



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS
SOCIAIS VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

**EIXO TEMÁTICO: FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL: Formação
Profissional do/a Assistente Social**

**Serviço Social e o enfrentamento do projeto neoliberal para
o Ensino Superior na década de 1990**

Esther Luíza de Souza Lemos¹
Livia Maria Lima de Jesus²
Vilma Jara da Silva³

Resumo: Este texto reflete sobre a formação profissional em Serviço Social no Brasil, tomando como referência a conjuntura dos anos 1990 e as disputas em torno da política de educação superior. Aborda o processo histórico de revisão do currículo mínimo e a aprovação das Diretrizes Curriculares pela ABESS (1996), evidenciando o caráter propositivo, coletivo e historicamente construído do projeto de formação profissional, um dos pilares do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Palavras-chave: Formação profissional; Diretrizes Curriculares; Serviço Social.

Abstract: This text reflects on professional training in Social Work in Brazil, taking as a reference the context of the 1990s and the disputes surrounding higher education policy. It addresses the historical process of revising the minimum curriculum and the approval of the Curricular Guidelines by ABESS (1996), highlighting the proactive, collective, and historically constructed nature of the professional training project, one of the pillars of the ethical-political project of Brazilian Social Work.

Keywords: Professional training; Curriculum guidelines; Social work.

INTRODUÇÃO

O presente texto tematiza o âmbito da formação profissional em Serviço Social no Brasil situando-a no contexto da conjuntura brasileira nos anos 1990. Tal recorte temporal justifica-se pela necessidade teórico-metodológica de apreender as determinações particulares do contexto sócio-histórico que marcaram a construção e aprovação das

¹ Assistente Social, doutora em Serviço Social, professora do curso de graduação e pós-graduação em Serviço Social na UNIOESTE – *Campus* de Toledo. Líder do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: trabalho e “questão social”. E-mail: esther.lemos@unioeste.br.

² Assistente Social, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e membra do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: trabalho e “questão social” na UNIOESTE – *Campus* de Toledo. E-mail: liviamaria3359@gmail.com.

³ Assistente Social, mestre em Serviço Social. Membra do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: trabalho e “questão social” na UNIOESTE – *Campus* de Toledo. E-mail: vilma.sh23@gmail.com.



Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Serviço Social na assembleia da então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS em 08 de novembro de 1996.

Criada em 1946, a ABESS constitui-se desde então na associação acadêmico-científica que coordena a política de formação profissional em Serviço Social no país. Ao longo do tempo, no interior desta entidade, forjaram-se, e se forjam até hoje, as disputas pelo projeto de educação, de ensino superior e, neste contexto, de formação profissional de assistentes sociais. Sendo expressão do coletivo profissional de estudantes, professores e profissionais supervisores de campo de estágio, renova-se em cada geração, ao mesmo tempo em que articula diferentes gerações profissionais de todas as regiões do país.

O marco que objetivamos destacar é a aprovação das Diretrizes Curriculares em 1996. Neste contexto, quais projetos de educação estavam em disputa no país? Qual projeto de educação o Serviço Social brasileiro se vinculou? Quais estratégias para construção do que depois se tornou o documento das Diretrizes Curriculares? Estas questões fazem parte de um conjunto de problematizações que integram estudos e pesquisas no âmbito do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: trabalho e “questão social” e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNIOESTE – *Campus* de Toledo, visando apreender o Serviço Social em sua historicidade.

A década de 1990 é o período que marca o início da implementação das políticas neoliberais no país. Com esta premissa, este texto tem como objetivo apreender as determinações particulares do projeto neoliberal para o Ensino Superior na década de 1990 e o enfrentamento construído pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS no âmbito da formação profissional, articulando o movimento estudantil e o movimento docente na área. A problematização tem como centralidade responder à seguinte questão: quais estratégias foram construídas pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS no enfrentamento do projeto neoliberal para o Ensino Superior na década de 1990?

