simionatto, em abril de 2007). Portanto, o turno aberto em 1998 pela UFSC não será considerado no período que abrange os anos entre 1990 e 2002.

Santa Catarina. A autorização para o funcionamento do curso foi concedida pelo Decreto n. 45.063 de 19 de dezembro de 1958 e o início das aulas ocorreu em março do ano seguinte. Como pudemos apreender, a Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina foi criada através da ação do empresariado e da Igreja Católica.³¹⁸

Com a criação da UFSC - pela Lei n. 3.849 de 18 de dezembro de 1960 - a Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina agregou-se junto a outros cursos (Direito, Filosofia, Ciências Econômicas, Medicina, Farmácia e Odontologia) para a criação da nova universidade federal, em 1960. Somente em 1980 houve a incorporação efetiva da Faculdade de Serviço Social à UFSC (UFSC, 2006; DSS/UFSC, 2006).³¹⁹

A ESS de Juiz de Fora foi criada em 1958, com início de funcionamento efetivo em maio do mesmo ano.³²⁰ Esta unidade surgiu através da iniciativa das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado com o apoio do Estado (governo local) e do patronato, visto a preocupação com as expressões da “questão social” na particularidade juiz-forana. Ressalte-se ainda a existência anterior à Faculdade de Serviço Social de instituições assistenciais como a LBA e, também, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ainda na década de 1940. A Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora funcionou em caráter particular de 1958 a 1968, sob a direção das Irmãs Missionárias,³²¹ já nos anos 1960 iniciou-se um movimento para que a Faculdade de Serviço Social fosse incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);³²²

As iniciativas para incorporação da Faculdade à UFJF, desencadeadas a partir do início dos anos [19]60, foram fortalecidas na gestão da diretora Madre Altiva Pantoja Paixão. O ano de 1968 é que demarcou este fortalecimento sendo que, em 12 de março de 1969, através da Resolução n. 12 do Conselho Universitário, foi aprovada a agregação da Faculdade à Universidade. Esta assumiu a responsabilidade da formação

³¹⁸ No relatório da ABESS (ABESS, 1969) há o registro, na listagem de ESSs do Brasil, de uma “Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica de Santa Catarina”, localizada à rua Victor Konder, 53 - Florianópolis - Santa Catarina. Entramos em contato com a docente da antiga Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina, sra. Nilva Souza Ramos, que produziu uma dissertação sobre o Serviço Social em Santa Catarina. A sra. Nilva informou que provavelmente houve algum erro no registro deste relatório, pois nunca existiu uma Universidade Católica em Santa Catarina. Ela ratificou que a antiga Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina, localizada à rua Victor Konder, foi criada de forma isolada pelo empresariado e pela Igreja Católica, sendo posteriormente incorporada pela UFSC.

³¹⁹ “Em comemoração aos 20 anos da Faculdade de Serviço Social, em 27 de outubro de 1978, a professora Marilde Rodrigues encaminhou documento à Direção da Universidade Federal de Santa Catarina, expondo um conjunto de razões para que se iniciassem estudos sobre a integração do curso de Serviço Social à Universidade. Uma dessas razões dizia respeito diretamente aos objetivos da UFSC. Constava, no artigo 3 do Estatuto - na ocasião, recentemente aprovado pelo MEC, em seu item VII - que cabia à UFSC ‘tomar consciência e participar da solução dos problemas regionais e nacionais, atuando em colaboração com o Poder Público e a Comunidade no processo de desenvolvimento do país’. Os estudos foram viabilizados e, em decorrência, o curso de Serviço Social integrou-se à Universidade Federal de Santa Catarina em 1980” (DSS/UFSC, 2006, s/p).

³²⁰ Segundo o Cadastro do Ensino Superior do INEP (INEP/MEC, 2007), a data de funcionamento da ESS de Juiz de Fora é de 1948 e a data de autorização é de 1958. De acordo com indicação de Jacometti (1993), ambas as datas, de autorização e de funcionamento, são do ano de 1958. Acreditamos ter ocorrido um erro quando o cadastro do INEP foi preenchido e levamos em consideração a data indicada por Jacometti, visto tratar-se de uma docente da ESS da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que produziu uma dissertação de mestrado sobre a história daquela unidade de ensino.

³²¹ As informações sobre a criação da Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora, bem como, sobre o contexto sócio-político daquele município foram extraídas de Jacometti (1993).

³²² “A [UFJF] foi criada em 1960 por ato do então Presidente Juscelino Kubitschek” (UFJF, 2006, n.p.).

dos discentes durante o ciclo básico, cabendo à Faculdade concluir o processo formativo através do ciclo profissionalizante. Somente em 11 de novembro de 1974, pela lei n. 6.139 ocorreu sua incorporação à UFJF (JACOMETTI, 1993, p. 24).

No Distrito Federal, a Faculdade de Serviço Social de Brasília foi criada em 1961 pelas Irmãs de Jesus Crucificado. Em 1972, a Faculdade de Serviço Social foi incorporada à Universidade de Brasília (UNB), no Departamento de Ciências Sociais, e, em 1986, foi criado o Departamento de Serviço Social.³²³ É interessante observar o contexto de absorção da Faculdade de Serviço Social de Brasília pela UNB: após o golpe militar de 1964, a universidade sofreu forte repressão, sendo invadida diversas vezes por ser considerado um núcleo de resistência de esquerda.³²⁴ Após este período de intervenção militar na universidade, com o reitor Amadeu Cury, a UnB passou a receber apoio financeiro do governo, sendo criados 14 novos cursos de graduação durante a década de 1970, “[...] um aumento de 82% em relação a 1962” (UnB, 2007, s/p).

No estado de São Paulo, a Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto foi criada em 1962,³²⁵ através da Associação de Ensino de Ribeirão Preto (AERP) que até então atuava nos níveis primário e secundário de ensino.³²⁶ A partir dos anos 1960, a AERP começou a abrir cursos de nível superior, dentre eles, o de Serviço Social.³²⁷ Em 1971, as faculdades isoladas existentes uniram-se como faculdades integradas, transformando-se em 1985 na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), uma instituição caracterizada no Cadastro do INEP como privada filantrópica.³²⁸

A Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), criada em 1960, é fruto de iniciativas da Igreja Católica, através da aglomeração da Faculdade de Ciências Econômicas (fundada em 1937) e da Faculdade Católica de Filosofia (criada em 1953). Posteriormente, outros cursos de educação superior ligados à Igreja foram incorporados à UCPEL, nas cidades de

³²³ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), as datas de autorização e funcionamento são, ambas, de 1972. Isto é, não consta qualquer referência à antiga Faculdade de Serviço Social de Brasília, a qual descobrimos através do registro de Faleiros (1995) e do relatório da ABESS, de julho/1964 a julho/1969, que lista as ESSs no Brasil, dentre elas, a Faculdade de Serviço Social de Brasília.

³²⁴ “[...] O *campus* foi invadido e cercado por policiais militares e do Exército várias vezes durante o ano. No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente” (UnB, 2007, s/p).

³²⁵ As datas de funcionamento e autorização são de 1962 (INEP/MEC, 2007).

³²⁶ Até aquele período a AERP investia nos níveis primário e secundário e tinha somente um curso de educação superior, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada em 1924 (UNAERP, 2007).

³²⁷ Segundo depoimento de um ex-aluno da primeira turma da ESS de Ribeirão Preto, professor Vicente de Paula Faleiros, a criação da Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto foi sugerida pelo bispo Dom Luís do Amaral Mousinho (depois, arcebispo). A Faculdade tinha diversos alunos da Juventude Universitária Católica. Vários estudantes, dentre os quais o próprio professor Faleiros, com o golpe militar de 1964, foram perseguidos e presos, por motivos políticos. Segundo o professor Faleiros, foi a direção da unidade de ensino, de propriedade do sr. Bonini - quem fez a denúncia de “subversão” dos estudantes ao Departamento de Ordem Política e Social, como consta dos arquivos hoje disponíveis em São Paulo. Uma estudante foi expulsa da Faculdade.

³²⁸ Tivemos acesso a uma revista editada pela UNAERP (UNAERP, s/d), que, na realidade, é um catálogo institucional, com a apresentação dos cursos, de toda a infra-estrutura e da história da instituição. Apesar de não ser um material de natureza acadêmica (produto de pesquisa sobre a origem da UNAERP) e não-crítico (pois trata-se de uma propaganda da IES) foi possível apreender que a criação do curso de Serviço Social efetivou-se através da ação do empresariado da região, que já explorava os níveis primário e secundário de ensino, através da AERP. Com o depoimento do professor Faleiros esta informação foi confirmada. A pesquisa de Jorge (1993) também não conseguiu obter qualquer material de estudo sobre a Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto.

Rio Grande, Bagé, Jaguarão, São Gabriel e Camaquã (UCPEL, 2006). O curso de Serviço Social de Pelotas foi criado em 1962,³²⁹ como [Faculdade de Serviço Social] Dom Francisco de Campos Barreto, provavelmente já inserido na estrutura universitária.³³⁰

Em Campos dos Goytacazes surgiu, em 1962,³³¹ o curso de Serviço Social já inserido na estrutura da UFF.³³²

O curso de Serviço Social das Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) surgiu originalmente em 1963,³³³ como Faculdade de Serviço Social de Piracicaba, instituída pela Diocese de Piracicaba. Em 1985, o Instituto Maria Imaculada - que já mantinha a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Mogi Mirim - assumiu a Faculdade de Serviço Social de Piracicaba. A partir daí, iniciou-se o processo de consolidação do Instituto e a laicização da faculdade. Em 1991, a FIMI - uma instituição não-universitária privada particular em sentido estrito - foi criada a partir das Faculdades de Serviço Social de Piracicaba e de Educação, Ciências e Letras de Mogi Mirim (FIMI, 2006).³³⁴

3. PERÍODO: 1964 A 1985

No período relativo à ditadura empresarial-militar criaram-se mais 31 cursos de Serviço Social.³³⁵ Cabe ressaltar que a partir deste período, mais recente e num momento no qual a profissão de Serviço Social já se encontrava regulamentada, passamos a trabalhar com a data de autorização dos cursos, que depende do poder decisório do MEC e,

³²⁹ As duas datas - de autorização e funcionamento - são de 1962 (INEP/MEC, 2007).

³³⁰ “Há 30 anos atrás fundava-se a [Faculdade de Serviço Social] com o nome da Faculdade Dom Francisco de Campos Barreto, teve seu pedido de funcionamento encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura pela Portaria nº 122 de 30 de setembro de 1960. Precisamente em 23 de março de 1962 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 772, que concede autorização para o funcionamento para o Curso de Assistente Social da Faculdade Dom Francisco de Campos Barreto [...]” (informação colhida junto ao coordenador do curso de Serviço Social da UCPEL, Jairo Dias Nogueira. Trata-se de um registro feito por alguns professores do curso, quando este completou 30 anos). Não conseguimos maiores informações (textos, artigos, documentos escritos), que tenham registrado a forma de criação da Faculdade de Serviço Social. Contudo, em relatório da ABESS (1969) encontramos a referência à existência da “Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica de Pelotas”, ou seja, já inserido na estrutura universitária.

³³¹ No Cadastro do INEP constam as datas de autorização e funcionamento referentes ao ano de 1969. Checando tal dado, na página virtual do curso da UFF/Campos, obtivemos a seguinte informação: “A Universidade Federal Fluminense está presente na Região Noroeste Fluminense desde 1962, quando foi criado o curso de Serviço Social, inicialmente como setor regional da Escola de Serviço Social de Niterói; posteriormente atingindo a condição de Departamento. A sede própria foi adquirida em 13 de julho de 1975, consolidando a presença da UFF na região e o seu compromisso com a interiorização” (Fonte: <http://www.coseac.uff.br/cidades/camposUFF.htm>). Tal informação foi confirmada oralmente através da professora do curso de Serviço Social da UFF/Campos, Érica Almeida. Segundo Almeida, as pioneiras que trouxeram o Serviço Social para Campos foram alunas da ESS de Niterói e trouxeram o curso para aquele município em 1962, já integrado à UFF.

³³² Como já apontado, a ESS de Niterói encontra-se incorporada à UFF desde 1960, através da Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960, com o nome de UFERJ.

³³³ As duas datas - de autorização e funcionamento - são de 1963 (INEP/MEC, 2007).

³³⁴ Cf. também Jorge (1993).

³³⁵ Encontramos 32 ESSs criadas no período. Contudo, como não conseguimos obter qualquer informação sobre a Faculdade de Serviço Social de Araraquara não a incluímos na tabela a seguir. Jorge (1993) fez menção à existência desta ESS, localizada na cidade de Araraquara (SP) e criada em 1978. Segundo a autora, esta Escola foi extinta em 1987.

também, do interesse empresarial em requisitá-la.³³⁶ A tabela abaixo permite uma visualização geral dos cursos criados no período em análise.³³⁷

Tabela 3 - ESSs criadas entre 1964 e 1985:

Unidade Federativa (UF), sujeitos criadores, mudanças institucionais e vínculo atual

Data de autorização	ESS	UF	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais	Denominação atual	Vínculo atual
1964	FSS de Bauru	SP	Empresariado	Surgiu isolada e assim permanece	FSSB	Empresariado
1965	FSS de Mossoró	RN	Empresariado	Surgiu isolada e integrou-se à universidade (1968)	DSS/UERN	Estado
1966	FSS de Taubaté	SP	Estado	Surgiu isolada, integrando-se à Federação de Faculdades (1973) e à universidade (1974)	DSS/UNITAU	Estado
1966	FAPSS/SCS	SP	Igreja Católica	Desligou-se da PUC-SP (1972) e passou a funcionar como instituto superior isolado	FAPSS/SCS	Empresariado
1969	FSS Ministro Tarso Dutra	SP	Empresariado	Surgiu isolada e integrou-se à universidade (1992)	CSS/UNIVAP	Empresariado
1970	DSS/UFMT	MT	Estado	Surgiu já integrado à universidade	DSS/UFMT	Estado
1970	FSS de Santos	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e integrou-se à universidade em 1986	CSS/UNISANTOS	Igreja Católica
1970	CSS/ISCA	SP	Empresariado	Surge isolada e assim se mantém	CSS/ISCA	Empresariado
1972	CSS/UCDB	MS	Igreja Católica	Surgiu isolada. Vincula-se às faculdades integradas que em 1993 tornaram-se universidade	CSS/UCDB	Igreja Católica
1972	FSS/FMU	SP	Empresariado	Surgiu inserida nas Faculdades Integradas	CSS/FMU	Empresariado
1972	CSS/UNISAL	SP	Igreja Católica	Surgiu isolada e integrou-se nos anos	CSS/UNISAL	Igreja Católica

³³⁶ A partir deste período, inserimos em nota de rodapé a data de autorização de cada ESS somente quando encontramos divergência entre o Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) e as fontes sobre as origens das Escolas/cursos.

