

Refletindo sobre a tríade: formação, competência e atribuição do assistente social

Reflecting on triade: formation, competence and attribution of the social worker

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes*
Elisa Maria Andrade Brisola**

Resumo: Considera-se importante a reflexão contínua sobre a formação, competências e atribuições específicas e privativas do assistente social, porque se parte do entendimento de que tal reflexão não emerge de referências abstratas e idealizadas, aprioristicamente colocadas, mas do próprio contexto no qual está inserido o Serviço Social e que se encontra em evolução histórica permanente. Este estudo se configura como qualitativo, exploratório e bibliográfico. Os resultados apontam que assim como a realidade social se apresenta sob diferentes matizes dependendo do rearranjo do capitalismo, o Serviço Social como profissão inserida neste contexto societário não pode perder de vista a necessidade de contínua revisão ontológica, sob a pena de distanciar-se daquilo que está instituído em seu Projeto Ético-Político.

Palavras-chave: Formação. Competência. Atribuição.

Abstract: It is considered important the continuous reflection on the formation, competences and assignments specifics and private of social worker because they share the view that such reflection does not emerge from abstract references and idealized aprioristically placed, but the very context in which it is inserted and Social Services which is in permanent historical evolution. This study is configured as a qualitative, exploratory and literature. The results show that as the social reality presents itself in different hues depending on the rearrangement of capitalism, the Social Work profession inserted in this societal context can not lose sight of the need for continuous review under penalty of ontological distance themselves what is established in its Project Ethical-Political.

Keywords: Formation. Competence. Assignment.

Recebido em: 25/08/2012. Aceito em: 22/05/2013

* Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Assistente Social na Prefeitura Municipal de São José dos Campos. São José dos Campos, São Paulo, Brasil. E-mail: nilsenmarcondes@gmail.com

** Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil. E-mail: elisabrisola@uol.com.br

Introdução

Neste estudo, busca-se trazer à tona as falas de vários autores a respeito da tríade: formação, competência e atribuição, entendendo que a pertinência da temática se faz sempre presente justamente pelo fato de que tais reflexões não emergem de referências abstratas e idealizadas, aprioristicamente colocadas, mas do próprio contexto no qual está inserido o Serviço Social e que se encontra em evolução histórica permanente.

Considera-se também pertinente as discussões teóricas sobre esta tríade porque se reconhece que, neste processo de elaboração e busca de revisão teórica, encontra-se o potencial capaz de subsidiar a ação do profissional assistente social, independente de sua inserção no contexto da prática pedagógica, interventiva ou de pesquisa. Portanto, intenciona-se contribuir, ao lado de muitos outros estudos já existentes a respeito desta temática, para o adensamento das reflexões que focam a importância do resgate contínuo da ação profissional.

A pesquisa aqui empreendida se configura, quanto à forma de abordagem da temática, como qualitativa; do ponto de vista de seus objetivos, como exploratória, e com relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica.

Este texto se apresenta dividido em três partes: a primeira delas trata da conceituação do termo formação e seu imbricamento com a educação, reforçando o forte vínculo existente entre essas duas realidades, consideradas como alicerce para discussão posterior da formação profissional do assistente social; na segunda parte, as reflexões recaem sobre a definição de competências em âmbito geral para, na sequência, afunilar-se nas competências específicas do assistente social; na terceira, trabalha-se com conceituações referentes a atribuições no plano coletivo e, em seguida, são tratadas as atribuições específicas dos assistentes sociais. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Conceituando Formação e seu imbricamento com a Educação

Aduzir considerações sobre a significação da formação requer, segundo Jeffreys (1975,

p. 33), a compreensão do conceito de *paideia*. Para o autor, *paideia* “significa todo o processo de aprimoramento da personalidade em desenvolvimento.” Tonet (2006) reforça o entendimento defendido pelo autor anterior ao afirmar que é preciso reconhecer o sentido dessa palavra grega que exprime o desejo de desenvolver na pessoa aquilo que era considerado próprio da natureza humana: o espírito e a vida política.

Para Tonet (2006), esta significação conceitual em torno da palavra *paideia* contribuiu para construir uma ideia de que formação era considerada privilégio somente de uma minoria, os denominados cidadãos. E ainda, desconsiderava qualquer tipo de atividade – as que se referiam à transformação dos recursos existentes na natureza – que não dissesse respeito à característica especificamente humana. Uma concepção similar de formação encontra-se na expressão romana *humanitas*, no humanismo renascentista e na palavra alemã *bildung*, que igualmente expressam, cada uma com nuances próprias, a mesma conceituação de uma ampla e sólida formação da pessoa.