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, o conteúdo que se apresenta nesta oportunidade baseia-se na literatura profissional, legislações e normas emitidas pelo Ministério da Educação. Com o distanciamento no tempo, considera-se de fundamental importância que, na atualidade, estudantes e profissionais, aprofundem o conhecimento sobre as determinações sócio-históricas e teórico-políticas do passado para fortalecimento e continuidade das lutas da categoria visando criar mediações concretas para efetivação do projeto ético-político profissional.

Para fins de exposição didática, o texto está estruturado em três momentos, mas considera-se que os processos aqui apresentados possuem o imbricamento constitutivo das relações sociais no modo de produção capitalista. Neste sentido, busca-se apreender o Serviço Social na história, conhecendo o passado para iluminar o presente.



1. A CONJUNTURA DOS ANOS 1990 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A LDB, O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

A década de 1980 é marcada como o período de transição do regime autoritário para a redemocratização no Brasil, representando a retomada das liberdades políticas e da participação popular. A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou juridicamente o processo democrático, sendo considerada a Constituição que mais incorporou as demandas sociais e os anseios da população brasileira. Netto (2000) ao analisar a problemática da reforma do Estado nos governos pós-ditadura considera que “(...) havia um divórcio nítido entre a estrutura do Estado brasileiro, a sua funcionalidade e o ordenamento constitucional emergido do Parlamento constituinte em 1988.” (2000, p. 12).

Vivencia-se uma contradição entre os objetivos de ampliação dos direitos sociais previstos na nova Constituição Federal e a adoção de políticas de ajuste econômico, marcando uma mudança no rumo das políticas públicas, especialmente a partir de 1990.

Filgueiras (2025), ao analisar as transformações ocorridas no capitalismo a partir da década de 1990, especialmente com o avanço da financeirização, destaca que países periféricos como o Brasil passaram a se integrar de maneira mais profunda ao mercado financeiro internacional. No contexto brasileiro isso se dá, especialmente no início do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se intensifica nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Estado desempenhou papel ativo na implementação de reformas neoliberais, alinhadas aos interesses do grande capital e às exigências do regime de acumulação financeirizado.

Em 1995 foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Estado, na apresentação deste Plano foi reafirmado o argumento de que a crise brasileira da década anterior constituía uma crise do Estado, caracterizada pelo desvio de suas funções básicas, pela deterioração dos serviços públicos e pelo agravamento da crise fiscal e inflacionária. Nesse contexto, apresentou-se a proposta de uma reforma gerencial fundamentada no controle por resultados, na descentralização administrativa e na incorporação de critérios de eficiência, qualidade e produtividade à gestão pública. Tal proposta, apresentada como fundamento para um conjunto de reformas constitucionais expressa, entretanto, a reconfiguração do papel estatal em consonância com as diretrizes neoliberais e com as exigências do regime de acumulação financeirizado (Behring, 2003) cumprindo a agenda do Consenso de Washington.

Nesse sentido, ao relacionar o discurso da reforma com a política econômica adotada, se expressa o objetivo de privatização e de desresponsabilização do Estado em áreas sociais estratégicas, como saúde, assistência social, pesquisa e educação, dentre outras.



Em relação à educação, o período é marcado pela presença simultânea de duas concepções distintas: uma de base neoliberal e outra vinculada aos movimentos populares e progressistas, historicamente a defendendo como direito e responsabilidade do Estado. A perspectiva neoliberal reduz a educação à preparação para o mundo do trabalho, enquanto a concepção progressista entende a educação como processo de formação integral do indivíduo, articulando dimensões críticas, sociais e cidadãs (Pereira, 2024).

Conforme Silva e Abreu (2026), a proposta de reforma educacional não só no Brasil, mas em outros países perpassa por influência de órgãos internacionais, tais como BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e Banco Mundial, dentre outros. A agenda proposta por estes organismos internacionais se dá por diretrizes gerenciais de eficiência, avaliação e articulação público-privada.

A regulamentação das conquistas constitucionais encontrará nos anos 1990 uma correlação de forças distinta dos anos 1980. Vieira ao analisar a natureza da classe dominante no país lucidamente expressa que as reformas constitucionais constituem costume político, “como classe historicamente cada vez mais subordinada, a classe dirigente no Brasil tem oscilado entre a inércia e a modernização imposta de fora, entre a promulgação da Constituição e a imediata proclamação de sua reforma” (1997, p. 68).