³³⁷ Até o ano de 1969, confirmamos através do relatório da ABESS (ABESS, 1969) as ESSs apresentadas. Ressalvamos, porém, que não apareceram no relatório supracitado a ESS da UFF de Campos dos Goytacazes (RJ) e a filial da FAPSS, em São Caetano do Sul (SP), provavelmente por serem Escolas ligadas às sedes, não autônomas. No relatório da ABESS, encontramos o registro de uma Escola (ESS de Mogi das Cruzes, SP), da qual não conseguimos obter qualquer informação.

					1990 ao Centro Universitário		
1972	CSS/ UNICAP	PE	Igreja Católica		Surgiu já inserido na universidade	DSS/ UNICAP	Igreja Católica
1972	DSS/UEL	Pr	Estado		Surgiu já inserido na universidade	DSS/ UEL	Estado
1972	FSS (*)	M G	Empre- sariado		Surgiu como faculdade isolada. Em 1990, integrou-se às Faculdades Integradas, transformadas em Centro Universitário (1994)	CSS/ UNITRI	Empre- sariado
1973	DSS/ UEPG	Pr	Estado		Surgiu já inserido na UEPG	DSS/ UEPG	Estado
1973	CSS/ SUAM	RJ	Empre- sariado		Surgiu isolada e passou a integrar as Faculdades Integradas. Em 1997, SUAM transformou-se em centro universitário	CSS/ UNI SUAM	Empre- sariado
1974	FSS	SP	Igreja Católica		Surgiu de forma isolada, passou a integrar as Faculdades Integradas (1976), transformadas em universidade (1985)	DSS/ USF	Igreja Católica
1975	CSS (*)	Pr	Espírita		Surgiu de forma isolada e passou a integrar as faculdades integradas (1997)	CSS/ FIES	Espírita
1975	DSS/UCS	RS	Empre- sariado		Surgiu já inserido na universidade	DSS/ UCS	Empre- sariado
1975	FSS/ UNICID	SP	Empre- sariado		Sem informações	Não existe mais	Não existe mais
1976	FSS/ OSEC	SP	Empre- sariado		Surgiu isolada e inseriu-se na universidade (1994)	CSS/ UNISA	Empre- sariado
1976	FSS (*)	SP	Empre- sariado		Surgiu de forma isolada, integrando-se à universidade (1988)	DSS/ UNIMA R	Empre- sariado
1976	FSS (*)	SC	Empre- sariado		Surgiu como faculdade isolada vinculada a FESSC, transformada em universidade (1989)	CSS/ UNISUL	Empre- sariado
1976	DSS/ UFPI	PI	Estado		Surgiu já inserido na UFPI	DSS/ UFPI	Estado
1977	FSS/ UNESP	SP	Estado		Surgiu já inserida na UNESP	FSS/ UNESP	Estado
1977	FSS (*)	SC	Empre- sariado		Surgiu como faculdade isolada, contribuindo p/ a formação da UnC (1991)	DSS/ UnC	Empre- sariado
1980	FSS (*)	RS	Igreja Evangé-		Surgiu como faculdade isolada e agregou-se a	CSS/ ULBRA	Igreja Evangé-

			lica Luterana	outras faculdades para formar a universidade (1989)			lica Luterana
1984	CSS/ UNISINO S	RS	Igreja Católica	Surgiu já inserido na universidade	CSS /UNISI NOS	Igreja Católica	
1984	CSS/ UNAMA	PA	Empre- sariado	Surgiu como faculdade isolada, passando a integrar a universidade em 1993	CSS/ UNAMA	Empre- sariado	
1984	CSS/ UNIFAC	SP	Empre- sariado	Surgiu de forma isolada e passou a integrar as faculdades integradas (2001)	CSS/ UNIFAC	Empre- sariado	
1984	FSS de Presidente Prudente	SP	Empre- sariado	Surgiu de forma isolada e passou a integrar as faculdades integradas (2001)	FSS/ FIAETP P	Empre- sariado	

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora. (*) Sem precisão.

A Faculdade de Serviço Social de Bauru (FSSB) (SP), autorizada e criada em 1964, faz parte de um conjunto de faculdades isoladas da Instituição Toledo de Ensino (ITE) - privada particular e laica -, que abriu sua primeira faculdade (curso de Direito) na década de 1950 e, até hoje, permanece com diversas faculdades isoladas (ITE, 2007).³³⁸

No Rio Grande do Norte, a Faculdade de Serviço Social de Mossoró foi fundada em 25 de novembro de 1964, sendo criada legalmente pelo Decreto 01/[19]65, de 02/01/1965. O seu funcionamento começou em maio de 1965 (FASSO, 1965). Inicialmente, a Faculdade de Serviço Social caracterizou-se como uma faculdade privada, isolada, mantida pela Fundação para Desenvolvimento da Ciência e da Técnica (FUNCITEC).³³⁹ Em 1968, a FUNCITEC transformou-se em Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN): “[...] Integravam, inicialmente, a URRN, nos termos da Lei n.º 20/68, a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró, a Faculdade de Serviço Social de Mossoró, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró e a Escola Superior de Enfermagem de Mossoró” (UERN, 2007, s/p).

Em 1987, a FURRN passou para as mãos do Estado, sendo a instituição estadualizada.

³³⁸ “A [Faculdade de Serviço Social], mantida pela Instituição Toledo de Ensino, [...] foi a terceira escola a ser instalada na Instituição Toledo de Ensino em Bauru.” (MUNIZ, 2004, p. 104). Cf. também, sobre a história da FSSB, Muniz (1997).

³³⁹ Conforme indicações de Vieira (1992, p. 199), “[...] As Escolas que foram criadas a partir da LDB, no Nordeste, [...] nasceram dentro de universidades - a de Mossoró, em 1965, pertencente à universidade pública de âmbito estadual”. Contudo, verificamos a partir de Fasso (1965) e Gê e Leite (1994) que a Fasso foi, primeiro, uma escola particular, sendo posteriormente estatizada, quando houve o processo de estadualização da URRN. Consultamos, através de comunicação eletrônica, a coordenação do curso da Fasso, professora Telma Gurgel da Silva, que ratificou esta informação: “[...] inicialmente, tínhamos um duplo estatuto, erámos privada, porque pagávamos mensalidade e ao mesmo tempo, de caráter municipal, pois quem indicava cargos de direção e de reitoria era a prefeitura de Mossoró. Em 1987, [a UERN foi] estadualizada”.

Um dos passos mais importantes para a continuidade da Instituição foi dado no dia 8 de janeiro de 1987. Naquela data, o governador Radir Pereira, através da Lei nº 5.546, estadualizou a FURRN, que já contava com o Campus Universitário Central e os Campi Avançados de Açu, Patu e Pau dos Ferros. A luta pela estadualização uniu todos os segmentos acadêmicos e vários setores da comunidade. Duas pessoas aí se destacaram: Jerônimo Dix-huit Rosado Maia, que fez, em seu segundo mandato como prefeito, a doação do patrimônio da FURRN ao Estado, e o reitor Sátiro Cavalcanti Dantas, que comandou o processo em um momento de grave crise (UERN, 2007, s/p).

Segundo recuperação histórica realizada por Gê; Leite (1994, p. 39), a criação da Fasso:

[...] cruza-se com o cenário da autocracia burguesa instalada a partir do golpe militar-[19]64, que interrompe as experiências democratizantes de organização e participação popular. [...] Exige-se os serviços do assistente social “moderno”, do “técnico das relações humanas”, cujo desempenho deve ser compatível com as normas e finalidades da moldura da racionalidade organizacional. [...] Conforme consta no relatório - FASSO - [...], a formação profissional do assistente social direcionava-se para “preparar técnicos em Serviço Social voltados para o desenvolvimento sócio-econômico do país”.

Portanto, é possível apreender que a criação desta faculdade relaciona-se com as necessidades da ditadura empresarial-militar de preparar um conjunto de profissionais “esterilizados” politicamente (de pensamentos questionadores, à esquerda, obviamente).³⁴⁰ Ressalte-se que, se a iniciativa direta de criação da FASSO foi do empresariado, esta faculdade contou com a participação de diversos representantes da Igreja Católica e do Estado (FASSO, 1965).³⁴¹ Note-se ainda que no currículo pioneiro da FASSO ministrava-se a disciplina de “Cultura Religiosa” (GÊ; LEITE, 1994).³⁴²

Em São Paulo, a Faculdade de Serviço Social de Taubaté - atualmente curso de Serviço Social da Universidade de Taubaté (UNITAU) - foi criada oficialmente em 1963,³⁴³ mas teve seu início de funcionamento autorizado somente em abril de 1966,³⁴⁴ como uma

³⁴⁰ Sobre a criação da Fasso, num contexto ditatorial, a sua fundadora e ex-diretora, a assistente social Maria Gomes de Oliveira, assim se refere: “[...] A criação da [Faculdade de Serviço Social] promoveu relações novas, valores novos, conceitos novos, quer no campo educacional, quer no campo social, ajudando a construir uma sociedade mais justa, mais participativa e mais consciente. O homem consciente e participativo é o referencial de seu trabalho. O homem transformador de estruturas, o homem que quer fazer a sua própria história. O amor de Deus pelo homem significa o amor da vida para se manifestar” (GÊ; LEITE, 1994, p. 62).

³⁴¹ Em sua ata de fundação da FASSO, consta a presença de diversos representantes da Igreja e do Estado (FASSO, 1965).

³⁴² É bastante interessante a consulta a textos reproduzidos da fala de diversos sujeitos históricos na Rádio Rural de Mossoró, cujo programa diário era realizado pelo Monsenhor Américo Simonetti. O Monsenhor Américo lecionava Doutrina Social da Igreja nas faculdades de Enfermagem e Ciências Sociais, como professor da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, e foi um dos co-fundadores da FASSO. Cf. Gê (1995).

³⁴³ “No dia 10 de maio de 1963, o Sr. Chefe do Executivo Taubateano houve por bem sancionar a Lei nº 708, criando a [Faculdade de Serviço Social] de Taubaté. Em 27 de julho de 1965, foi a mencionada Faculdade transformada em Autarquia, pela Lei Municipal nº 877” (BUENO, 1982, p. 01).

³⁴⁴ Consideramos aqui a data de efetivo funcionamento. No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), as datas de autorização e funcionamento são, ambas, de 1966.

faculdade isolada, na qualidade de uma autarquia municipal.³⁴⁵ A criação de autarquias e fundações, ao longo do regime militar, caminhou em direção ao seu ideal privatista. Portanto, estas instituições funcionavam como uma empresa educacional, sob a forma de “autarquias” e/ou “fundações”, o que possibilitava (e ainda possibilita) a cobrança de mensalidades dos discentes.³⁴⁶

A Faculdade de Serviço Social de Taubaté começou a funcionar em maio de 1966, nas dependências do Instituto Diocesano de Ensino Santo Antônio. Posteriormente, passou a funcionar no antigo prédio do Seminário local. Constituíram o corpo docente, dentre outros, Ulysses Pereira Bueno (político local - vereador) e o Geraldo Vilhena de Almeida Paiva,³⁴⁷ além do padre Benedito Augusto Corrêa. Cabe destacar que Geraldo Vilhena de Almeida Paiva foi o criador da Faculdade de Serviço Social Ministro Tarso Dutra, em São José dos Campos (SP), da qual falaremos adiante. Constata-se, na criação desta ESS, a articulação entre Igreja e Estado: à Igreja Católica coube a responsabilidade pela cessão do espaço,³⁴⁸ enquanto ao vereador Ulysses Bueno reservou-se a direção daquela faculdade, designado pelo então prefeito de Taubaté (BUENO, 1982).

A partir de 1973, a Faculdade de Serviço Social de Taubaté passou a integrar a Federação das Faculdades de Taubaté, criada pela Lei Municipal nº 1.416/[19]73. Com a criação da UNITAU, pela Lei Municipal nº 1.498 de 06/12/1974, reconhecida pelo Decreto nº 78.924/76, a Faculdade foi transformada em Departamento de Serviço Social da UNITAU.³⁴⁹

Em 1966, a FAPSS - com sede em São Paulo e até então vinculada à PUC/São Paulo - abriu um novo curso de Serviço Social,³⁵⁰ no município de São Caetano do Sul. Em 1972,

[...] em consequência da Reforma Universitária, determinada pela Lei nº 5540/[19]68, foi oferecida à Faculdade Paulista de Serviço Social a transformação da figura de agregação para a de incorporação. Todo o acervo da Faculdade passaria à gerência da Fundação São Paulo, mantenedora da PUCSP, e esta passaria a conduzir a ministração do Curso. Debatido longamente o assunto com a administração, docentes e

³⁴⁵ Em contato com a coordenação do curso, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, esta nos enviou material escrito por Bueno (1982), bem como, informações por escrito sobre o curso (SÁ, 2007). Contudo, informou-nos que não há mais produção relativa à história da Faculdade de Serviço Social de Taubaté. Encontramos na biblioteca da UNITAU somente um TCC (SILVA, 1996), bastante descriptivo, mas que não aborda a relação dos sujeitos criadores da faculdade com a política educacional implementada pela ditadura empresarial-militar.