Não obstante, verifica-se, que estas palavras, apesar de expressarem demarcações importantes do percurso histórico humano, igualmente demonstram a univocidade conceitual do termo formação humana, em que aquilo que ganhava ênfase e destaque era justamente o aspecto espiritual da formação. A dimensão espiritual citada se refere a toda e qualquer atividade relacionada à formação moral, artística, cultural e intelectual do homem. Isso posto, entende-se que a questão da profissionalização parece não acenar como realidade a ser considerada dentro do processo histórico de construção do conceito de formação (TONET, 2006).

Ainda segundo Tonet (2006), na Idade Média, a disjunção e a ausência de nivelamento entre o trabalho concreto e as atividades artísticas, culturais, intelectuais, entre outras, eram marcantes. De outra parte, não é menos relevante ter presente que a partir do momento em que o capitalismo surgiu, ocorreu uma significativa transformação no conceito de formação humana. Nesse contexto, emergiu uma troca de valores entre trabalho e formação cultural, em que o trabalho ganhava destaque como ação primordial.

Tonet (2006) defende que não se tratava de trabalho enquanto atividade criadora, consi-

derado como algo que colocasse em evidência as potencialidades humanas; ao contrário, a concepção vigente era a de que o trabalho representava simplesmente uma forma de produzir mercadorias e, particularmente, a mercadoria das mercadorias, qual seja, o dinheiro. Todavia, não se pode desconsiderar que a formação cultural continuava sendo muito valorizada, principalmente na época ascensional do sistema capitalista, ou seja, até o desenvolvimento completo da revolução burguesa; entretanto acentuava-se sua característica muito focada na lógica do ter.

De acordo com Tonet (2006, p. 5) na sociedade capitalista está assentada a ideia de que formação significa também preparação para o trabalho, em que mesmo “[...] o aspecto espiritual da formação ‘integral’ também sofre deformações, porque, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica.”.

Essa compreensão da história semântica do termo formação traduzindo a ideia de privilégio é adensada por Tristão et al. (2009, p. 273). Para esses autores:

A produção do saber, a explicação da realidade social, ao longo da história da humanidade, ficou reservada, em maior proporção àqueles que detêm o poder sobre a riqueza material. No modo de produção capitalista isso não é diferente. Com o fim da sociedade feudal, os conflitos emergem entre aqueles que detêm os meios de produção – os burgueses – e aqueles que só detêm a força de trabalho – os proletários. A luta de classes torna-se permanente e, necessariamente, as ideias, reflexos da existência material, surgem e são representadas de forma antagônica.

As diferenciações quanto à conceituação de formação demonstram a existência de uma contraposição de ideias em torno do assunto. Nesse sentido, percebe-se o quanto as conceituações de formação se alteram em decorrência de certas imposições ideológicas. E isso é significativo porque evidencia que as características de uma determinada sociedade influenciam diretamente nos valores que permeiam as relações sociais, reforçando que a compreensão da história semântica do termo é fundamental.

Chauí (1980) oferece contribuições à compreensão dessa polissemia que envolve a temática formação vinculada às imposições ideológicas. Para a autora, a ideologia é desprovida de história, entretanto constrói histórias imaginárias que possuem como intento a legitimação do domínio da classe detentora de poder. Considerando as repercussões desse conceito, entende-se o motivo de a história ideológica, comumente aquela com que se tem contato na escola e nos livros, ser sempre transmitida a partir da ótica do vencedor ou da classe dominante. O percurso histórico que trata dos escravos, dos servos e dos trabalhadores derrotados, por exemplo, possui sendas abertas, ou seja, não há documentos ou monumentos sobre essa história, e nem mesmo as ações desses sujeitos coletivos são registrados pelos historiadores, porque não é de interesse da classe dominante que se tenha resquícios sobre essas realidades. Por consequência, os tidos como subalternos da história da humanidade emergem das páginas dos documentos dos historiadores sempre sob a ótica de como eram considerados e entendidos pela própria classe dominante. Veja-se, por exemplo, a forma como a questão da abolição da escravatura brasileira é transmitida nas escolas. A versão apresentada enaltece a atitude da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, porém as lutas dos escravos não estão registradas, e o que se sabe parte dos escritos dos senhores brancos.

É ainda Chauí (2000, p. 3) quem afirma que: “A ideologia não significa somente a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, a ideologia é também um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir.” Nessa direção, o discurso ideológico é aquele que é apresentado publicamente como que perfeitamente ajustado às formas e dimensões das diversas realidades presentes na sociedade. Com a característica que lhe foi atribuída pela classe dominante como pretensamente universal, busca eliminar a distinção entre o pensamento, a linguagem e a realidade do ser social, de forma a conseguir, por meio da “livre” adesão de todos, a identificação com a representação particular da classe detentora do poder.