No decorrer da década 1990 a elaboração e instituição de diversos instrumentos normativos deixou expresso os elementos de mercantilização e flexibilização, dentre eles: o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP (1990), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995), o Programa Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB só foi promulgada em dezembro de 1996, sendo, no seu longo processo de debate, alvo dos *lobbys* privatistas e confessionais. Em linhas gerais, a resultante foi que esses mecanismos normativos, expressaram uma concepção de educação enquanto um instrumento estratégico para a competitividade econômica, subordinada à lógica da produtividade e do mercado.

No âmbito do ensino superior, o direito à educação, ainda que formalmente assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado em outros documentos, não se efetivou como direito universal. Diferentemente de outras etapas da educação básica, o acesso à educação superior no Brasil permaneceu condicionado à aprovação em processos seletivos que operam sob a lógica do mérito individual.

O artigo 45 da LDB estabelece que o ensino superior pode ser oferecido por instituições públicas ou privadas, com diferentes níveis de abrangência ou especialização,



enquanto o Decreto n. 2.306/97 detalha essa distinção, criando categorias de Instituições de Ensino Superior públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos (Brasil, 1997). Essa diferenciação institucional, criou condições legais para que lógicas de mercado e critérios de rentabilidade influenciam a gestão e a organização das instituições, legitimando formas indiretas de privatização e de segmentação do ensino superior.

Além do favorecimento à expansão do privatismo e perda do caráter universalista até então constitutivo das instituições universitárias, Netto (2000) evidenciou um ataque de fundo na concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que até então caracterizavam o ensino superior ofertado nas universidades. Ao se introduzir na LDB a modalidade dos centros universitários, estes ficam desobrigados de ofertar pesquisa e extensão, caracterizando-se como ensino superior que oferta apenas ensino, favorecendo a expansão privada e empresarial de cursos superiores.

Além deste processo crescente, o contexto de 1990, encontra uma de suas expressões regressivas mais significativas na regulamentação e posterior expansão da Educação a Distância (EAD), com a justificativa de ampliação de matrículas e elevação de indicadores educacionais. Nesse sentido foi a LDB o marco normativo fundamental, ao institucionalizar a EAD no ordenamento jurídico brasileiro (Antunes, 2017).

A LDB foi resultado de intensas disputas políticas e ideológicas acerca do projeto educacional brasileiro. O acúmulo de discussões e proposições construídas pelos educadores, sobretudo a partir do processo constituinte, revelou-se incongruente com a agenda de reformas estruturais implementadas na década de 1990. Diante disso, em lugar da proposta orientada por princípios democráticos e de ampliação de direitos, foi encaminhado o projeto proposto pelo então senador Darcy Ribeiro, que viria a ser aprovado e convertido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Muniz, Carvalho e Souza, 2023).

Em 1998 foi publicado o Decreto nº 2.494, composto por 13 artigos, regulamentando o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferindo operacionalidade à oferta da Educação a Distância no país. O decreto autoriza o poder público a incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância e de educação continuada em todos os níveis e modalidades, consolidando juridicamente as bases para sua expansão no ensino superior (Brasil, 1998).

O incentivo estatal à iniciativa privada na área educacional favoreceu a rápida expansão dessa modalidade na maioria dos cursos de graduação. Tal crescimento ocorreu com maior intensidade nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Dentro desse contexto o Serviço Social não permaneceu imune às transformações que incidiram sobre o ensino superior brasileiro⁴. A promulgação da LDB e a consequente flexibilização da oferta

⁴ A literatura profissional e as entidades da categoria produziram análises profundas sobre este processo e seus impactos na precarização da formação e do trabalho profissional a partir dos anos 2005. Não nos ateremos a



educacional criaram as bases para a expansão acelerada dos cursos de graduação, especialmente no setor privado e, posteriormente, na modalidade à distância.