³⁴⁶ A UNITAU está categorizada como uma IES pública municipal, sendo uma “fundação pública de direito privado”. Contudo, esta instituição cobra mensalidades escolares nos cursos de graduação. A UNITAU (SP) informa ser uma autarquia educacional de regime especial (cf. <http://www.unitau.br>).

³⁴⁷ Há uma informação, no projeto pedagógico do curso de Serviço Social da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) (PAIVA, 2006), de que o fundador da Faculdade de Serviço Social Ministro Tarso Dutra (Geraldo Vilhena de Almeida Paiva), fundada em 1969 em São José dos Campos, contribuiu para a fundação da Faculdade de Serviço Social de Taubaté, em 1966. O autor do projeto pedagógico da UNIVAP foi o próprio sr. Geraldo Vilhena de Almeida Paiva.

³⁴⁸ A aula inaugural foi proferida pelo Monsenhor Emílio José Salim (BUENO, 1982).

³⁴⁹ A informação referente à integração da Faculdade de Serviço Social de Taubaté à Federação de Faculdades de Taubaté e, posteriormente, a sua transformação em instituição universitária foi dada, por escrito, pela coordenação do Departamento de Serviço Social da UNITAU, professora Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

³⁵⁰ No Cadastro das IES a data de autorização é de 1972 e a de funcionamento, 1966 (INEP/MEC, 2007). Levamos em consideração a primeira data, informada pelo próprio histórico da FAPSS de São Paulo e São Caetano do Sul (FAPSS, 2000 e 2006).

discentes, a Congregação da Faculdade rejeitou a incorporação proposta, mantendo-se a figura de Instituto de Ensino Superior, situação em que se acha até o presente. Em 1972 foi assinada a desvinculação da agregação à PUCSP, pelo então presidente da Sociedade de Serviço Social, professor Sérgio Furhmann e pelo então diretor da Faculdade Paulista de Serviço Social, professor Heliton Betetto. (FAPSS, 2000, s/p).

Desde 1972, a FAPSS - com cursos em São Paulo e São Caetano do Sul - desvinculou-se da PUC, configurando-se como uma faculdade privada particular e laica.³⁵¹

Em São José dos Campos (SP), a Faculdade de Serviço Social Ministro Tarso Dutra³⁵² foi criada em 1969 como um estabelecimento isolado. Desde 1992, integra a Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), uma instituição universitária laica, criada naquele ano através da reunião de diversos cursos isolados, dentre eles, o de Serviço Social, mantida pela Fundação Valeparaibana de Ensino (UNIVAP, 2007).³⁵³

O curso de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi autorizado a funcionar em 1968, mas começou o seu funcionamento efetivo no ano de 1970,³⁵⁴ inserido na recém-criada UFMT.³⁵⁵ O estado do Mato Grosso foi fundado no século XVIII, através do movimento bandeirista de São Paulo que lá permaneceu devido à descoberta das minas de ouro. Após o seu esgotamento, a região voltou ao isolamento do cenário nacional. Na década de 1940, a mineração foi substituída pela pecuária e agricultura, com destaque para as atividades comercial e industrial. Já na década de 1960, com o forte movimento migratório em direção ao estado, foi necessária uma maior intervenção estatal frente à agudização das expressões da “questão social”. Assim, em 1964, foi contratada a primeira assistente social no Mato Grosso.

No final dos anos 1960, havia uma forte demanda pela criação de uma universidade em Cuiabá,³⁵⁶ o que desembocou, em 1970, na criação da UFMT e, também, na criação da

³⁵¹ As informações contidas no histórico da instituição foram consideradas suficientes, pois esclarecem a origem confessional da FAPSS e, depois, como ocorre a sua laicização. Cf. FAPSS (2000, 2006).

³⁵² No projeto pedagógico, esclarece-se o contexto de surgimento do curso: “[...] durante três décadas, o curso de Serviço Social, em São José dos Campos, teve uma presença marcante na trajetória do crescimento e do desenvolvimento do município e da região; em fins da década de [19]60, a Prefeitura Municipal de São José dos Campos criou seu primeiro Departamento voltado ao atendimento das questões sociais, [...] tendo como seu primeiro Diretor, um dos fundadores da [Faculdade de Serviço Social] ‘Ministro Tarso Dutra’, da Fundação Valeparaibana de Ensino e atual Coordenador do Curso e na ocasião, o único Assistente Social residente no município e que, em 1966, foi também um dos professores fundadores da [Faculdade de Serviço Social] de Taubaté, o primeiro curso de Serviço Social do Vale do Paraíba, hoje integrado a UNITAU [...]. A Faculdade projetou-se no cenário nacional e regional, sendo chamada a treinar as equipes de várias Unidades de Ensino do Estado de São Paulo, inclusive da [Universidade de São Paulo - USP] e da UNICAMP, para participarem do Projeto Rondon e do Projeto Aciso, este, um Projeto do então Ministério do Exército, além de uma efetiva participação no CODIVAP, Consórcio de Desenvolvimento Integrado do Vale do Paraíba” (PAIVA, 2006, p. 03-04).

³⁵³ Os cursos isolados, criados ainda na década de 1960, contribuíram para o surgimento das Faculdades Integradas. Em 1992, estas possibilitaram a passagem da instituição para a condição de universitária (PAIVA, 2006).

³⁵⁴ Consideramos aqui a data de funcionamento (1970) que consta no Cadastro do INEP (INEP/MEC, 2007) e não de autorização (1968). De acordo com Medeiros (1984), a Faculdade de Serviço Social não funcionou em 1969, pois aquele ano foi dedicado às providências legais e burocráticas para o funcionamento da Escola, que começou a funcionar efetivamente no ano seguinte.

³⁵⁵ “Criada em 10 de dezembro de 1970, através da Lei nº 5.647, a Universidade Federal de Mato Grosso incorporou a Faculdade Federal de Direito de Cuiabá, instituída em 1934, cujo funcionamento, entretanto, data apenas de 1956, e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá [...]” (UFMT, 2007, s/p).

³⁵⁶ Segundo Medeiros (1984, p. 51): “[...] a população cuiabana mostrava-se insatisfeita com o nível de instrução da capital e exigia melhores condições de ensino, solicitando a criação de uma universidade (em 10

Faculdade de Serviço Social, já inserida na estrutura da nova universidade.³⁵⁷ Note-se, porém, que a criação do Departamento de Serviço Social correspondeu às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 79 indicava a constituição das universidades pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. Segundo Medeiros (1984, p. 53), já existiam na cidade quatro faculdades, sendo necessária a criação de somente mais uma: “A legitimação da Faculdade de Serviço Social viria satisfazer os dois lados, ampliaria o número de Escolas, de quatro para cinco (número exigido pela LDB), e não requeria recursos humanos e materiais, muito além dos que já existiam [...].” Com a Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Serviço Social passou a fazer parte, em 1972, do Centro de Humanidades, transformando-se em Departamento de Serviço Social.

Em Santos (SP), o início do curso de Serviço Social data de 1970. Este integra desde 1986 a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), quando a instituição foi criada através de faculdades isoladas, dentre elas, a de Serviço Social.³⁵⁸ Portanto, a ESS de Santos nasce como faculdade isolada, confessional, e integra-se, nos anos 1980, à estrutura universitária da universidade católica.³⁵⁹

Também em 1970, foi criado o curso de Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA) de Limeira,³⁶⁰ um curso isolado, privado e laico. Esta instituição é categorizada no *site* do INEP (INEP/MEC, 2007) como uma escola superior isolada e laica, criada no ano de 1970, juntamente com os demais cursos existentes (ISCA, 2007).³⁶¹

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada em Campo Grande (MS), surgiu através da ação da Missão Salesiana de Mato Grosso, em 1961, com a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia e Letras. Foram criadas paulatinamente novas faculdades: a Faculdade de Direito (1965); a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (1970); a Faculdade de Serviço Social (1972) e assim sucessivamente. Em 1965, as faculdades isoladas foram

de junho de 1967, o povo, em passeata, solicitava aos brados a Universidade em Cuiabá”).

³⁵⁷ Sobre a história da Faculdade de Serviço Social de Cuiabá, cf. Medeiros (1984), Rodrigues (2006) e UFMT (2007).

³⁵⁸ “A história da UNISANTOS teve início em 1951, quando foi fundada a Sociedade Visconde de São Leopoldo. Na época, o objetivo foi a instalação do primeiro curso jurídico na região. A partir daí, o crescimento foi inevitável com a implantação das seguintes faculdades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Comunicação; Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; [Faculdade de Serviço Social]; Faculdade de Enfermagem; Faculdade de Farmácia e Bioquímica; e Faculdade de Engenharia” (UNISANTOS, 2007). Segundo o histórico constante na página virtual da universidade, há claramente orientação religiosa na instituição: “A UniSantos é uma comunidade acadêmica que se empenha em tornar substantiva a expressão católica” (UNISANTOS, 2007, s/p), embora esta esteja cadastrada no INEP como instituição privada filantrópica. A coordenação do curso de Serviço Social encontra-se a cargo de uma madre e, na página da universidade, onde há informações sobre o curso, consta a seguinte informação: “[...] a UNISANTOS possui a Clínica de Serviço Social, onde o aluno pode desenvolver programas de estágio” (UNISANTOS, 2007, s/p).

³⁵⁹ Não conseguimos obter sucesso no contato com a coordenação do curso de Serviço Social da UNISANTOS. Apesar disto, consideramos já ser possível constatar o sujeito criador deste curso, isto é, a Igreja Católica. Confirmamos tal dado com a pesquisa de Jorge (1993).

³⁶⁰ “Em 1975, foi criado o curso de Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Aplicadas de Limeira, entidade de caráter privado e laico [...]” (JORGE, 1993, p. 459). No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) as datas de autorização e funcionamento são de 1970 e a de reconhecimento é de 1975. Levamos em consideração o registro do INEP, pois confirmamos a data de reconhecimento junto à página da instituição (ISCA, 2007), o que ratifica que o curso foi criado em 1970.

³⁶¹ Não conseguimos obter contato com a coordenação do curso de Serviço Social/ISCA. Baseamos nossa exposição nas informações do INEP (INEP/MEC, 2007), da própria instituição (ISCA, 2007) e na pesquisa de Jorge (1993).

unificadas nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, através de parecer do Conselho Nacional de Educação (MEC). Portanto, o curso de Serviço Social surgiu inserido no conjunto das faculdades integradas (UCDB, 2007).

A Faculdade de Serviço Social da UCDB é, até os dias atuais, o único curso de Serviço Social do estado de Mato Grosso do Sul: “Nascera, portanto, antes da divisão do estado e, a partir de 11 de outubro de 1979, com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, tornou-se a única [Faculdade de Serviço Social] do estado, como o é até hoje” (VILLANUEVA, 2002, p. 35). Segundo a autora supracitada, a Faculdade de Serviço Social de Campo Grande foi criada através da iniciativa direta da Igreja Católica, com apoio de instituições pertencentes ao empresariado:

Podemos dizer que os primeiros passos dados no sentido de ser criada uma [Faculdade de Serviço Social] em Campo Grande/MS remontam do dia 19 de outubro de 1964 quando um grupo de trabalho, composto por funcionários e membros da Missão Salesiana de Mato Grosso, que já mantinha em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso, as faculdades de Pedagogia, Direito e Letras, reuniu-se com a finalidade de criar uma [Faculdade de Serviço Social], que viria ampliar o número das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, a FUCMT. O referido grupo era composto por um presidente, indicado pela Missão Salesiana, Padre Felix Zavataro; um secretário, Cleomenes Nunes da Cunha, Oliva Enciso, auxiliar superintendente do SESI local e Salva Haff, assistente social do Departamento Social do SESI do Rio de Janeiro, além de Dom Antonio Barbosa mui digno bispo diocesano de Campo Grande (VILLANUEVA, 2002, p. 44-45).³⁶²

Em 1989, a Missão Salesiana solicitou ao CFE/MEC a transformação da FUCMT em universidade, o que ocorreu em 1993. Portanto, a partir deste período o curso de Serviço Social inseriu-se na estrutura universitária (UCDB, 2007).

As Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) surgiram em 1968,³⁶³ oferecendo três cursos: Administração, Direito e Serviço Social, sendo a Faculdade de Serviço Social criada em 1972.³⁶⁴ Segundo Jorge (1993), embora as FMU sejam um centro universitário privado particular em sentido estrito e laico, elas foram criadas através da influência da Igreja Metodista.³⁶⁵

³⁶² A autora (VILLANUEVA, 2002) relata não existir produção que aborde a gênese da Faculdade de Serviço Social de Campo Grande e, por isto, pesquisou junto a documentos primários (atas) e entrevistas com professores da época. Baseamo-nos fundamentalmente na tese de Villanueva, dado o parco material sobre a história da Faculdade de Serviço Social da UCDB, conforme registro da autora.

³⁶³ Cabe observar que, na página virtual da FMU, conta-se a história do seu surgimento sem uma única menção à ditadura empresarial-militar: “As Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU foram criadas em 1968, e o primeiro vestibular aconteceu em julho do mesmo ano, ao qual afluíram centenas de alunos que buscavam formação educacional nos diversos cursos que inicialmente foram oferecidos. Era o início da rápida expansão do ensino superior brasileiro e a instituição FMU marcava sua presença no atendimento da demanda da sociedade brasileira por mais educação superior” (FMU, 2007, s/p).

³⁶⁴ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), as datas de autorização e funcionamento são de 1968. Seguimos a informação de Jorge (1993) que indicou a data de criação da Faculdade de Serviço Social em 1972.

³⁶⁵ Segundo a coordenadora do curso de Serviço Social, Maria Elisa dos Santos Braga, docente da FMU desde 1987, a FMU surgiu através da iniciativa estrita do empresariado do ensino. Ela informou que não há uma produção escrita sobre a história do curso de Serviço Social da FMU.