Como alguns setores da sociedade impedem a participação ativa do homem no âmbito

societário, a crítica traduzida numa ação política transformadora e consciente, ou seja, numa práxis, deveria ser a resposta desse homem, o que leva à compreensão de que entre a práxis e formação humana existe um vínculo de coexistência, uma relação intrínseca, uma ampla reciprocidade (PAULA, 1992).

Para Sarmiento (2011, p. 211): “Práxis é entendida não como mera atividade da consciência, mas sim como atividade material do homem social, que reconhece e pretende não apenas a interpretação de si e do mundo, mas também sua transformação.”. Setubal (2007, p. 71) enfatiza que: “Práxis não pode ser confundida com trabalho porque na dialética histórica embora toda práxis seja trabalho, nem todo trabalho se constitui práxis.” Essa afirmação faz eco às palavras dos autores Paulo Netto e Braz (2011, p. 54), que, respaldados em Marx, defendem que o homem não é sinônimo de trabalho, ele é muito mais que trabalho, porque é capaz também de criar realidades objetivas que ultrapassam os limites do mundo do trabalho, sendo que a categoria teórica que explica essa realidade é a práxis. Essa práxis contém em si o trabalho, porém possui muito mais que isso: inclui todas as expressões humanas objetivas, evidenciando a presença do ser humano como criatura autoprodutiva e criativa, reconhecendo que “[...] o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.”.

Amarante (2008) explica que, para superar compreensões reducionistas que, por vezes, podem vincular-se ao processo formativo, é importante compreender que toda pessoa encontra-se em constante transformação, sendo, portanto, inconcebível não pensar formação como um constante movimento de busca, de edificação, e, a partir disso, retomar a discussão sobre a curiosidade em seu aspecto ingênuo e crítico, tornando-o epistemológico.

Nessa direção, considera-se pertinente partir do legado de um educador, reconhecido como uma das figuras mais notáveis no âmbito da pedagogia mundial, cujo alcance de seu original método de formação chegou, segundo Romão (2000), perto do alcance da quase totalidade do espaço do planeta Terra, transpondo os limites fronteiriços da educação e da pedagogia, para se tornar referência em diversas áreas do

conhecimento. Trata-se de Paulo Freire, cujo referencial cultural e epistemológico para tratar da questão da formação caminha na direção da emancipação, do desenvolvimento de potencialidades e de uma perspectiva crítica, o que se difere substancialmente, de acordo com Amarante (2008), da compreensão de formação como puro e mero treinamento, adestramento, capacitação, otimização de recursos humanos, ou ainda sucessão de transferência de conhecimentos.

Compreender formação a partir da concepção de Paulo Freire significa entendê-la como um processo contra-hegemônico, no sentido de que trilha por caminhos contrários ao do poder dominante. Nosella (2007) afirma que, desde 1960, o método de formação freireana era considerado como essencialmente libertador o que levava a rejeitar o tecnicismo pedagógico voltado ao ensino puramente formal focado apenas nas letras do alfabeto, contrário também ao politicismo pedagógico.

Romão (2000) sustenta que o enfoque na convivência é essencial na obra de Paulo, uma vez que a centralidade de seu processo educativo pauta-se no diálogo, em que o homem é considerado dialeticamente como unidade na diversidade, já que a identidade única da criatura humana, gestada numa cultura em particular, não consegue diluir a variedade das culturas. Nessa unidade, Paulo Freire estabelece o relevante conceito de inacabamento ou inconclusão.

Por suas próprias palavras, Freire (1994, p. 42) coloca que, quanto aos homens, os reconhece como: “[...] seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (grifo do autor).

Pensar a formação enquanto processo inacabado, cujo escopo aponta para a emancipação, faz lembrar dois importantes autores em suas célebres frases: Descartes, em “penso, logo existo”, complementada por Foucault em “penso, logo hesito”, o que vem a reforçar, segundo Amarante (2008) a teoria freireana do inacabamento da pessoa humana.

Na sequência, são aduzidas considerações sobre o imbricamento significativo existente entre formação e educação. Tonet (2006), reconhece a importância desse imbricamento. Para esse autor, formação e educação se coadunam integralmente, na medida em que a educação

possui potencialidades para favorecer a formação do homem integralmente, possibilitando que os indivíduos tornem-se capazes de raciocinar com lógica e de alcançar autonomia moral, colaborando no sentido de torná-los aptos a contribuir com o desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico. Uma formação capaz de incentivar a promoção da paz, do progresso, de uma vida mais saudável e da preservação do planeta. Uma formação que contribua para despertar nas pessoas o senso crítico tornando-as também mais criativas e participativas.