Lucas e Leher, afirmam que “A privatização tem sido a alma das políticas educacionais sob FHC” (2001, p. 261). Os autores argumentam que não se trata de vender universidades públicas formalmente, trata-se de privatizá-las “por dentro”, por meio de arrocho salarial dos docentes, pressão por produtividade e adaptação à lógica de mercado, da transformação da universidade em prestadora de serviços e da expansão de fundações de apoio.

Apesar de reconhecerem o impacto das ofensivas neoliberais, os autores recuperam um horizonte histórico-político associado à capacidade de mobilização coletiva.

No final da década de 1980, com a derrocada da ditadura e o fortalecimento dos movimentos populares, foi possível obter, sobretudo durante o processo da Constituinte, algumas mudanças importantes em defesa do caráter público das IFES. Foram relevantes, entre outros pontos, o reconhecimento da autonomia das universidades, a gratuidade, a democracia de gestão, a garantia de tratamento isonômico e a regulamentação estatutária do trabalho. Nos anos seguintes, com o avanço da hegemonia neoliberal, tudo isso foi, de alguma maneira, violado ou objeto de propostas de emenda, bem sucedidas ou não. Mas a demolição desse arcabouço institucional não foi completa e a resistência das comunidades numa fase em que as organizações sindicais no mundo inteiro estiveram em defensiva impediu a privatização e segmentação totais das IFES, durante um período suficiente para que os efeitos perversos da vaga liberal se tornassem evidentes (Lucas; Leher, 2001, p. 265).

Estas foram algumas determinações que permearam a conjuntura da década de 1990, caracterizando-se o que Behring (2003) analisou como um período de *contrareformas*, restringindo direitos conquistados em detrimento dos interesses do mercado.

Este processo não se deu sem resistências e o Serviço Social, como profissão de natureza interventiva e área de produção de conhecimento também construiu resistência à avalanche neoliberal que incidiu tanto no âmbito da formação quanto do trabalho profissional.

A mobilização e organização coletiva na construção de um projeto de formação profissional crítico, ético-político e socialmente referenciado ganha forças ao contar com a articulação das principais entidades representativas da categoria e dos movimentos estudantis. Consolidando-se como uma resistência estruturada que não apenas defendia um projeto de formação profissional, mas também se articulava em defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

A seguir abordaremos o processo de revisão curricular que a então ABESS coordenará como responsável pela política de formação profissional de assistentes sociais no país.

este aspecto pois extrapola os objetivos do presente trabalho. No momento cabe ressaltar que as condições jurídico-normativas para tal expansão deu-se nos anos 1990.



2. O processo de revisão do currículo mínimo em Serviço Social e a aprovação das novas diretrizes curriculares da ABESS (1996)

O marco histórico de ruptura com o conservadorismo no âmbito da formação profissional foi a Convenção da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, realizada em 1979 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em Natal. Fruto de amplo debate construído na categoria na efervescência da luta pelas liberdades democráticas e fim da ditadura empresarial-militar vigente desde 1964, este processo expressa o acúmulo das críticas ao Serviço Social Tradicional sob a influência do Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina. Este

floresce e se desenvolve em *Nuestra América*, expressando um arco de forças acadêmicas e políticas que colocam em questão o Serviço Social vigente: suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos, organização e formação profissional. A unidade daquele movimento se condensa na construção de um Serviço Social inscrito na história latino-americana, contrário à importação de teorias e métodos alheios à nossa cultura ante a necessidade de atribuir um caráter teoricamente sólido à atividade profissional junto aos “oprimidos” e pela “transformação social”, desmontando-se a pseudoneutralidade político-ideológica de assistentes sociais.” (Iamamoto, 2025, p. 113)

As Convenções da ABESS de 1973 (São Luis – MA), 1975 (Piracicaba – SP) e 1977 (Belo Horizonte – MG) pautaram debates em torno do Movimento de Reconceituação e a necessidade de mudanças na formação profissional. Naquela conjuntura, havia grande debate e tensão na disputa de duas posições: “(...) a que ressaltava o compromisso político da ação com as classes trabalhadoras, com elementos de ruptura com o Serviço Social Tradicional, e a que defendia a neutralidade científica e o caráter predominantemente técnico do Serviço Social” (Bravo; Raizer; Lemos; Elpídio, 2019, p. 64).