Em São Paulo, no município de Americana, foi criada em 1972 a Faculdade de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas de Americana, pertencente à ordem religiosa católica salesiana. Segundo informações sobre a história da instituição (UNISAL, 2007), os salesianos instalaram-se no Brasil a partir de 1883 e criaram o Colégio Santa Rosa, em Niterói (RJ) (ensino primário e profissional). Dois anos depois se estabeleceram em São Paulo (Liceu Coração de Jesus). Em Campinas, criaram em 1952 o Centro Profissionalizante Dom Bosco, que deu origem à Escola Técnica de Campinas e esta, por sua vez, originou em 1987 a Faculdade Salesiana de Tecnologia. Em 1972, em Americana, foram criados os Institutos de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Sociais, inclusive a Faculdade de Serviço Social. Com a integração das Faculdades, em 1997 originou-se o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), abrigando as unidades de Americana, Campinas e Lorena. Portanto, o curso surge em faculdade isolada, integrando, na década de 1990, o complexo de cursos que possibilitaram a formação do centro universitário, uma instituição não-universitária e confessional (UNISAL, 2007).³⁶⁶

A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), localizada em Recife, foi criada em 1951, originária da primeira escola superior católica da região, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega, fundada em 1943, pela Província dos Jesuítas do Nordeste (UNICAP, 2007). A estrutura de universidade foi modificada em 1974 pela Reforma Universitária de 1968,³⁶⁷ mas, segundo Vieira (1992)³⁶⁸ o curso de Serviço Social da UNICAP já nasceu, em 1972, dentro da universidade, cujo funcionamento iniciou-se no ano seguinte.³⁶⁹

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) - uma instituição pública estadual - foi criada em 1970, através da junção de cinco faculdades isoladas (Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Odontologia; Faculdade de Medicina; Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis) (UEL, 2007a). O curso de Serviço Social foi autorizado em 1972 e começou a funcionar em 1973.³⁷⁰ Portanto, já inserido em ambiente universitário (UEL, 2007b).³⁷¹

Em Minas Gerais, no município de Uberlândia, o curso de Serviço Social do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI) iniciou o seu funcionamento em 1972,³⁷² como

³⁶⁶ Sobre o histórico da Faculdade de Serviço Social, obtivemos informações através do histórico da instituição (UNISAL, 2007) e da pesquisa realizada por Jorge (1993).

³⁶⁷ Segundo o histórico do curso: “Em seu desenvolvimento, a Universidade conheceu incorporação, agregação ou criação de Faculdades, Institutos ou Escola Superior, até aplicar, em 1974, a reforma universitária, preconizada em lei, adotando o modelo ternário homogêneo de Reitoria, Centros e Departamentos” (UNICAP, 2007, s/p).

³⁶⁸ “As Escolas que foram criadas a partir da LDB, no nordeste, [...] nasceram dentro de universidades [...]. Em Pernambuco foi criado o curso de Serviço Social na Universidade Católica, em 1971” (VIEIRA, 1992, p. 199).

³⁶⁹ Como já referenciado, baseamo-nos na tese de doutorado de Vieira (1992) e no histórico da instituição (UNICAP, 2007). Não conseguimos obter sucesso no contato com a coordenação do curso. Contudo, as informações encontradas nos demais documentos são suficientes.

³⁷⁰ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) há dois registros do curso de Serviço Social da UEL: o primeiro, com data de funcionamento de 1973 e, o segundo, com data de funcionamento de 1994. Ambos foram autorizados em 1972. O primeiro registro corresponde ao turno matutino e, o segundo, ao noturno, mas consideramos como somente um curso de Serviço Social inserido na UEL. Portanto, registramos somente uma vez, no período localizado entre 1964-1985. Cf. histórico do curso (DSS/UEL, 2007).

³⁷¹ Os documentos encontrados na página da instituição foram suficientes para esclarecer a origem do curso, isto é, um curso criado através da iniciativa estatal. Cf. UEL (2007a, 2007b) e DSS/UEL (2007).

³⁷² De acordo com o Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), o curso de Serviço Social da UNITRI começou a funcionar somente em 1994, com data de autorização de 1972. Contudo, ao checarmos os dados com o histórico da instituição (UNITRI, 2007), constatamos um erro no registro do INEP, pois o curso de Serviço

faculdade isolada, privada e não-confessional, sendo uma iniciativa do empresariado local que já explorava os níveis primário e médio de ensino na região. Em 1990, as faculdades existentes na região integraram-se, formando as Faculdades Integradas do Triângulo Mineiro (FIT), que se transformaram em Centro Universitário em 1997.³⁷³

Em 1973, o curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - uma instituição pública estadual - foi autorizado a funcionar e teve início efetivo no ano posterior. A UEPG foi criada em 1970, a partir de faculdades isoladas.³⁷⁴ Assim, o curso de Serviço Social surge inserido já em ambiente universitário, através de resolução da UEPG, documento 15/73, em 14 de dezembro de 1973 (UEPG, 2007).³⁷⁵

O Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), localizado na cidade do Rio de Janeiro, originou-se a partir de uma faculdade isolada, criada em 1970,³⁷⁶ através da Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta (SUAM). Com a implantação de novas faculdades, a SUAM transformou-se nas Faculdades Integradas Augusto Motta, sendo o curso de Serviço Social uma destas faculdades, criado em 1973, como curso isolado e com início de funcionamento em 1974.³⁷⁷ Em 1997, a SUAM passou a Centro

Social começou efetivamente a funcionar em 1972, como faculdade isolada.

³⁷³ “A origem da instituição remonta a 1924, com a criação da Escola Normal do Uberabinha, dedicada ao ensino fundamental. Em 1947 passou a oferecer, também, o equivalente ao Ensino Médio e a denominar-se Colégio Brasil Central. Em 1966 passou a abrigar a Escola Técnica em Química Industrial. A primeira Faculdade, a de Serviço Social, teve seu funcionamento autorizado em 1972, sobrevindo-lhe, três anos depois, a Faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia. Em 1988 alterou-se a razão social para Associação de Ensino do Triângulo. Em 1989, tem início o funcionamento das Faculdades de Comunicação Social e de Fisioterapia. O agrupamento dessas quatro faculdades deu à instituição, em 1990, a denominação de Faculdades Integradas do Triângulo - FIT. A absorção, em 1991, dos cursos de Administração e Ciências Econômicas da [Faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia], ampliou seu espectro de atuação. O ano de 1994 marcou a grande arrancada da FIT rumo à sua consolidação como Centro Universitário, com a aprovação de cinco novos cursos de graduação [...] Consolidadas suas unidades de ensino superior, a FIT transformou-se em Centro Universitário do Triângulo, credenciado pelo Decreto Presidencial de 30 de outubro de 1997, publicado no Diário Oficial de 3 de novembro de 1997” (UNITRI, 2007, s/p).

³⁷⁴ “A Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na região centro-sul do Estado, abrangendo 22 municípios em sua área de influência, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, que resultou da incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente. Eram elas, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/[19]49, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/[19]53; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 921, de 16/11/[19]52, reconhecida pelo Decreto Federal nº 40.445, de 30/11/[19]56, posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, e Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, através da Lei nº 5.261, de 13/01/[19]66; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 2.179, de 04/08/[19]54, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 50.355, de 18/03/[19]61; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 03/66, de 12/01/[19]66, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.697, de 03/12/[19]71. A personalidade jurídica de cada uma dessas unidades isoladas foi extinta no ato da criação da Universidade sob o regime da Fundação de Direito Público” (UEPG, 2007, s/p).

³⁷⁵ Consideramos suficientes as informações encontradas na página da IES (UEPG, 2007).

³⁷⁶ Contudo, a trajetória da SUAM remonta à década de 1930, com a fundação do Colégio Luso Carioca pelo professor Augusto Medeiros da Motta (UNISUAM, 2007).

³⁷⁷ Através de depoimento colhido em entrevista realizada em abril de 2007, o professor Roberto Dias Soares - que lecionou no curso de Serviço Social da SUAM durante 15 anos, sendo diretor da escola por 8 anos - confirmou que o curso surgiu dentro do conjunto de Faculdades Integradas Augusto Motta e era uma instituição estritamente empresarial. O dono - Augusto Motta - era militar e oriundo de uma família tradicional e rica do bairro de Bonsucesso (RJ). A professora Tecla Machado Soeiro - formada pela ESS/UFRJ - responsabilizou-se por montar o curso de Serviço Social da SUAM. Segundo o professor Roberto, a senhora Tecla - já falecida - foi uma “preursora” na criação de cursos privados de Serviço Social e era muito requisitada por todo o país para criar novos cursos.

Universitário, denominando-se UNISUAM (UNISUAM, 2007), uma instituição não-universitária e laica.³⁷⁸

A Faculdade de Serviço Social da Universidade São Francisco (USF), na cidade de São Paulo, foi criada em 1974, através da iniciativa confessional, na condição de curso isolado.³⁷⁹ Em 1976, os cursos isolados existentes, pertencentes à ordem religiosa franciscana, foram unificados nas Faculdades Franciscanas. No ano de 1985, estas possibilitaram a criação da USF (USF, 2007).³⁸⁰

Em Curitiba, o curso de Serviço Social surgiu como uma faculdade isolada em 1975. Em 1997, diversas faculdades já existentes integraram-se em torno das Faculdades Integradas Espírita (FIES), mantidas pelo Instituto de Cultura Espírita do Paraná, fundado em 1966 (FIES, 2007). Embora esta IES esteja categorizada no Cadastro do Ensino Superior (INEP/MEC, 2007) como uma instituição privada particular, ela é claramente confessional, pertencente a uma ordem espírita.³⁸¹

Em Caxias do Sul, o curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi autorizado a funcionar em 1975, já inserido na universidade,³⁸² que foi criada pelo empresariado em 1967 através da agregação das faculdades isoladas do município, originárias dos anos 1950.³⁸³ Segundo Peruzzo (1996), a criação do curso de Serviço Social da UCS inscreve-se no contexto mais amplo da realidade riograndense, que naquele

³⁷⁸ Buscamos maiores informações com a coordenação de curso, sem sucesso. Todavia, as informações contidas no histórico da instituição (UNISUAM, 2007), bem como, a entrevista realizada com o professor Roberto Dias Soares nos esclareceram o surgimento do curso de Serviço Social da UNISUAM.

³⁷⁹ Não conseguimos obter contato com a coordenação do curso de Serviço Social da USF. Todavia, é possível afirmar - através do histórico da instituição (USF, 2007) e da pesquisa de Jorge (1993) - que o sujeito criador deste curso foi a Igreja Católica, através da ordem franciscana.

³⁸⁰ “A Universidade São Francisco (USF) foi oficialmente reconhecida pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer CFE nº 629/85, aprovado em 08 de outubro de 1985 e homologado pelo Ministério de Educação por meio do despacho de 25 de outubro do mesmo ano” (USF, 2007, s/p).

³⁸¹ Em contato com a coordenadora do curso, professora Melissa Ferreira Portes, esta afirmou que não há produção sobre o histórico do curso de Serviço Social da FIES e que, embora o curso seja mantido por uma ordem espírita, não há interferência religiosa. Ela informou que há uma disciplina denominada “Educação e valores humanos”, como todas as instituições confessionais, que têm suas disciplinas específicas sobre questões espirituais.

³⁸² Entramos em contato com a coordenação do curso de Serviço Social da UCS, professora Juliane Feix Peruzzo, em março de 2007. Esta nos informou sobre a existência de duas dissertações de mestrado, que abordam o histórico de criação do curso. Conseguimos ter acesso somente à dissertação de Peruzzo (1996). Com base em Peruzzo (1996), é possível afirmar claramente que o sujeito criador deste curso foi a Igreja Católica.

³⁸³ Segundo informações constantes na página virtual da UCS, os primeiros cursos superiores implantados - de forma isolada - em Caxias do Sul assim o foram na década de 1950, período em que “[...] no campo da educação, a universalização da instrução primária obrigatória, a expansão do ensino secundário e a política oficial de incentivo à instalação de escolas superiores privadas eram algumas das proposições lançadas pelo Estado como forma de inserir a educação no esforço ‘desenvolvimentista’. [...] Caxias do Sul era, já na década de [19]50, a segunda metrópole do estado e [...] vivia um período de crescimento econômico e modernização. [...] No início dos anos sessenta, Caxias do Sul já contava com cinco instituições de ensino superior instaladas, que ofereciam cursos como: Ciências Econômicas, Filosofia, Pintura e Música, Enfermagem e Direito, entre outros [...] essas faculdades são os pilares sobre os quais se erguerá a futura Universidade de Caxias do Sul, fruto da união das mantenedoras das faculdades em torno de um ideal comum: a criação de uma Universidade que, no entender de seus idealizadores, deveria simbolizar a expressão cultural da região e do seu tempo e manter fortes vínculos com a sua comunidade. Fundada em 10 de fevereiro de 1967, a Universidade de Caxias do Sul congregava as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul, sua instituição mantenedora. Em 1974, após um período de crise financeira e institucional, a Associação mantenedora foi transformada em Fundação - entidade jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos - numa configuração institucional que melhor representava o caráter comunitário e as propostas de regionalização preconizadas pelos fundadores da Universidade” (UCS, 2007, s/p).

momento vivenciava uma expansão da industrialização de transformação e uma acelerada urbanização, além da demanda proveniente das camadas médias daquela região pelo acesso à educação superior:

As grandes concentrações empresariais e a emergência de problemas sociais daí decorrentes impulsionaram instituições políticas, como a Câmara de Indústria e Comércio e a Prefeitura Municipal, a solicitar a abertura do curso de Serviço Social na Universidade de Caxias do Sul (PERUZZO, 1996, p. 55).