Ao se explorar a temática educação, verifica-se que sua conceituação aponta para a inexistência de uma conclusão fechada, por abarcar uma considerável diversidade de significados. Para as autoras Souza e Oliveira (2010, p. 195): “A palavra educação, conforme suas raízes no latim, no verbo ‘*educare*’, na soma do termo ‘*e*’ (para fora) e ‘*ducare, dúcere*’ (conduzir, levar, guiar), significa literalmente ‘conduzir para fora’. Partindo da etimologia, é possível destacar na educação o papel de conduzir, preparar o indivíduo para o mundo.” (SOUZA; OLIVEIRA, C., 2010, p. 195, grifo das autoras).

De acordo com o documento Política de Educação Permanente:

[...] *educação* é mais ampla que ensino e não é equivalente de atividades didáticas. *Educação* preparara para a vida em sociedade; promove saberes socialmente referenciados, ou seja, saberes que vão ao encontro das demandas, valores e necessidades da população. É uma prática social, portanto, requer interação entre os sujeitos e destes com a sociedade, *nesse aspecto é formação*. (CFESS, 2012, p. 4, grifos nosso).

Conforme destaca a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Conselho Federal de Serviço Social (2011, p. 786):

É importante ressaltar que nas lutas e conquistas da classe trabalhadora a *educação sempre esteve presente como uma das prioridades*, pois ainda que de forma contraditória, por meio dela assegura-se, via de regra, a inserção no mercado de trabalho (condição fundamental à sobrevivência da classe), o que ressalta a sua dimensão econômica, bem como a disputa por projetos de sociedade pela via da ampliação de conhecimentos e construção de formas de sociabilidade, da

vivência coletiva e da cultura, ou seja, sua dimensão ético-política. (grifo nosso).

Tristão et al. (2009, p. 271), reforça o vínculo conceitual entre formação e educação ao afirmar que: “O conhecimento alcançado em determinado momento histórico é apropriado pela humanidade e, por este motivo, é um valor universal passado de geração para geração. Neste processo, a atividade educativa assume papel primordial.”

Nessa mesma direção, a Política de Educação Permanente, elaborada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), acena que o ato de educar deve estar voltado às práticas educacionais que possibilitem “[...] trabalhar as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade que liberte o ser humano do capital, e onde a função da Educação seja a de contribuir para transformar o/a trabalhador/a em um sujeito político capaz de modificar a realidade.” (CFESS, 2012, p. 5).

No âmbito do Ministério da Educação, o documento intitulado *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* seguramente também faz referência à efetiva convergência entre educação e formação na medida em que reconhece que a educação enquanto “[...] processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.” (BRASIL, 2008, p. 5).

Verifica-se ainda que na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe um dispositivo legal que reitera esta unidade existente entre educação e formação compreendida como processos formativos. Pela leitura do texto apresentado no artigo primeiro, fica evidente esta afirmação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Essa formulação contida na Lei 9.394 considera, portanto, que o objetivo desse processo intrincado é o completo desenvolvimento

da pessoa, envolvendo também o despertar de suas aptidões para o exercício da cidadania, bem como a busca de sua qualificação profissional. Nessa mesma ordem de ideias, é importante também trazer à lembrança que: “Princípios como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber também são fundantes para a concepção de educação.” (ROSA; LUSTOSA, 2010, p. 208).

Para Fernandes (2007), seguramente somos criaturas programadas para aprender sempre, inacabadas, mas plenamente conscientes desse inacabamento; portanto em constante busca indagativa e curiosa de si próprio e de si com o mundo ao redor, bem como com os demais seres com os quais codivide sua existência. Essa assertiva contribui para a defesa de um comportamento que se situe para além do horizonte da mera acomodação, requerendo, sem dúvida, referenciar a educação como prática permanente, como formação, como processo de conhecimento.

Colocar-se no tempo presente sem perder de vista a processualidade histórica oportuniza o reconhecimento da centralidade da educação como formação, como processo de ensino e de aprendizagem que, gradativamente, foi sendo assimilada na vida humana, à sua natureza, porque a criatura humana nunca deixa de educar-se (FERNANDES, 2007).

O CFESS (2012) também defende a educação como formação, afirmando que foi constatado no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a conceituação de educação como processo. Processo esse que se realiza no decorrer de toda a existência humana, onde a palavra formação emerge como uma das chaves a abrir as portas rumo ao século XXI.

Vale lembrar ainda o esforço analítico de Brandão (1998), que faz referência, em sua obra, à expressão *endoculturativa*. Para ele, tudo aquilo que existe na natureza e que se apresenta transformado pela ação do homem por meio de seu trabalho e resignificado pela sua consciência constitui parte de sua cultura. Cita-se, por exemplo, o artesanato, a linguagem, a tecnologia, o modo de vida, as manifestações religiosas, enfim, qualquer realidade existente, disponível e criada nas culturas próprias de cada

grupo étnico. Tudo o que se refere à transmissão de conhecimentos adquiridos por meio da experiência individual com o mundo ao redor, ou pela interação com outras criaturas humanas, diz respeito ao processo de endoculturação.