O processo que vinha sendo gestado ao longo dos anos, com muitos debates, negociações e articulação política culminou com a “virada” na formação profissional em setembro de 1979, mesmo mês em que se realizou o marcante “Congresso da Virada”. Este, realizado de 23 a 28 de setembro no Anhembi, em São Paulo – SP, organizado pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais – CFAS e Conselho Regional de Assistentes Sociais – CRAS de São Paulo, expressou o grande marco de ruptura com o conservadorismo e a “virada” no âmbito do trabalho profissional. Tanto a Convenção da ABESS em Natal quanto o 3º CBAS tiveram a participação e o protagonismo do movimento estudantil em Serviço Social (Bravo; Raizer; Lemos; Elpídio, 2019; Iamamoto, 2025).

Aprovada a revisão curricular na XXI Convenção da ABESS em Natal, a proposta de currículo mínimo elaborada pela categoria foi encaminhada para o Ministério da Educação.



Só em 1982 o novo currículo mínimo foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer 412/82 e Resolução nº 6 de 23 de setembro de 1982.⁵

Desde então, foi sendo implementado pelas gestões da ABESS um intenso movimento de implementação do novo currículo mínimo que significou a ruptura com o projeto de formação profissional conservador. A literatura profissional é farta nas análises deste período que também associa-se ao ascenso das mobilizações populares, dos movimentos sociais, sindicais pelas liberdades democráticas, fim da ditadura e implantação da nova república.

Aqui destaca-se cinco estratégias utilizadas pelas gestões da ABESS que terão continuidade ao longo dos anos 1990: o fomento de pesquisas sobre a formação profissional e o incentivo da pesquisa na produção de conhecimento, tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito das políticas públicas e criação do Encontro Nacional de Pesquisadores(as) em Serviço Social - ENPESS; a articulação de ações conjuntas e articuladas entre o Conselho Federal e a organização do movimento estudantil, particularmente na organização dos Congressos Brasileiros; a realização de debates em âmbito local (nas unidades de formação acadêmica das universidades filiadas), regional e nacional na forma de Oficinas; a realização de Seminários temáticos de abrangência nacional; e a criação do periódico Cadernos ABESS, instrumento acadêmico científico para publicização e socialização dos acúmulos teórico-metodológicos e políticos da categoria.

É deste processo que, atravessado pelas transformações societárias ocorridas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990⁶, que avaliou-se a necessidade de nova revisão curricular. Com esta compreensão, foi realizada na Universidade Estadual de Londrina – UEL, a XXVIII Convenção da ABESS que, em assembleia, deliberou favoravelmente pelo início do processo de revisão curricular.

A estratégia de amplo debate com a categoria e investimento em pesquisa foi central para a construção do que se tornou depois o documento das Diretrizes Curriculares. É importante destacar que a nomenclatura utilizada na época era currículo mínimo pois correspondia à legislação vigente na época.

O que se quer destacar é que simultaneamente foram ocorrendo dois processos: o debate sobre o projeto de formação profissional de assistentes sociais para a realidade

⁵ O documento na íntegra encontra-se publicado na Revista Temporalis, nº 14, disponível em: <https://media.webfans.com.br/abepss/uploads/2022/04/TEMPORALIS-14.pdf>

⁶ No âmbito nacional destaca-se em 1989 a vitória eleitoral de Fernando Collor de Mello e seu *impeachment* em 1992 mobilizando nacionalmente o Movimento Ética na Política e Movimento das “Caras Pintadas”. No plano internacional destaca-se o Consenso de Washington e a queda do muro de Berlim em 1989, bem como a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS em 1991. A tese do “fim da história” e do “pensamento único” irão sustentar a hegemonia do projeto de dominação capitalista.



brasileira coordenado pela ABESS e o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

É no contexto de implantação do projeto neoliberal, de reforma do Estado, de expansão do privatismo, de subordinação às demandas do mercado, de redução do grau de autonomia das universidades que a categoria se mobilizou para debater internamente e propor o projeto de formação profissional.