No ano de 1975, foi criada, em São Paulo, a Faculdade de Serviço Social da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), uma instituição privada laica e particular em sentido estrito. Esta instituição existe até hoje, mas o curso de Serviço Social não é mais oferecido.³⁸⁴

Em 1976, surgiu a Faculdade de Serviço Social de Santo Amaro (SP),³⁸⁵ como uma faculdade isolada e laica, mantida pela Organização Santamerense de Educação e Cultura (OSEC). A OSEC foi criada em 1968 e começou a funcionar com os cursos de Medicina, Física, Matemática, Pedagogia e Letras, que deram origem às Faculdades de Santo Amaro. Em 1994, estas se transformaram em universidade, cuja denominação é Universidade de Santo Amaro (UNISA) (UNISA, 2007).

Em Marília (SP), a Faculdade de Serviço Social de Marília surgiu em 1976, sob a forma de faculdade, vinculada à Associação de Ensino de Marília. A Universidade de Marília (UNIMAR), uma instituição laica e privada particular em sentido estrito, foi criada a partir de diversas faculdades existentes desde 1938,³⁸⁶ sendo uma delas o curso de Serviço Social.³⁸⁷

Em Tubarão/SC, o curso de Serviço Social foi criado em 1976, como faculdade isolada, juntamente com os cursos de Enfermagem e Química Industrial, vinculados à

³⁸⁴ A informação da existência desta Faculdade de Serviço Social foi obtida a partir da pesquisa de Jorge (1993). Entramos em contato com a Secretaria de Cursos da UNICID, que nos informou que este curso foi fechado por volta de 2001 (o atendente não soube precisar a data). Não conseguimos obter mais nenhuma informação sobre o fechamento deste curso.

³⁸⁵ “O curso de Serviço Social da Unisa tem sua autorização através do Decreto Federal nº. 77.613/76, e o reconhecimento através do parecer nº. 493/80, portaria ministerial nº. 404/80 e implantou nova grade curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo MEC em 03/04/2001” (CSS/UNISA, 2007, s/p). No Cadastro de IES (INEP/MEC, 2007) há dois registros do curso de Serviço Social da UNISA: no primeiro, com datas de autorização e funcionamento de 1976, há a informação de que o curso se encontra “em extinção”. Há um segundo registro do curso da UNISA com data de autorização de 1976 e de funcionamento em 2005. Entramos em contato com a diretora do curso, professora Valéria Alves Escudeiro Giovannetti, que nos informou que o curso foi aberto na década de 1970 e desde então nunca sofreu qualquer interrupção.

³⁸⁶ “A instituição surgiu em Marília, no ano de 1938, quando a cidade - com apenas 9 anos - já apresentava perspectivas de desenvolvimento comercial, industrial e agrícola, inclusive com aumento surpreendente dos índices populacionais. Nessa ocasião, o professor Glicério Póvoas conseguiu a criação da Escola de Comércio da Alta Paulista, denominada então Academia de Comércio de Marília, que instalou o curso de Ciências Econômicas. Posteriormente em 30 de dezembro de 1956, deu origem à Associação de Ensino de Marília, hoje mantenedora da Unimar. [...] da primeira escola, em 1938, com pouco mais de 50 metros quadrados, hoje a instituição possui infraestrutura completa, com um dos mais modernos e equipados campus universitários do País” (UNIMAR, 2007, s/p).

³⁸⁷ Entramos em contato com a coordenadora do curso Cláudia Pereira de Pádua Sabia e com a docente Márcia Oliveira Alves, que nos confirmaram ser a UNIMAR uma instituição privada particular em sentido estrito, sem qualquer vínculo confessional.

Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC).³⁸⁸ Segundo depoimento da professora Vera Lúcia Anselmo Neves - atual coordenadora do curso de Serviço Social da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)/Tubarão e aluna da primeira turma do curso - o curso foi aberto após uma grande enchente na cidade de Tubarão, ocorrida em 1974. A Secretaria de Desenvolvimento Regional, à época, indicou a necessidade de criação de um curso de Serviço Social, para atender às necessidades sociais decorrentes da enchente. Assim, foi aberto, com caráter particular, o curso de Serviço Social na cidade de Tubarão. Segundo a entrevistada, os professores vinham da PUC/RS dar aulas neste curso e o diretor do curso de Tubarão pertencia à Cáritas. Posteriormente, quando a FESSC se transformou em universidade, em 1989, o curso de Serviço Social foi incorporado à estrutura universitária.³⁸⁹

Em Teresina (PI), o curso de Serviço Social foi criado no ano de 1976, com início de funcionamento no ano seguinte, já inserido na Universidade Federal do Piauí (UFPI),³⁹⁰ universidade pública federal criada no final da década de 1960.³⁹¹

O curso de Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), criado em 1977 e localizado no campus de Franca,³⁹² surgiu já inserido na

³⁸⁸ “O ensino superior na cidade de Tubarão iniciou-se em 1964, com o Curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação. A Faculdade foi criada pela Lei Municipal nº. 353, de 25 de novembro de 1964, mantida até então pelo Instituto Municipal de Ensino Superior - IMES, autarquia criada através da Lei Municipal n. 355, de 10 de outubro de 1964. A extrema centralização do modelo autárquico fez com que, no ano seguinte, fosse apresentada pela faculdade a proposta de transformação do IMES em Fundação do Sul de Santa Catarina. Esta proposta foi aprovada pela Câmara Municipal de Tubarão, sendo os Estatutos da Fundação aprovados pelo Decreto nº106/67. A Fundação foi reconhecida como de Utilidade Pública Municipal pela Lei n. 456/68 e Federal pelo Decreto n. 70680/72. A IMES foi embrião da FESSC - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina. [...] Após longo processo, ao qual se somaram a competência técnica e o espaço participativo de administradores, professores e alunos, foi criada a Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina, pela Lei Municipal n. 1.388/89, de 20 de janeiro de 1989” (UNISUL, 2007a, s/p).

³⁸⁹ A FESSC transformou-se em universidade em 1989. Ressalvamos que, apesar de estar registrada no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) como uma instituição pública municipal, em seu site institucional há o seguinte texto: “Foi criada em 1964, sendo uma universidade comunitária, sem fins lucrativos” (UNISUL, 2007a, s/p). Portanto, parece ter ocorrido um erro no registro do INEP/MEC. Cf. também UNISUL (2007b). A professora Vera Lúcia Anselmo Neves nos explicou que o curso de Serviço Social sempre foi particular, mas concede bolsas a alunos, com recursos públicos previstos pelo artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina. Portanto, reiteramos que há um erro no registro do INEP. Visto a clara existência do erro no registro, consideramos o sujeito criador da UNISUL como o empresariado e não o Estado. Outra observação é que o ano de criação da UNISUL, no Cadastro do IES, é 1964, mas esta instituição transforma-se em universidade somente em 1989. Portanto, ela inicia com faculdades isoladas e somente em 1989 alça-se à condição de instituição universitária.

³⁹⁰ Conforme nos atesta Vieira (1992, p. 199), em pesquisa de doutoramento sobre as Escolas de Serviço Social no Nordeste: “As Escolas que foram criadas a partir da LDB, no nordeste, [...] nasceram dentro de universidades [...]. [...] e, no Piauí, [foi criado] o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, em 1976”.

³⁹¹ Segundo a página virtual da instituição, a “[...] Fundação Universidade Federal do Piauí [...] foi instituída nos termos Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI” (UFPI, 2007, s/p). Contudo, no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), há a informação de que a data de criação da UFPI é de 1945.

³⁹² “A Faculdade de História, Direito e Serviço Social (FHDSS) da UNESP, campus de Franca, é um polo de excelência na área das Ciências Humanas e Sociais, no Norte do Estado de São Paulo. Oferece [...] o único curso gratuito de Serviço Social em todo o Estado [...]. A unidade foi criada em 1962, denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, um dos institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em 1968, suas instalações foram transferidas para um dos monumentos históricos mais antigos da cidade, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, tradicional educandário francano, com 110 anos de existência. Em 1976, juntamente com outros institutos isolados, foi incorporada à UNESP” (FHDSS/UNESP, 2007, s/p).

estrutura universitária da UNESP, uma universidade pública estadual. Esta IES “[...] resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos [19]50 e inícios dos anos [19]60” (UNESP, 2007, s/p).³⁹³

Em Caçador (SC) o curso de Serviço Social, atualmente inserido na Universidade do Contestado (UnC) - foi criado em 1977, pela Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE). A FEARPE surgiu no contexto de expansão privatista da educação superior, em 1972, como uma fundação municipal de direito privado, oferecendo os cursos de Pedagogia, Ciências e Letras.

Este foi o início da FEARPE, resultado do projeto expansionista e privatista do Ministério da Educação e Cultura - MEC, nas décadas de 1960 e 1970. [...] neste período, o ensino superior, em particular, preparava força de trabalho para o sistema produtivo. O ensino superior que se instalou foi altamente elitizado, não oferecendo gratuidade. As inúmeras fundações educacionais criadas no país, não raras vezes pela municipalidade, foram privatizadas, sendo mantidas pelas mensalidades dos alunos (HAYMUSSI, 2006, p. 93).

Em 1997, a FEARPE, passou a compor, como um dos campi, a UnC. À época existiam cinco Fundações³⁹⁴ - de direito privado -, todas criadas na década de 1970. Na década de 1990 “[...] foi criada em 28 de março de 1990 a Federação das Fundações Educacionais do Contestado - FENIC, mantenedora dos cinco Campi Universitários situados em Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitibanos e Mafra. A FENIC foi constituída como instituição de caráter regional e comunitário, de fins públicos, filantrópicos e científico-culturais, com personalidade jurídica de direito privado” (UNC, 2007, n.p),³⁹⁵ transformando-se em 1991 em universidade.

O curso de Serviço Social de Canoas (RS), hoje pertencente à Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), surgiu em 1980, como faculdade isolada administrada pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (CELSP). A CELSP possui um conjunto de instituições educacionais, em todos os seus níveis e em diversos estados do país, sendo a primeira escola fundada em 1911. A primeira escola superior - a Faculdade Canoense de Ciências Administrativas - foi criada em 1973. Na década de 1970 e 1980, surgiram novos cursos, em faculdades isoladas, dentre eles, o de Serviço Social. Em 1989, estas foram agregadas e possibilitaram a criação da universidade (ULBRA, 2007).³⁹⁶

³⁹³ As informações encontradas no histórico da instituição foram suficientes para o nosso objetivo (UNESP, 2007), além de terem sido confirmadas através da pesquisa de Jorge (1993).

³⁹⁴ “Na década de 1970, no Estado de Santa Catarina, surgiram várias instituições de ensino superior. Dentre as IES criadas estão a Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense - [...] /Canoinhas, em 07.12.1970; a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe - [...] /Caçador, em 23.09.1971; a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense - [...] /Concórdia, em 09.04.1976; a Fundação Universitária do Norte Catarinense - [...] /Mafra, em 04.11.1971; e a Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense - [...] /Curitibanos, em 24.06.1976” (HAYMUSSI, 2006, p. 76).

³⁹⁵ “A pesquisa desenvolvida nestas duas décadas foi muito modesta. As instituições apenas mais recentemente têm mestres e doutores em seus quadros com disponibilidade para pesquisa. Poucos projetos de pesquisa surgiram, ocorrendo na medida em que as instituições começaram a preocupar-se com a institucionalização dessa atividade e a contratar alguns docentes em tempo integral” (UNC, 2007, n.p.).

Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, o curso de Serviço Social surgiu em 1984, já inserido em ambiente universitário, visto a UNISINOS - uma universidade administrada pela ordem jesuítica³⁹⁷ - existir enquanto universidade desde 1969 (UNISINOS, 2007).³⁹⁸

Em Belém do Pará, o curso de Serviço Social - hoje inserido na Universidade da Amazônia (UNAMA) - foi autorizado a funcionar em 1984 e iniciou a primeira turma em 1985, vinculado ao Centro de Estudos Superiores.³⁹⁹ A partir de 1988, o curso de Serviço Social passou a ser administrado pela UNESPA, que criou, através das faculdades integradas já existentes, a UNAMA, uma instituição universitária laica e privada particular em sentido estrito.⁴⁰⁰ Portanto, o curso de Serviço Social surgiu em ambiente não-universitário e laico, proporcionando a criação da UNAMA, em 1993.⁴⁰¹

Em Botucatu (SP), a Faculdade de Serviço Social foi criada em 1984, integrada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por sua vez ligada às faculdades integradas da Associação de Ensino de Botucatu (UNIFAC).⁴⁰² Esta faculdade foi criada através da iniciativa direta de empresários da área de educação, sendo uma instituição privada particular e laica.⁴⁰³

Também em São Paulo, em Presidente Prudente, foi criada em 1984 a Faculdade de Serviço Social de Presidente Prudente, como uma instituição isolada e particular em sentido

³⁹⁶ A data de criação da ULBRA, no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), é de 1964. Levamos em consideração o informado pelo histórico da ULBRA, em sua página virtual. As informações obtidas no histórico da instituição (ULBRA, 2007) foram suficientes para identificarmos o sujeito criador do curso.

³⁹⁷ “Como fundamento educacional das universidades jesuítas, na América Latina, o Humanismo Social Cristão, é uma das formas de concretização destes objetivos. O projeto pedagógico da UNISINOS, fundamentado pelo Humanismo Social Cristão, tem na Pedagogia Inaciana um dos seus pilares, que visa à formação integral do ser humano, compreendida, em parte, como desenvolvimento da personalidade: espírito, inteligência, vontade, corpo, e no todo, como incremento contínuo do amor à verdade e ao bem situados no conjunto da vida humana” (ROCHA et al., 2006, p. 12).

³⁹⁸ Vale lembrar que os jesuítas foram os responsáveis pela educação brasileira durante largo período da história brasileira e permanecem exercendo influência sobre o sistema educacional. Cf. Saviani (2005). As informações obtidas no histórico das instituições (UNISINOS, 2007) foram suficientes para identificarmos o sujeito criador do curso.