Brandão (1998, p. 25) reforça que: “Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa.” Para esse autor, a educação se faz presente sempre que existam relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender, sempre que surgem formas sociais de condução e controle do processo de ensino e aprendizagem.

Para Martins (1994, p. 15): “A educação está intimamente ligada a todos os grupos sociais, porque onde existem formas, maneiras de aprendizado e o que aprender, conhecimento a ser transmitido de pessoa a pessoa, existe educação.” Souza e Oliveira (2010) consideram que a educação tem potencial para instaurar transformações, mudar posturas, vencer julgamentos, sobrelevar-se, portanto, é tarefa essencialmente humana.

Conferindo reforço às disposições dos autores anteriores, Severino (2000) afirma que a educação não se configura como realidade mecânica voltada ao desencadeamento de capacidades produtivas. Sua conceituação situa-se na compreensão de uma realidade mais profunda. Ela se configura como processo em contínua construção, ou seja, um exercício cotidiano no qual as pessoas se constroem no decorrer do tempo. Para esse autor:

Os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres “culturais”. (SEVERINO, 2000, p. 68, grifo do autor).

Souza e Oliveira (2010) ratificam essas considerações, asseverando que a educação é considerada como uma ação evolutiva entre-

meada pela historicidade, num contexto dinâmico e numa ambiência susceptível a mudanças contínuas. É por meio desta ação evolutiva que determinado grupo aprende a forma de ser e de agir no interior deste mesmo grupo. Sob essa premissa, constata-se, que a educação se apresenta como alicerce básico e imprescindível à vida individual e coletiva, pois, ao apreender, repetir e reinterpretar determinada forma de existência, a pessoa humana constrói determinada visão de homem e de mundo. Além disso, conforme expressa Fernandes (2007), na condição de indivíduos históricos, voltados sempre para o futuro, tem-se como condição indispensável a inserção, ingênua ou crítica, numa contínua caminhada de formação.

Considerando que todo indivíduo se manifesta por meio de um agir concreto, e que a essência da existência humana se revela pela atuação prática, conclui-se que a construção da identidade, ou em outras palavras, o desenvolvimento da formação, seja ela pessoal ou profissional, é decorrência de um processo contínuo de agir, pois é a ação que dá concretude ao ser. É a ação que descreve, demarca, restringe e delimita a essência dos sujeitos. É na e pela prática que as ações humanas efetivamente se desenvolvem e constroem a história (SEVERINO, 2000).

Formação Profissional do Assistente Social

Partindo da compreensão de que o significado de formação e educação extrapola a univocidade dos conceitos, acentuando sua flexibilidade etimológica, almeja-se agora refletir sobre a formação profissional, e, nesse universo, realizar um breve histórico dessa formação, focando as atribuições e competências do assistente social.

A formação dos primeiros assistentes sociais ocorreu na década de 1930, data que não significou mera coincidência histórica. Nesse período, havia um inequívoco interesse por parte da classe dominante da época, representada pela burguesia industrial, oligarquias cafeiras, Igreja Católica e Estado varguista, na formação de profissionais que fossem capazes de controlar as insatisfações populares e frear qualquer possibilidade de avanço do comunismo no país. O período demarcava o início do processo de industrialização e urbanização brasileira.

O curso superior de Serviço Social foi reconhecido em 1953, por meio da Lei nº 1.889, e a profissão regulamentada em 27 de agosto de 1957, com a Lei nº 3.252. O Decreto 994, de 15 de maio de 1962, consolidou esta regulamentação.

No período da ditadura, o agravamento da questão social somado às complicadas relações estabelecidas entre Estado e a sociedade, impuseram ao Serviço Social a necessidade de procurar aporte nas Ciências Humanas e Sociais, o que contribuiu para que a profissão se qualificasse intelectualmente e também se tornasse protagonista da produção e pesquisa social no país (MOTA, 2005).

A profissão assumiu uma postura conservadora, de controle da classe trabalhadora, desde seu surgimento até a década 1970. Entretanto, com a instauração das lutas contra o sistema ditatorial e em favor de melhores condições de vida da classe trabalhadora, no final dos anos 1970 e no decorrer da década 1980, o Serviço Social também sofreu influência de novas tendências. Desde essa época, a profissão vem se posicionando contrária ao seu histórico de conservadorismo, defendendo um projeto profissional coletivo, hegemônico e comprometido com a democracia e o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos. Em face dessas mudanças ocorridas no interior da sociedade e da categoria profissional, um novo aparato jurídico teve de ser consolidado de forma que pudesse expressar os avanços da profissão e o rompimento com a perspectiva anterior extremamente conservadora (IAMAMOTO, 2011).