Para ampla participação, foi estratégica a articulação das três entidades da categoria: ABESS, CFESS/CRESS e ENESSO. Os registros da ABESS informam que “entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais, nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais.” (ABESS, 1997).

As/Os delegadas(os) chegam à Assembleia Geral da ABESS realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com um documento debatido coletivamente de norte a sul, leste a oeste do país, com participação e protagonismo dos sujeitos que fazem a formação profissional acontecer: estudantes de graduação e pós-graduação, professores que realizam o ensino, a pesquisa e a extensão, e os profissionais que realizam a supervisão no campos de estágio.

Em 08 de novembro de 1996 foi aprovado o projeto de formação profissional coordenado pela ABESS, com direção teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa alinhada com os princípios e valores do Código de Ética e com a implementação da Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662 de 1993, fundamentos do que posteriormente se denominou projeto ético-político profissional.

Um mês depois, o Congresso Nacional aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em total antagonismo ao projeto profissional. Uma série de normas sucederam tal aprovação visando sua regulamentação. O “pacote” de medidas lançadas pelo governo FHC produziu a mudança do ensino superior no Brasil. Entre estas mudanças destaca-se: o impacto na autonomia universitária, a criação de cursos sequenciais, mestrado profissional, regulamentação do ensino à distância e criação de processo de avaliação.

O impacto do “pacote” de medidas gerou intensa mobilização no conjunto de trabalhadores, professores e estudantes, reacendendo a defesa do direito à educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

A aprovação das Diretrizes Curriculares, entretanto, não significou o encerramento das disputas. Ao contrário, a implementação das reformas educacionais exigiu intensa mobilização do movimento estudantil e docente.



3. O Movimento Estudantil em Serviço Social e o movimento docente no enfrentamento das contrarreformas da educação no ensino superior

Como sintetiza Leher, a década de 1990 deve ser compreendida a partir das alterações na correlação de forças que sustentaram a contrarreforma do Estado: “as drásticas mudanças nas correlações de forças, em benefício da ordem do capital, possibilitaram não apenas uma profunda contrarreforma do Estado na segunda metade dos anos 1990, como uma crescente hegemonia sobre a sua validade e pertinência” (Leher, 2025, p. 1). Conforme analisa o autor (2021), esse movimento não implicou a retirada do Estado, mas sua atuação ativa na promoção da mercantilização da educação superior, inclusive por meio da destinação de recursos do fundo público ao setor privado. Assim, a reorganização do campo educacional foi conduzida sob protagonismo estatal, evidenciando que a expansão do setor privado e a incorporação de lógicas mercantis resultaram de decisões políticas e normativas articuladas no interior do próprio Estado.

No plano das universidades federais, essa reconfiguração expressou-se na redefinição de funções e na intensificação de mecanismos de gestão e financiamento alinhados à racionalidade mercantil. A presença do capital passou a incidir diretamente sobre o cotidiano institucional, como observa o autor: “A presença do capital passou a ser direta também no cotidiano das instituições universitárias públicas” (Leher, 2025, p. 1-2). Nesse sentido, a LDB (1996) deve ser compreendida não como um marco isolado, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização estrutural do ensino superior brasileiro.

Propostas de diferenciação institucional já estavam presentes, por exemplo, no projeto do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), final da década de 1980, e reaparecem nos anos 1990 sob a forma de políticas de avaliação e hierarquização. Segundo Leher, tal perspectiva: “Este estabelecia medidas que inviabilizariam o padrão unitário de qualidade das universidades públicas e, na prática, pretendia cindir as universidades públicas em instituições de pesquisa e em instituições de ensino.” (Leher, 2025, p. 11).

A LDB incorporou elementos que foram alvo de críticas por parte de entidades acadêmicas e do movimento estudantil, como a flexibilização curricular, o estímulo à diversificação de instituições, modalidades e a ampliação da autonomia institucional articulada a sistemas de avaliação.