³⁹⁹ “[...] a instituição [a UNAMA] ainda não se constituía em uma Universidade e sim enquanto Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará [...], o qual estava sob a responsabilidade da Associação Paraense de Ensino e Cultura [...], [que] esteve à frente do curso de Serviço Social até 8 de junho de 1988, data em que este passou a ser de responsabilidade da União de Ensino Superior do Pará. A partir de então o curso de Serviço Social integrou-se à União das Escolas Superiores do Estado do Pará [UNESPA] [...] Em 1993 a [...] UNAMA foi reconhecida pela Portaria Ministerial nº 1.518/93, como uma instituição de ensino particular mantida pela UNESPA. Esta Universidade é a primeira em regime particular de ensino da região norte do Brasil, e para seu funcionamento recebe as contribuições dos alunos e dos convênios com instituições públicas e privadas” (PEREIRA, s/d, p. 02-04).

⁴⁰⁰ Segundo o histórico da IES: “[...] o [...] então Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará, antes nascido no Colégio Santa Rosa, se juntou, em 1987, às Faculdades Integradas Colégio Moderno para escreverem juntos a história muito breve da UNESPA [...] logo transformada, em 1993, na Universidade da Amazônia” (UNAMA, 2007, s/p).

⁴⁰¹ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) há a informação de que a UNAMA foi criada em 1974. Consideramos as informações dadas por Pereira (s/d).

⁴⁰² A UNIFAC surgiu em 1979, oferecendo ensino infantil e de 1º e 2º graus. Em 1984 foram criados os primeiros cursos de educação superior, na forma de faculdades isoladas, dentre eles o curso de Serviço Social. A transformação de Faculdades Isoladas para Faculdades Integradas de Botucatu ocorreu a partir de janeiro de 2001 (UNIFAC, 2007).

⁴⁰³ Entramos em contato com a coordenadora do curso de Serviço Social da UNIFAC, professora Nilza Pinheiro, que nos informou que o curso foi criado por empresários da educação, sem qualquer vinculação confessional. Segundo a entrevistada, a única produção acadêmica sobre a história do curso de Serviço Social da UNIFAC é a de Jorge (1993), já consultada para a produção deste trabalho.

estrito, laica e mantida pela ITE, com sede em Bauru.⁴⁰⁴ Esta, junto aos demais cursos existentes na cidade, formou as Faculdades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo" (FIAETPP),⁴⁰⁵ criada em 2001 (FSSPP, 2007).⁴⁰⁶

4. PERÍODO: 1986 A 1989

No período de “transição democrática” entre os anos de 1986 e 1989, foram criados, no âmbito da profissão, mais 06 cursos de Serviço Social, apresentados a seguir.⁴⁰⁷

Tabela 4 - ESSs criadas entre 1986 e 1989: UF, sujeitos criadores, mudanças institucionais

Data de autorização ⁴⁰⁸	ESS	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais	Denominação atual
1986	CSS/UNIOESTE	Estado	Surgiu já inserido na estrutura universitária	CSS/UNIOESTE
1987	CSS/FURB	Estado	Surgiu já inserido na estrutura universitária	CSS/FURB
1989	CSS/UNIT	Empresaria-do	Surgiu inserido nas Faculdades Integradas, compondo a universidade (1994)	CSS/UNIT
1989	CSS/UCB	Empresaria-do	Surgiu inserido nas Faculdades Integradas, compondo a universidade (1994)	CSS/UCB
1989	CSS/UNOCHAPE-CÓ	Empresaria-do	Surgiu como faculdade isolada, compondo a universidade em 2002	CSS/UNOCHAPE-CÓ
1989	CSS/UNILAGO	Empresaria-do	Surgiu como faculdade isolada, compondo as faculdades integradas em 1997	CSS/UNILAGO

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

Em 1986, em Toledo (Pr), foi autorizado o curso de Serviço, implantado a partir de 1987 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), criada naquele mesmo ano. Portanto, este curso surge já em instituição universitária e pública.

⁴⁰⁴ A ITE, localizada em Bauru, mantém também a Faculdade de Serviço Social de Bauru, criada em 1964.

⁴⁰⁵ Esta instituição surgiu através da criação de sua primeira faculdade isolada, a de Direito, em 1961, sendo posteriormente criados outros cursos: a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, os cursos de Administração e Ciências Contábeis (1970), e Ciências Econômicas (1985), e a Faculdade de Serviço Social (1984) (FIAETPP, 2007).

⁴⁰⁶ Entramos em contato telefônico (maio de 2007) com a coordenadora do curso de Serviço Social, professora Valderêis Maria Romera Bonadio, que nos informou existir somente o histórico do curso de Serviço Social/FIAETPP no projeto pedagógico do curso, cuja fonte utilizamos como referência (FSSPP, 2007), bem como, a pesquisa de Jorge (1993).

⁴⁰⁷ Não inserimos o vínculo atual, pois todas permanecem com o mesmo vínculo de origem.

⁴⁰⁸ A partir deste período, mais recente e num momento no qual a profissão de Serviço Social já se encontrava institucionalizada, passamos a trabalhar com a data de autorização dos cursos, que depende do poder decisório do MEC e, também, do interesse empresarial em requisitá-la.

O curso de Serviço Social da Universidade Regional de Blumenau (FURB) - uma instituição categorizada como pública municipal⁴⁰⁹ - foi autorizado e implantado em 1987, já no interior da universidade, criada em 1967.

No ano de 1989 foram criados mais quatro cursos de Serviço Social no país, todos privados.

O curso da Universidade Tiradentes (UNIT), com sede em Aracajú (SE), uma instituição privada particular e laica. Este curso foi criado quando a instituição ainda configurava-se como faculdades integradas.⁴¹⁰

O curso da Universidade Castelo Branco (UCB) insere-se em uma instituição universitária, privada filantrópica, localizada no Rio de Janeiro. Quando o curso de Serviço Social foi criado, este participava das Faculdades Integradas Castelo Branco, transformadas em universidade em 1994.⁴¹¹

O curso de Serviço Social da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ) encontra-se em uma universidade privada comunitária filantrópica, em Santa Catarina. O curso de Serviço Social surgiu de forma isolada e contribuiu para a transformação das faculdades até então isoladas em universidade no ano de 2002.⁴¹²

A Faculdade Riopretense de Serviço Social, criada no município de São José do Rio Preto (SP), em 1989 e início de funcionamento no ano seguinte, surgiu juntamente com a Faculdade de Comunicação. Estes dois cursos deram origem às Faculdades da Associação de Ensino Superior (FAES), uma instituição privada particular e laica. A partir de 1997, a FAES - até então constituída por faculdades isoladas - transforma-se em faculdades integradas, sob a denominação, hoje, de União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO) (UNILAGO, 2007).⁴¹³

5. PERÍODO: 1990 A 1994

O período localizado entre 1990 e 1994 criou 3 novos cursos de Serviço Social, através da ação estritamente empresarial. Trabalhamos com a data de autorização no

⁴⁰⁹ A natureza jurídica da FURB é pública, sendo esta IES uma universidade pública municipal, segundo o Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007). Conforme já abordamos, a FURB é, dentre as IES municipais, uma das que cobram mensalidades e demais taxas, funcionando nos moldes de uma empresa privada (com a cobrança de taxas, por exemplo), mas com os benefícios de uma IES pública.

⁴¹⁰ A UNIT tem sua origem no Colégio Tiradentes, criado em 1962, e oferecendo os cursos de Primeiro Grau e Segundo Grau, Profissionalizante-Pedagógico e Contabilidade. Em 1972, passa a Faculdades Integradas Tiradentes, sendo em 1994 reconhecida pelo MEC como Universidade Tiradentes (UNIT, 2007).

⁴¹¹ A UCB iniciou suas atividades através de uma escola primária em Realengo, em 1963. O Centro Educacional Realengo, mantenedora da UCB, teve sua origem no Centro de Estudos Universitários Paulo Gissoni, fundado em 1971. Os primeiros cursos superiores foram autorizados a funcionar em 1973, com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Marechal Castelo Branco e da Faculdade de Educação Física da Guanabara. Em 1976, as duas faculdades passaram a constituir as Faculdades Integradas Castelo Branco. Até o final da década de 1980, outros cursos juntam-se aos já tradicionais Letras e Educação Física, como os de Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Serviço Social, Administração e Informática. As faculdades integradas transformaram-se em universidade no ano de 1994 (UCB, 2007). Entrevistamos o professor Roberto Dias Soares, que foi o fundador do Curso de Serviço Social da UCB: este nos informou que o curso foi criado de forma estritamente empresarial.

⁴¹² Esta instituição existe sob a forma de faculdades isoladas desde 1970 (UNOCHAPECÓ, 2007).

⁴¹³ Baseamos nossa exposição no histórico da instituição (UNILAGO, 2007). Segundo Jorge (1993, p. 468), “[...] pouco se conhece sobre esta unidade, principalmente no que se refere ao seu histórico e aos seus objetivos educacionais”.

Cadastro de IES (INEP/MEC, 2007), checando os dados por meio das páginas virtuais dos cursos de Serviço Social, além de consultar, quando necessário, material complementar.

Tabela 5 - ESSs criadas entre 1990 e 1994, sujeitos criadores e mudanças institucionais

Data de autorização	ESS	UF	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais
1992	CSS/UnC	SC	Empresariado	Surgiu já inserido na estrutura universitária
1993	CSS/UNIVALE	MG	Empresariado	Surgiu já inserido na estrutura da universidade
1993	FSS/FIC	MG	Empresariado	Surgiu inserida no sistema de faculdades integradas

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

Em Canoinhas (SC), o curso de Serviço Social foi aberto,⁴¹⁴ no ano de 1992, pela Universidade do Contestado (UnC) - uma instituição privada comunitária que surgiu em 1977, ainda como faculdade isolada e se transformou em universidade em 1991 (UnC, 2007).

O curso de Serviço Social da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), localizado em Governador Valadares (MG), obteve autorização em 1993, iniciando o seu funcionamento no ano seguinte, já inserido na estrutura universitária. A UNIVALE, mantida pela Fundação Percival Farquhar, originou-se de faculdades isoladas criadas desde os anos 1960. Em 1992, estas integraram-se e transformaram-se na UNIVALE, uma instituição universitária privada comunitária (UNIVALE, 2007).

Também em Minas Gerais, a Faculdade de Serviço Social de Caratinga compõe as Faculdades Integradas de Caratinga (FIC). A Faculdade de Serviço Social foi autorizada a funcionar em 1993, com início de funcionamento no mesmo ano. A FIC é uma instituição privada particular e existe desde 1972 (INEP/MEC, 2007).⁴¹⁵

6. PERÍODO: 1995 A 2002

No período foram criados mais 49 cursos de Serviço Social por todo o Brasil, abaixo relacionados. Conforme já explicitado no período 1990 a 1994, trabalhamos com a data de autorização que consta no Cadastro de IES (INEP/MEC, 2007). Checamos todos os dados através das páginas virtuais dos cursos de Serviço Social e não houve necessidade de buscar material complementar, este é um período ainda bastante recente e os sujeitos criadores permanecem os mesmos de quando cada curso foi criado.

⁴¹⁴ A UnC tem três cursos de Serviço Social (em três municípios): o primeiro, criado em 1977, na cidade de Caçador. O segundo foi aberto em Canoinhas (1992) e o terceiro em Curitibanos (2003), todos com data de autorização de 1977 (INEP/MEC, 2007).

⁴¹⁵ Não conseguimos acessar a página da FIC, que se encontra indisponível (<http://www.ficmg.edu.br>), em abril de 2007.

Tabela 6 - ESSs criadas entre 1995 e 2002: Unidade Federativa (UF), sujeitos criadores e mudanças institucionais

Data de autorização	ESS	UF	Sujeitos criadores	Mudanças institucionais
1995	CSS /URI	RS	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1995	CSS/UNICSUL	SP	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1996	CSS /PUC/Contagem	MG	Igreja Católica	Surgiu já inserido na universidade
1996	CSS /UNICRUZ	RS	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1996	CSS/UNISUL/ Florianópolis	SC	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1997	CSS /UNISUL/ Araranguá	SC	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1997	FSSL	RJ	Empresariado	Surgiu isolada e assim permanece
1998	CSS/UNINORTE	AM	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
1998	CSS/CBM	SP	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
1998	CSS/UNIUBE	MG	Empresariado	Surgiu já inserido na universidade
1999	CSS/UNIFEV	SP	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
1999	CSS/UNIFRA	RS	Igreja Católica	Surgiu inserido em Centro Universitário
1999	CSS/UNISC	RS	Empresariado	Surgiu inserido na universidade
1999	CSS/FAR	PI	Empresariado	Surgiu isolada e assim permanece
1999	CSS/FUNEC	SP	Empresariado	Surgiu inserido em Faculdades Integradas
1999	CSS/ULBRA/ Cachoeira do Sul	RS	Igreja Evangélica Luterana	Surgiu já inserido na universidade
2000	CSS/CEULP/ ULBRA - Palmas	TO	Igreja Evangélica Luterana	Surgiu inserido em Centro Universitário
2000	CSS/ULBRA/ Carazinho	RS	Igreja Evangélica Luterana	Surgiu inserido na universidade
2000	CSS/UNISALES	ES	Igreja Católica	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2000	CSS/UNIPAC	MG	Empresariado	Surgiu inserido na universidade
2000	CSS/FACEX	RN	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2000	CSS/UNIFOA	RJ	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
2000	CSS/UNOESC	SC	Empresariado	Surgiu inserido na universidade

2001	CSS/FAR	SP	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FACEMED	Pr	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FACHA	SP	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FAN	BA	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FAMA	SP	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FACISA	MG	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/UNIVILA	ES	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/FECEA	Pr	Estado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2001	CSS/UNIAMERICA	Pr	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/IMMES	AP	Empresariado	Surgiu como instituto superior isolado e assim permanece
2002	FSS de Passos/FASESP	MG	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS /FACREDENTOR	RJ	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/UNIS	MG	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
2002	CSS/FACESA	MG	Estado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/FAFIPA	Pr	Estado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/UNIJUI	RS	Empresariado	Surgiu inserido na universidade
2002	CSS/UNIGRAN	MS	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário
2002	CSS/ICF	PI	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/FSDB	AM	Igreja Católica	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/EMESCAM	ES	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/FNM	ES	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/Faculdades DOCTUM	MG	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/UNIMONTES	MG	Estado	Surgiu inserido na universidade
2002	CSS/Faculdade TIJUCUSSU	SP	Empresariado	Surgiu como faculdade isolada e assim permanece
2002	CSS/CESUMAR	Pr	Empresariado	Surgiu inserido em Centro Universitário

Fonte: dados coletados e organizados pela autora.