Na atualidade, o trabalho profissional é legalmente regulamentado pelo Código de Ética Profissional do Assistente Social, datado de 1993, na Lei nº 8.662/93, de Regulamentação da Profissão de Serviço Social, e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional em Serviço Social, propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, em 1996. Para Iamamoto (2011, p. 224): “A legislação profissional representa uma defesa da autonomia profissional, porque codifica princípios e valores éticos, competências e atribuições, além de conhecimentos essenciais que tem força de lei, sendo judicialmente reclamáveis.” A mesma Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, além de regulamentar a profissão, reconhece

também a legalidade do Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais, definindo em seus artigos quarto e quinto, respectivamente, competência e atribuições privativas do assistente social.

Vencida a exposição breve do histórico que ancora a profissão, retoma-se a questão da formação, considerando como essencial a compreensão de formação profissional como discussão e ensino dos caminhos do fazer, em que a habilitação técnico-operativa se coloca como necessária e imprescindível, pois, acenando à fala de Oliveira (2010, p. 742): “Não se pode reduzir o campo da reflexão ao ‘fazer profissional’ e relegar para outros a tarefa de pensar e analisar a bagagem teórica que norteia este fazer.”

A formação profissional é um caminho representado por várias etapas pelas quais os graduandos passam. Na condição de processo, apresenta-se em contínuo movimento. O objetivo dessa caminhada educativa e dialética é a habilitação para o exercício profissional. Esse processo, que não se encerra após conclusão da graduação, tem como característica a dinamização e se configura como aberto às oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, além do profissional (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Fazer menção à formação profissional é considerá-la como realidade que se situa muito acima da mera transferência de teorias e saberes, compreendendo que ela ultrapassa o campo dos instrumentos e das técnicas. Essa visão da formação profissional é reconstruída e adensada por Souza e Oliveira (2010, p. 205), ao afirmarem que: “A formação profissional apresenta-se como processo crítico de desenvolvimento intencional de habilidades, capacidades, emoções, posturas em um movimento estrutural e conjuntural, ou seja, como um ‘farol’ que aponta caminhos.”

Para Oliveira, (2010), um desafio que se coloca à formação profissional é considerar que a fundamentação teórico-metodológica e as imposições econômicas, políticas e ideológicas que se inserem nessa base, exercendo nela grandes influências, sejam apreendidas pelo graduando. Nesse sentido, é imprescindível que o ensino instrumental e técnico se volte ao ato de ensinar aos futuros profissionais a compreender, analisar criticamente e desvendar essas imposições, bem

como suas novas nuances em cada período histórico.

As afirmações que seguem de Souza e Oliveira (2010) contribuem para adensar os parâmetros da formação profissional que se defende. Para essas autoras, na formação profissional não se deve considerar a redução da esfera criativa à dimensão crítica ou vice-versa, porque uma sobrevalorização de uma ou de outra impossibilita o despertar e posterior desenvolvimento de uma postura capaz de desvendar o contexto societário. É importante não perder esse liame indissolúvel que permite o amadurecimento de uma força criativa e espírito crítico, para que se possam adquirir recursos que possibilitam decifrar os processos sociais, de modo a superar a dicotomia entre teoria e prática. Vale lembrar ainda que o saber acadêmico e o saber interventivo, não obstante serem constituídos por naturezas distintas são realidades indissociáveis e complementares, que se coadunam na direção da transformação de um determinado contexto sócio-histórico.

Toda e qualquer formação profissional está imersa no contexto cotidiano e, justamente por isso, deve ser levada em consideração sua interligação com os setores políticos, sociais e econômicos da sociedade, bem como à rica pluralidade cultural de cada território onde o Serviço Social é efetivado. Diante dessa realidade da profissão, é defensável “[...] o uso da teoria como elemento capaz de ‘iluminar’ uma prática consciente, mas não como uma ‘camisa de força’ que enquadra procedimentos adequados.” (SOUZA; OLIVEIRA, C., 2010, p. 213).

Concorda-se com a afirmação de Souza e Oliveira (2010, p. 203) ao atestarem que: “As novas configurações no Estado, na sociedade e na cultura impulsionam novo redimensionamento no Serviço Social brasileiro, e, por consequência, na formação profissional do assistente social.” Considera-se que refletir sobre o processo de formação profissional do assistente social é muito importante, porque significa compreender o contexto social no qual está inserido, bem como o cotidiano que o cerca.