De um lado, defendia-se uma concepção pública, democrática e socialmente referenciada de universidade; de outro, afirmava-se uma perspectiva alinhada à flexibilização curricular, à diversificação institucional e à expansão do setor privado. Tais transformações societárias em curso naquele período estavam vinculadas à ofensiva do capital sobre o



trabalho e à reestruturação produtiva, impactando diretamente as políticas sociais e os processos de formação profissional.

No ensino superior, isso significou a crescente subordinação da educação às demandas do mercado, convertendo-a progressivamente em serviço e espaço de investimento, dinâmica que, segundo Leher (2021), se articula à incorporação de racionalidades gerenciais e critérios de desempenho próprios do *management* empresarial nas instituições públicas.

Nesse contexto, a União Nacional dos Estudantes posicionou-se contra a mercantilização do ensino, defendendo a educação como direito social e dever do Estado. O movimento docente também se organizou reconhecendo-se como classe trabalhadora. Segundo Leher

A concepção de que docentes, embora intelectuais, compõem a classe trabalhadora foi algo de imenso significado, ainda mais quando adotaram métodos e práticas de lutas próprias das classes trabalhadoras, como as avaliações políticas por meio de assembleias e o recurso às greves, como a crucial greve de 1980. Esta greve provocou antagonismos que vêm sendo atualizados até o presente. (Leher, 2025, p. 6)

No âmbito do Serviço Social, a resistência assumiu contornos particulares. A articulação entre o movimento estudantil, organizado nacionalmente na ENESSO, e o movimento docente, representado pela então ABESS (atual ABEPSS) em articulação com o ANDES – Sindicato Nacional, foi decisiva na disputa pelo sentido da formação profissional em Serviço Social. A crítica à mercantilização do ensino superior estava diretamente vinculada à defesa do projeto ético-político da profissão, em consolidação na década de 1990, que afirma uma formação crítica.

Leher (2021) analisa a submissão da educação superior à lógica mercantil e à racionalidade empresarial, evidenciando um movimento de adequação pragmática às exigências do mercado. No interior da profissão, esse contexto conferiu centralidade ao debate sobre a formação profissional, pois estava em disputa o risco de esvaziamento de seu conteúdo crítico e de sua redução a parâmetros instrumentais e mercadológicos.

A resistência do movimento estudantil não se limitou a posicionamentos discursivos. Nos anos 1990, registraram-se mobilizações nacionais, participação em audiências públicas, produção de manifestos e articulação com entidades docentes e fóruns em defesa da escola pública. A ENESSO atuou em diálogo permanente com a ABESS, contribuindo para os debates sobre currículo e formação. A atuação estudantil não se restringiu ao debate interno da área, mas articulou-se às lutas mais amplas em defesa da universidade pública, dialogando com a UNE nas mobilizações contra a mercantilização do ensino superior e contra o subfinanciamento das universidades públicas.



Paralelamente, o movimento docente, especialmente por meio do ANDES-Sindicato Nacional, construiu forte resistência às contrarreformas educacionais. “O Sindicato Nacional foi crucial na luta contra a conversão das universidades federais em Organizações Sociais (OS) pretendida pelo governo Fernando Henrique.”(Leher, 2025, p. 11). A revista Universidade e Sociedade, publicada pelo sindicato, tornou-se espaço de elaboração crítica acerca da reforma universitária, da expansão do setor privado e dos impactos da LDB sobre a autonomia universitária e as condições de trabalho docente.

A articulação entre docentes e estudantes no interior do Serviço Social foi decisiva para sustentar uma posição coletiva da área frente ao avanço do neoliberalismo. A defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade expressou a compreensão de que a disputa pela universidade era também a disputa pelo sentido da formação profissional. A crítica à mercantilização do ensino superior articula-se a defesa de uma formação crítica comprometida na construção de um projeto societário emancipatório. Neste sentido

[...] as lutas não podem estar restritas ao setor de educação, pois sem impedir o aprofundamento da austeridade e o encolhimento do público não mercantil, o cenário para as Federais não se coaduna com a relevância destas instituições para a superação dos grandes problemas dos povos. (Leher, 2025, p. 1).