Em Frederico Westphalen (RS), em 1995, o curso de Serviço Social surgiu já inserido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), criada em 1992 como uma instituição privada comunitária.⁴¹⁶

No mesmo ano, 1995, em São Paulo, o curso de Serviço Social da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) foi criado já inserido na estrutura da universidade, criada em 1993,⁴¹⁷ como uma instituição universitária, privada particular em sentido estrito.⁴¹⁸

Como parte do programa de expansão da PUC/Minas⁴¹⁹ - uma instituição privada comunitária/confessional/filartrópica - outro curso de Serviço Social foi criado na cidade de Contagem, em 1996.⁴²⁰

No Rio Grande do Sul, em Cruz Alta, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) - criada em 1988, como uma instituição privada comunitária (INEP/MEC, 2007)⁴²¹ - abriu o curso de Serviço Social em 1996, com funcionamento já no ano seguinte.

Em 1996 e 1997, respectivamente, foram criados mais dois cursos de Serviço Social vinculados à UNISUL, nos municípios de Florianópolis⁴²² e Araranguá.⁴²³ A origem da UNISUL remonta à década de 1960, mas esta instituição se transformou em instituição universitária somente em 1989. Ressalte-se, ainda, que, apesar de estar registrada no

⁴¹⁶ Aqui, vale a pena transcrever uma parte do projeto pedagógico do curso, quanto à natureza jurídica da instituição: “O Parecer 285/92, de 06/05/92, homologado pela Portaria nº 708, de 19/05/1992, D.O.U., de 25/05/1992, reconhece a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, caracterizada como Universidade Comunitária. A Universidade Comunitária é, inequivocamente, pública no interesse perseguido e privada na forma de gestão. Sem ser do Governo, não tem proprietário particular, nem visa ao lucro. É Comunitária, ou seja, é de todos sem ser de ninguém [...] A história do curso de Serviço Social da URI é datada de outubro de 1995, teve por base um estudo da Análise da Conjuntura realizada pela Universidade a fim de elaborar seu planejamento para a década de 1990 ao ano 2000” (CSS/URI, 2006, s/p, grifos nossos).

⁴¹⁷ No site da UNICSUL (UNICSUL, 2007), há somente a informação de que a instituição existe há 40 anos (sem precisão quanto à data), o que supõe que esta tenha sido criada na década de 1960, através da aglomeração de faculdades isoladas, seguindo o caminho percorrido por muitas instituições privadas: de faculdades isoladas a faculdades integradas e, depois, à universidade. A UNICSUL mantém ainda um colégio, cuja informação é de que existe há 4 décadas.

⁴¹⁸ Na página da UNICSUL (<http://www.portalunicsul.com.br>) há a informação de que o curso de Serviço Social é gratuito, assim como, os cursos de Economia, Geografia, História, Música Canto, Música Instrumento (todos na área de Humanas). Entramos em contato telefônico com a Secretaria da instituição em abril de 2006, que informou que o curso de Serviço Social é oferecido somente de forma gratuita e pela manhã, com 30 vagas disponíveis por semestre. A atendente informou que este é um sistema de bolsas oferecido pela instituição apenas para alguns cursos, dentre eles, o de Serviço Social.

⁴¹⁹ “Acompanhando a modernização da capital do Estado, hoje centenária, a Universidade iniciou seu programa de expansão na década de [19]90, criando novas unidades nos bairros São Gabriel, Barreiro e na Praça da Liberdade. Iniciou também, nessa época, sua expansão para fora da capital, abrindo unidades em Betim e em Contagem, na Região Metropolitana e novos campi em Poços de Caldas, no sul de Minas, em Arcos, no centro oeste mineiro e no município do Serro, região do Alto Jequitinhonha” (PUC/MINAS, 2007, s/p).

⁴²⁰ Em Minas Gerais, a Escola de Serviço Social foi criada em 1946 através da ação direta da Igreja Católica, com o apoio estatal da LBA. O curso de Serviço Social encontra-se inserido na PUC de Minas Gerais desde 1958, contribuindo para a criação da Universidade Católica naquele ano (ESS/PUC/MG, 2006).

⁴²¹ Não há na página da instituição (<http://www.unicruz.edu.br>) informações sobre a sua história. Contudo, podemos afirmar que o curso de Serviço Social surgiu já inserido em instituição universitária.

⁴²² O curso de Serviço Social de Florianópolis obteve autorização em 1996, com início de funcionamento no ano seguinte (INEP/MEC, 2007).

⁴²³ Em Araranguá, o curso de Serviço Social obteve autorização em 1991, mas começou a funcionar somente em 1997 (INEP/MEC, 2007). Consideramos aqui a data efetiva de funcionamento.

Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) como uma instituição pública municipal, em seu *site* institucional⁴²⁴ há o seguinte texto: “Foi criada em 1964, sendo uma universidade comunitária, sem fins lucrativos.”⁴²⁵ (UNISUL, 2007a, s/p).

Em 1997, no município de Duque de Caxias, surgiu a Faculdade de Serviço Social Santa Luzia (FSSL),⁴²⁶ como uma faculdade isolada, privada filantrópica (INEP/MEC, 2007).

Na região norte, em Manaus, o Centro Universitário do Norte (UNINORTE)⁴²⁷ - uma instituição privada particular - cuja criação data de 1994, abriu o curso de Serviço Social em 1998.

Em São Paulo, Ribeirão Preto, o curso de Serviço Social foi criado em 1998, juntamente com o Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) - uma instituição privada particular, até então configurada como faculdades integradas (União das Faculdades "Barão de Mauá"), criadas ainda na década de 1960 (CBM, 2007).

A Universidade de Uberaba (UNIUBE), em Minas Gerais - cuja origem data de 1947, a partir da criação de um primeiro curso de nível superior (Odontologia) - foi transformada em instituição universitária em 1988 (UNIUBE, 2007),⁴²⁸ sendo o curso de Serviço Social criado em 1998 (INEP/MEC, 2007), já no interior da estrutura universitária, uma instituição privada filantrópica.

Em São Paulo, no município de Votuporanga, foi criada a Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga. A partir de então, diversas faculdades isoladas foram abertas pela Fundação Educacional de Votuporanga, sendo integradas, em 1991, nas Faculdades Integradas de Votuporanga. Estas se transformaram, em 1999, no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) - uma instituição privada particular - sendo o curso de Serviço Social criado no mesmo ano⁴²⁹ (UNIFEV, 2007).

No Rio Grande do Sul, em Santa Maria, o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) abriu em 1999 o curso de Serviço Social, com data de autorização do ano anterior. A UNIFRA é uma instituição privada e confessional, pertencente à Congregação Católica das Irmãs Franciscanas.⁴³⁰

⁴²⁴ Cf. <http://www.unisul.br/content/site/AUniversidade/historico.cfm>. Acesso em: 10 março de 2007.

⁴²⁵ Há um erro no registro do INEP. Consideramos o sujeito criador como o empresariado. Outra observação é que o ano de criação da instituição, no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007), é 1964, mas esta instituição se transforma em universidade somente em 1989. Portanto, ela inicia com faculdades isoladas e somente em 1989 alça-se à condição de instituição universitária.

⁴²⁶ Embora exista uma página virtual cadastrada no INEP (<http://www.faculdadesantaluzia.com.br>), o servidor não se encontra disponível. Busca realizada na internet em 5 de abril de 2007.

⁴²⁷ A UNINORTE é mais um exemplo da entrada do empresariado do ensino fundamental e médio no nível superior, sendo um desdobramento do incentivo estatal à expansão da educação superior via setor privado. Conforme a página virtual da instituição, a origem da UNINORTE encontra-se no Colégio Objetivo, “[...] criado em 1979, com o nome de Colégio Albert Einstein. Em 1988, passou a denominar-se Colégio Objetivo Einstein, adotando métodos e tecnologias em sintonia e convênio com o Colégio Objetivo de São Paulo. Em 1997, mudou o nome para Colégio Objetivo do Amazonas” (UNINORTE, 2007, n.p.).

⁴²⁸ No Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) consta que a data de criação da UNIUBE é 1947, contudo ela só se transforma em universidade no final dos anos 1980.

⁴²⁹ As datas de autorização e funcionamento são, ambas, de 1999 (INEP/MEC, 2007).

⁴³⁰ As Irmãs Franciscanas abriram no início do século XX um colégio (Colégio Sant'Anna). Em 1955, criaram as primeiras instituições de nível superior (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição e a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Mediâneira). Em 1996, tais faculdades transformaram-se em Faculdades Franciscanas (FAFRA), que, em 1998, passaram a Centro Universitário Franciscano (UNIFRA, 2007).

Em Santa Cruz do Sul (RS), o curso de Serviço Social da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) foi autorizado a funcionar em 1999, com início efetivo no ano seguinte, portanto, já inserido na instituição universitária, privada e comunitária.⁴³¹

Em 1999, em Teresina (PI), foi autorizado a funcionar a Faculdade Adelmar Rosado (FAR)⁴³² - uma instituição privada particular -, que oferece os cursos de Serviço Social e Administração.

Em 1999, em Santa Fé do Sul (SP), o curso de Serviço Social das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FUNEC) foi autorizado a funcionar com efetivo funcionamento no ano posterior. Embora a FUNEC seja cadastrada no INEP (INEP/MEC, 2007) como uma instituição pública municipal, cabe ressaltar que esta é uma fundação privada de direito público e cobra pelos seus serviços educacionais.

Em Cachoeira do Sul (RS), a ULBRA, uma instituição privada comunitária/confessional/filantrópica, foi transformada em universidade em 1989 (ULBRA, 2007) e, em 1999, criou outro curso de Serviço Social. Em 2000, outro curso foi aberto em Carazinho (RS), também na ULBRA. Ainda no ano de 2000, a CELSP expandiu mais um curso de Serviço Social, agora em Palmas (TO), inserido no Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP), criado em 1992,⁴³³ caracterizado como uma instituição privada confessional filantrópica.

Em 2000, em Vitória (ES), a Faculdade Salesiana de Vitória (UNISALES), uma faculdade privada confessional, criou o curso de Serviço Social, juntamente com outros cursos de nível superior (UNISALES, 2007).

Em Ipatinga (MG), a Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) criou o curso de Serviço Social, já inserido, portanto, em instituição universitária, privada e filantrópica.⁴³⁴

⁴³¹ O primeiro curso de educação superior surgiu de forma isolada (Faculdade de Ciências Contábeis), em 1962, sendo gradativamente abertas várias faculdades isoladas, pertencentes à Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, que em 1980 passaram a constituir as Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. Em 1993, estas foram transformadas na UNISC (UNISC, 2007).

⁴³² “Quem é Adelmar Rosado? Filho de Antônio Moreira Rosado e Antônia Silva Rosado, Adelmar Moreira Rosado nasceu em Simplício Mendes no Piauí no dia 30 de setembro de 1934. Viveu em sua cidade natal até 1944, em seguida muda-se para Floriano, no Piauí. Em Floriano cursou ginásio e escola técnica comercial. Seu primeiro emprego foi na extinta ‘Casa Inglesa’. Em janeiro de 1955 vem para Teresina e ingressa no [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. Em outubro do mesmo ano começa a trabalhar no Banco do Brasil, onde durante toda a sua carreira serve às agências de Caxias (MA), Santarém (PA), Óbidos (PA), Floriano (PI), Araguaína (TO), Castanhal (PA) e Teresina (PI). Em 1962, volta para Floriano e casa-se com Abigail Coelho Rosado, concebendo quatro filhos [...]. Em 1976, muda-se definitivamente para Teresina, e continua a trabalhar no Banco do Brasil, onde se aposenta em 1980. Hoje seu Adelmar, serve aos filhos com assistência paternal e conselheira na faculdade que leva seu nome: Faculdade Adelmar Rosado - FAR” (FAR, 2007, s/p).

⁴³³ O CEULP/ULBRA também “evoluiu” de escolas de nível primário e médio, conforme atesta o histórico da IES: “A história que descreve a atuação da CELSP no Estado do Tocantins, através do Centro Educacional Martinho Lutero [...], instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental Médio, e do Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP, sua instituição de Ensino Superior, é uma história de pioneirismo, coragem, persistência, fé e esperança” (CEULP, 2007, s/p).

⁴³⁴ A UNIPAC foi transformada em universidade no ano de 1996, a partir de diversas faculdades isoladas administradas pela Fundação Presidente Antônio Carlos. A Fundação foi criada em 1963 e criou diversas faculdades no estado de Minas Gerais nos anos 1960 e 1970. “Hoje, portanto, a UNIPAC está presente em mais de 160 cidades de Minas Gerais, subdividida em campi e Rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais, com cerca de 45 mil universitários, oferecendo mais de 200 cursos de graduação, e contando ainda com o Ensino Fundamental, Médio, pós-graduação lato sensu, nas diversas áreas do conhecimento e stricto sensu, em Administração, Comunicação e Tecnologia e Educação e Sociedade” (UNIPAC, 2007, s/p). A UNIPAC oferece 15 cursos de Serviço Social espalhados no estado de Minas Gerais: o primeiro foi criado em 2000 e os demais nos anos de 2003 e 2004.