Reforça-se que pensar a formação e, conseqüentemente, a educação permanente significa não perder de vista as modificações mais amplas ocorridas nos cenários político, social, cultural e ideológico presentes nos tempos atuais,

assim como “[...] as profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social e econômica, e as relações entre os sujeitos que impulsionam a reflexão sobre as novas demandas e dinâmicas do mundo do trabalho.” (SOUZA; OLIVEIRA, C. , 2010, p. 203).

Compreende-se, portanto, o quão necessária é a apreensão da formação profissional como realidade dinâmica, assim como o é o mundo à sua volta. Nessa direção, é essencial repensar continuamente uma formação profissional que seja capaz de preparar assistentes sociais contextualizados com o dinamismo que envolve tudo ao seu redor e, conseqüentemente, o mundo do trabalho.

Conceituando Competências

Uma breve incursão sobre o termo competência se faz necessária porque, conforme é apresentado pela literatura, o termo tem sido utilizado com muitas significações, o que possibilita interpretações equivocadas e contraditórias (RIOS, 2002).

Quando a concepção da palavra competência traz em seu bojo certa conotação ideológica, é comum a utilização da expressão “discurso competente”. Chauí (2000, p. 7) fornece uma noção conceitual de discurso competente, aceitando que é um discurso instituído, um discurso em que a linguagem sofre uma delimitação que poderia ser assim sintetizada: “Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” Para essa autora:

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 2000, p. 7).

Segundo Rios (2002, p. 65), é importante observar que: “Com a consideração do discurso competente como discurso do conhecimento, a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência

da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos.” Acrescenta-se a isso o fato de que:

Nessa estratégia de ocultamento e dissimulação do real, o poder aparece como se emanasse de uma racionalidade própria do mundo da burocracia, acoplado a um discurso neutro da cientificidade. São as exigências burocráticas e administrativas que têm de ser cumpridas, obedecendo a forma de ação pré-traçadas, que devem apenas ser executadas com eficácia. A competência é aí personificada no discurso do administrador burocrata, da autoridade fundada na hierarquia que dilui o poder sob a aparência de que não é exercido por ninguém. (IAMAMOTO, 2009, p. 2).

Rios (2002, p. 83) oferece ainda mais contribuição à reflexão ao enfatizar que, no contexto neoliberal, é exigida também a competência no processo de formação dos indivíduos, uma vez que: “A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competência, como atendimento ao mercado de trabalho, parece guardar um viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação.”

Portanto, como a construção conceitual de competência foi sendo calcada sob a forte influência de certas imposições ideológicas, é importante resgatar o conceito originário do termo por meio de uma concisa reflexão semântica. A ideia de “competência” contém em sua redoma de significado uma diversidade de conceitos que se coadunam. Nessa direção, verifica-se que competência regularmente é tomada no sentido de: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade. O conceito, que vem sendo gradativamente consolidado pela ação concreta e historicamente situada dos sujeitos, ou seja, por meio da própria intervenção, é referenciado na afirmação assertiva de Rios (2002, p. 90) de que: “A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes.”

A relevância da interlocução entre competências e educação permanente assenta-se no fato de a competência, reconhecida como habilidade, se sustentar sobre o conhecimento. As palavras de Rios (2002, p. 78) definem bem essa importante consideração: “É fundamental considerar a situação em que se desenvolve o

trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente.” Em decorrência dessas interconexões e transversalidades existentes entre competência e atualização dos saberes, é forçoso lembrar que: “Articular competências, habilidades e conteúdos exige investimento na formação continuada e a troca de experiências.” (OUCHANA, 2012, p. 1).

Concentrar importância no contexto em que ocorre a formação e a prática profissional é imprescindível quando se fala em competências. Além disso, é preciso ter presente também que competência não é uma realidade estática, mas processual. E como processo, Rios (2002, p. 88) afirma que: “A competência encerra em si um saber fazer bem o dever referindo-se sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário.”

De acordo com Waldhelm (2012 apud OUCHANA, 2012, p. 1): “O limite conceitual entre o saber e saber-fazer é tênue e contextual, não se constroem competências no vazio conceitual, mas também nenhum conceito por si só faz alguém desenvolver uma competência.”. Por isso:

É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis [porque] a competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que exercitam suas possibilidades, que atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – porque e para quem. Assim a dimensão técnica é suporte da ação competente e não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Trata-se de um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (RIOS, 2002, p. 88).

Em se tratando do saber-fazer quando aplicado à efetivação de uma determinada ação, a competência “passa a uma noção de maior amplitude, que considera características individuais mais gerais (competências transversais) e referenciais operacionais comuns – representa-

ções comuns das situações, relações e objetivos (competências coletivas)” (CHAMON, 2006, p. 25, destaques da autora).