A realidade evidenciou que a defesa de uma formação crítica em Serviço Social estava, e ainda está, inserida em uma luta mais ampla por um projeto de sociedade que exige também o enfrentamento às desigualdades e a afirmação de direitos, como parte do compromisso com as lutas emancipatórias e a transformação social.

Considerações Finais

À luz do percurso desenvolvido ao longo do texto, torna-se possível afirmar que a década de 1990 constituiu um período decisivo para a conformação da política de educação superior no Brasil e, de modo particular, para a formação profissional em Serviço Social em contexto de regressão de direitos.

As contrarreformas neoliberais implementadas nesse período, especialmente aquelas expressas na LDB de 1996 e na reconfiguração do papel do Estado, intensificaram a privatização, a mercantilização e a flexibilização do ensino superior, redefinindo a formação profissional segundo a lógica do mercado, em detrimento de sua função social e crítica.

Entretanto, conforme demonstrado, esse processo não se deu sem resistências. A articulação entre entidades da categoria, movimento docente e movimento estudantil foi decisiva para afirmar um projeto de formação profissional crítico, ético-político e socialmente referenciado.



Os elementos apresentados ao longo do texto demonstram que o legado histórico forjado na construção do projeto de formação profissional em Serviço Social permanece atual, especialmente frente às determinações contemporâneas que incidem sobre a formação e o trabalho profissional, demandando a continuidade das lutas coletivas e da afirmação de uma formação crítica tendo como referência os fundamentos ontológicos da obra marxiana e tradição marxista.

Sendo um dos pilares do projeto ético-político do Serviço Social, o projeto de formação profissional para as e os assistentes sociais brasileiros expresso nas Diretrizes Curriculares, em sua historicidade e conteúdo, carece ser apreendido pelas novas gerações profissionais na apropriação do legado e patrimônio da categoria no Brasil.

Referências

ABESS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Cadernos ABESS, nº 7, Brasília : ABESS, p. 58 – 76, novembro, 1997.

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: <https://share.google/3jAy8uU7vSWj6HgDo>. Acesso em 22 fev. 2026.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos. **O movimento de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado do Paraná**: a particularidade da educação a distância. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Toledo, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3265/2/Andressa_Antunes_2017.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

BEHRING, Elaine Rossetti. Capitalismo Contemporâneo e Estado. In: BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.



BRAVO, Maria Inês S.; RAIZER, Eugenia C.; LEMOS, Esther L. De S.; ELPÍDIO, Maria Helena. O protagonismo da ABESS/ABEPSS na virada da formação profissional em Serviço Social. In: **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo : Cortez, p. 56 – 82, 2019

FILGUEIRAS, Luiz. Mundialização financeira e capitalismo periférico: nova forma de dependência e a reconfiguração do Estado. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 38, p. 1–13, e025019, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/RPTFhrwfKphLG6TPjyXCqpG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2026.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na perspectiva histórico-crítica**: 50 anos dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. São Paulo : Cortez, 2025.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação e Sociedade**, nº 77, p. 255 - 266, dezembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PcbgVN5vY7TSqZ9xHDRRYc/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021.

_____. Universidade, sindicato e trabalho docente: descontinuidades 1960 – 2024. Caderno CRH. Salvador, v. 38, p. 1 – 18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/xQcbJYVxZVxQwm7XhHMMtyx/?lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2026.

MUNIZ, Wanessa Cardoso Gomes; CARVALHO, Roberto Francisco de; SOUZA, Núbia Mária Soares de. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil pós 1990. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e15364, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15364>. Acesso em: 16 fev. 2026

PEREIRA, Thiago Fernandes. **Legislações educacionais nos anos 1990 e 2010**: uma análise comparada entre a ideia de base comum na LDB (Lei 9.394/96) e no “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/17). **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 32-46, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3410/2146>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 16 fev. 2026.