Em Natal (RN), a Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão (FACEX), cuja origem remonta a 1971 (FACEX, 2007) - sendo uma instituição privada particular, recebeu autorização para abertura do curso de Serviço Social em 2000, tendo este início de funcionamento em 2001.

O curso de Serviço Social do Centro Universitário Osvaldo Aranha (UNIFOA) foi criado em 2000, já inserido no centro universitário. Este foi transformado de faculdades integradas em centro universitário em 1999 e sua origem data de 1967, quando a Fundação Osvaldo Aranha surgiu e passou a criar diversas faculdades, integrando-as em 1993 no Centro de Ensino Superior de Volta Redonda, uma instituição privada particular (UNIFOA, 2007).

Em São Miguel do Oeste (SC), o curso de Serviço Social surgiu, em 2000, já inserido da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC): instituição privada filantrópica, criada em 1968 como faculdades isoladas, que se transformou em universidade em 1995 (UNOESC, 2007).

Em São Paulo, município de Ilha Solteira, o curso de Serviço Social surgiu em 2001 inserido na Faculdade Reunida (FAR), criada em 2000 (FAR, 2007), sendo uma instituição privada particular.

A Faculdade Educacional de Medianeira (FACEMED), no Paraná, foi aberta em 2000 como uma instituição privada particular, sendo o curso de Serviço Social autorizado em 2001 (FACEMED, 2007).

Em São Paulo, a Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí (FACHA), uma faculdade privada particular, foi criada em 2001, com o curso de Serviço Social aberto no mesmo ano (INEP/MEC, 2007).

Na Bahia, cidade de Feira de Santana, o curso de Serviço Social foi autorizado a funcionar em 2001 - com funcionamento efetivo no ano posterior - inserido na Faculdade Nobre (FAN), instituição privada particular, criada em 2001 (FAN, 2007).

Em Mauá (SP) o curso de Serviço Social foi criado em 2001 com a abertura da Faculdade Mauá (FAMA), uma instituição privada filantrópica, também em 2001 (FAMA, 2007).

A Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Santo Agostinho (FACISA) - localizada em Montes Claros (MG) - foi criada em 2001, como uma instituição privada particular, juntamente com o curso de Serviço Social (FACISA, 2007).

O curso de Serviço Social da Faculdade de Vila Velha (UNIVILA), no Espírito Santo, foi autorizado a funcionar em 1998. A instituição foi criada em 1998, sendo uma instituição privada particular (UNIVILA, 2007).

Em Apucarana (Pr), a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), uma instituição pública estadual criada em 1959 (FECEA, 2007), abriu o curso de Serviço Social no ano de 2001.

No município de Foz do Iguaçu (Pr), a Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA) criou o curso de Serviço Social em 2001, mesmo ano de criação da faculdade, uma instituição privada particular (UNIAMERICA, 2007).

Na região norte, o curso de Serviço Social do Instituto Macapaense de Ensino Superior (IMMES), uma IES privada particular, foi criado juntamente com a instituição, em 2002 (IMMES, 2007).

Em 2002, a Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP), em Passos (MG), unidade acadêmica da Fundação de Ensino Superior de Passos, agregada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),⁴³⁵ foi autorizada a funcionar (FASESP, 2007). A UEMG é uma instituição pública, sendo a FASESP vinculada a uma fundação pública de direito privado.⁴³⁶ No Cadastro de IES (INEP/MEC, 2007), a FASESP é categorizada como uma instituição privada particular em sentido estrito.

Em Itaperuna (RJ), o curso de Serviço Social da Faculdade Redentor (FACREDENTOR), uma instituição privada particular, foi criado em 2002, no mesmo ano de abertura da instituição (FACREDENTOR, 2007).

O curso de Serviço Social do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) foi criado em 2002, já inserido no centro universitário. O UNIS, uma instituição privada comunitária, foi criado a partir de faculdades isoladas, em 2000. Sua origem data de 1965, quando foi criada a Fundação Universidade do Sul de Minas que criou diversas faculdades isoladas (UNIS, 2007).

Em 2002, na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG), foi criada a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Conselheiro Lafaiete (FACESA), sendo aberto o curso de Serviço Social no mesmo ano. Apesar desta instituição ser categorizada como faculdade pública municipal, ela oferece o curso de Serviço Social mediante o pagamento de mensalidades⁴³⁷ (INEP/MEC, 2007).

O curso de Serviço Social da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), no Paraná, foi criado em 2002. Esta instituição foi criada em 1965 e é mantida pelo governo estadual (FAFIPA, 2007).

Em Santa Rosa (RS), a Universidade de Ijuí foi criada em 1985, já na condição de instituição universitária,⁴³⁸ transformada em 1993 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Em 2002, esta instituição, privada comunitária filantrópica, abriu o curso de Serviço Social (UNIJUI, 2007).

Na região centro-oeste, no município de Dourados (MS), o curso de Serviço Social foi aberto em 2002, já inserido no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma instituição privada particular (UNIGRAN, 2007).⁴³⁹

Em Teresina (PI), o Instituto Camillo Filho (ICF), instituição privada particular aberta em 2000, criou o curso de Serviço Social no ano de 2002 (ICF, 2007).

Na região norte, Manaus (AM), a Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB), uma instituição privada confessional filantrópica, foi criada em 2002, já oferecendo o curso de Serviço Social (FSDB, 2007).⁴⁴⁰

⁴³⁵ "A [FSS] de Passos (FASESP), unidade acadêmica da Fundação de Ensino Superior de Passos, agregada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), foi autorizada em 18/01/2002" (FASESP, 2007, s/p).

⁴³⁶ Esta informação foi dada pela Secretaria da FASESP, através de contato telefônico, em maio de 2007.

⁴³⁷ Informação obtida mediante contato telefônico da autora com a secretaria do curso de Serviço Social da FACESA, em março de 2007. A FACESA não tem página virtual, pelo menos até março de 2007.

⁴³⁸ A origem da instituição remonta ao final da década de 1950, quando os Frades Menores Capuchinhos instalaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI) (1957): "Em 1969 [...] o patrimônio da FAFI passa à Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado [...], que hoje mantém a UNIJUI, o Museu Antropológico Diretor Pestana [...], a Escola de Educação Básica Francisco de Assis [...], o Instituto de Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional [...] e a Rádio Televisão Educativa UNIJUI [...]" (UNIJUI, 2007, s/p).

⁴³⁹ Esta informação não foi confirmada, pois não consta na página virtual da IES (UNIGRAN, 2007) e nem no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007) a data exata de transformação das faculdades isoladas em centro universitário. Supomos, contudo, pela política educacional mais ampla, que tenha sido no pós-1995.

O curso de Serviço Social da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM) - uma instituição privada filantrópica - foi criado em 2002, sendo que a origem desta instituição data de 1968, com a abertura do curso de medicina (EMESCAM, 2007).⁴⁴¹

Também no Espírito Santo, em Vila Velha, a Faculdade Novo Milênio (FNM), uma instituição privada particular criada em 1999, abriu o CSS no ano de 2002 (FNM, 2007).

Em Minas Gerais, no município de Teófilo Otoni, a Faculdade DOCTUM - instituição privada particular - criou o curso de Serviço Social em 2002. Esta instituição foi autorizada a funcionar também em 2002, iniciando suas atividades em 2003 (FACULDADES DOCTUM, 2007).

Em 2002 o curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) foi autorizado a funcionar. A origem desta instituição remonta à década de 1960, através da criação de diversas faculdades isoladas privadas. Em 1990, foi criada a UNIMONTES, a partir da transformação das diversas faculdades isoladas em uma universidade pública estadual (UNIMONTES, 2007).

Em 2002, a Faculdade Tijucussu (São Caetano do Sul/SP) foi criada, como uma instituição privada particular, ofertando o curso de Serviço Social a partir de 2003 (INEP/MEC, 2007).⁴⁴²

Em Maringá/Paraná, o curso de Serviço Social do Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) foi autorizado a funcionar em 2002, já inserido no centro universitário, criado em 1989 como uma instituição privada particular (INEP/MEC, 2007).⁴⁴³

Por fim, em Lages/Santa Catarina, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) - uma instituição privada particular transformada em universidade no ano de 1999 a partir de faculdades isoladas criadas desde os anos 1960 (UNIPLAC, 2007) - abriu o curso de Serviço Social, autorizado a funcionar em 2002, com funcionamento efetivo no ano seguinte.

⁴⁴⁰ “As atividades de ensino superior salesianas no Brasil tiveram início com a Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de São Paulo, em 1939. Hoje, entre as Instituições salesianas brasileiras incluem-se Faculdade Salesiana de Vitória, a Faculdade Salesiana do Nordeste, a Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, a Universidade Católica de Brasília e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL” (FSDB, 2007, s/p).

⁴⁴¹ A mantenedora da EMESCAM é a Santa Casa de Misericórdia de Vitória. Portanto, embora não seja categorizada como confessional, a EMESCAM é ligada à Igreja Católica.

⁴⁴² Não conseguimos obter maiores informações na página virtual da instituição, pois a mesma encontrava-se, em abril de 2007, em manutenção. Cf. <http://www.factijucussu.edu.br>.

⁴⁴³ Não há o histórico da instituição na página virtual do CESUMAR (<http://www.cesumar.br/>), que consultamos em abril de 2007. Seguimos as informações colhidas no Cadastro das IES (INEP/MEC, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já salientado, a opção quanto à exposição do extenso levantamento realizado durante a pesquisa, neste apêndice, foi realizada para que um número maior de pesquisadores/as em Serviço Social tenha acesso aos dados e referências bibliográficas levantadas.

Contudo, como foi possível perceber, o material aqui apresentado é totalmente descritivo e nem se pretendeu exaustivo. A análise pormenorizada quanto aos sujeitos criadores dos cursos de Serviço Social - em cada período histórico e relacionando tal processo com o desenvolvimento da política de educação superior brasileira - e as conclusões a que chegamos se encontram propriamente apresentadas nos quatro capítulos do presente livro.

A pesquisa sobre o surgimento de novos cursos de Serviço Social a partir de 2003 até a atualidade encontra-se em andamento, buscando realizar o movimento que viemos realizando neste estudo: compreender o surgimento dos cursos de Serviço Social articulado com a política educacional e atravessado pelas tensas relações entre as classes sociais e o Estado.

Até breve!

Larissa Dahmer Pereira.

Dezembro de 2008.

REFERÊNCIAS

1) FONTES ESCRITAS

1.1) LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

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 temporâ** - 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) TESES DE DOUTORADO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

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 Ser-

viço 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. **Curriculum 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 INÉDITOS

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) TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE 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) ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

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. UNI-

VERSIDADE 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) COMUNICAÇÕES EM CONGRESSOS

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: 10^a JORNADA NACIONAL DE HISTÓRIA DA ENFERMAGEM, 2007, Rio de Janeiro. **ANAIIS...** Rio de Janeiro., 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. 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) PROJETOS 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. 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 INSTITUCIONAIS

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. 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.** Rio 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 pionerismo, fé e esperança.** Palmas/TO: CEULP, s/d. Disponível em: <http://www.ulbato.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/serso/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/arquivos/projpedagogico/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/sobrepu/puc/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.** Na-

tal/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, s/p. 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.** Media-neira/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 PARANÁ-VAÍ. FAFIPA. **Histórico.** Paraná-VAÍ/Pr: FAFIPA, s/d. Disponível em: 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.funec-santafe.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. 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. Acesso em: abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. UNIPLAC. **Histórico** - A UNIPLAC. Lages/Santa Catarina: UNIPLAC,s/d. Disponível em: <http://www.uniplac.net/au-uniplac/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 SUL 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/files/perfil_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/. 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, s/p. Disponível em: http://www.unesp.br/periodico/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. 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/conhecaugf/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. 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/. 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. Acesso em: dez. 2006.

2) FONTES ORAIS

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.
- PORTESES, 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.

SOBRE A AUTORA

Assistente Social (1999), Mestre (2002) e Doutora (2007) em Serviço Social pelo PPGSS/UFRJ. Pós-Doutora em Educação pelo PPGE/UFRJ (2017). Coordenadora e pesquisadora do TEIA - Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Trabalho, Educação e Serviço Social. Atuou como assistente social nas áreas de Saúde e Saúde Mental. Professora da Escola de Serviço Social da UFF/Niterói, onde ministra disciplinas na Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional. Pesquisadora na área de Política Social e Fundamentos do Serviço Social, com enfoque na política educacional para a educação superior e seus rebatimentos na formação e trabalho do Serviço Social brasileiro. Pesquisadora do CNPq (bolsista PQ nível 2). Contato: larissadahmer@id.uff.br

Enquanto marxista, Larissa não pretende apenas interpretar o fenômeno que aborda mas quer também contribuir para sua transformação: assim, nas conclusões ela deixa claro que, entre o confessionalismo do passado e o empresariamento do presente, há certamente um tertium datur, ou seja, a efetiva laicização do ensino de Serviço Social por meio do fortalecimento da universidade pública e gratuita, com o que será possível emprestar à intervenção profissional um sentido igualmente público, crítico e transformador, que transcenda tanto a ação caritativa de elites “bem-intencionadas” quanto a mera prestação de “serviços” mercantilizados.

**Carlos Nelson Coutinho
Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.**

Talvez o que melhor se destaca neste estudo do processo de formação (cursos) de Serviço Social seja a clara demonstração de sua principal hipótese de trabalho: a passagem da estruturação dos cursos de formação da esfera eclesiástica, aliada ao Estado, ao mundo empresarial. [...] Por fim, deve-se afirmar que este livro possui as qualidades que se espera de uma obra que, de forma competente, associa-se ao que de melhor tem sido feito e publicado no campo da história do processo de formação de profissionais dessa profissão, no Brasil: o Serviço Social. Reitere-se que um livro como este pode, com seus méritos inegáveis, adquirir o status de referência para o que se pode fazer em relação à trajetória histórica dos demais campos das políticas públicas que, eventualmente, não contem com obras desta natureza, com tão destacada qualidade.

**Valdemar Sguissardi
Piracicaba, março de 2023.**