Para Ouchana (2012, p. 1), a competência, de forma geral, quando aplicada aos mais variados contextos, é caracterizada como “[...] domínio de linguagens, compreensão dos fenômenos, enfrentamento de situações problemas, construção de argumentações e elaboração de propostas.” E ainda, como a competência para construção de argumentação é requisitada e mobilizada em distintas realidades sócio-históricas, sendo que, a depender da área do conhecimento, ela apresentará conceituação própria, compreende-se, portanto, o porquê do termo tornar-se uma referência no meio acadêmico, entre os profissionais de todas as áreas.

Diante do que foi exposto, entende-se a fala de Rios (2002, p. 90) ao afirmar que: “Existe algo que se requer de qualquer profissional e que caracteriza a sua competência – o domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum.” Essa concepção de competência é complementada por Iamamoto (2009, p. 7), que se pauta no entendimento de que: “Competências expressam capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, pois são a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais.”.

Porém, para Rios (2002, p. 67), não obstante a importância de uma investigação que considere os aspectos sob o ponto de vista lógico, “[...] vale perguntar, do ponto de vista ético-político, quais são as implicações de sua utilização e de que maneira podemos evitar distorções, não apenas na configuração teórica, mas na prática que se desenvolve socialmente.”.

Não se pode afirmar como competente somente aquele profissional que possui profundo conhecimento sobre determinado conteúdo que precisa ministrar, ou aquele que detém domínio de recursos técnicos, ou ainda aquele que é envolvido com questões políticas, ou que assume responsabilidades no conselho regional de sua categoria profissional. Há que se atentar para o fato de que não existem diferentes competências, por exemplo, a competência técnica, a competência política ou a competência ética.

Na verdade, existe uma competência, mas formada por três componentes. São os três componentes juntos que dão vida, que fazem existir a competência. Segundo Rios (2002, p. 89): “É o conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético que define a competência.”.

É ainda Rios (2002, p. 108) quem acena que:

A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los; a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; a dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; a dimensão ética diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Ao se referir à competência evidenciando suas quatro dimensões, quais sejam, técnica, estética, política e ética, Rios (2002) destaca também como especialmente importante a compreensão de que o aspecto ético se configura como realidade basilar da competência porque a técnica, a estética e a política irão adquirir significação completa quando, além de se sustentarem em fundamentos próprios de sua natureza, se pautarem por princípios éticos.

Segundo essa autora:

Não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser crítico – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (RIOS, 2002, p. 109).

De outra parte, verifica-se igualmente que a competência, embora se caracterize como um conjunto de qualidades presentes na intervenção do profissional, requer ainda que o contexto em volta desse profissional seja favorável, ou seja, apresente boas condições para a efetivação dessa intervenção. É por isso que Rios (2002, p.

132) defende que: “São condições não apenas o domínio que tem o profissional do conhecimento teórico e prático e a habilidade de utilizar recursos metodológicos para socialização daquele conhecimento. É preciso levar em conta as condições infraestruturais para o trabalho.”

Competências do Assistente Social

Para Iamamoto (2009, p. 2), no âmbito do Serviço Social, acrescenta-se à compreensão de competência um sentido crítico, ou seja, um sentido que carrega consigo a potencialidade capaz de revelar “os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. O discurso competente é crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação.” Portanto, para a autora, a competência vista a partir dessa ótica supõe:

a) um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social e nas autorrepresentações do profissional, cuja porta de entrada para a profissão passa pela história da sociedade e pela história do pensamento social na modernidade, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre teoria e história; b) um redimensionamento dos critérios da objetividade do conhecimento, para além daqueles promulgados pela racionalidade da burocracia e da organização, que privilegia sua conformidade com movimento da história e da cultura. Esse conhecimento se constrói no contraponto permanente com a produção intelectual herdada, incorporando-a criticamente e ultrapassando o conhecimento acumulado; c) uma competência estratégica e técnica (ou técnico-política) que não reifica o saber fazer, subordinando-o à *direção do fazer*. Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. Uma vez decifradas, essas tendências podem ser acionadas pela vontade política dos sujeitos, de modo a extrair estratégias de ação reconciliadas com a realidade objetiva, de maneira a preservar sua viabilidade, reduzindo assim a distância entre o desejável e o possível. (IAMAMOTO, 2009, p. 3, grifo da autora).

Ainda segundo Iamamoto (2009, p. 2), um desafio que se coloca para o assistente social é compreender que existe uma dualidade na concepção de competência, que, na verdade: “Trata-se de uma contradição entre a competência institucionalmente permitida e autorizada pelas instâncias burocráticas dos organismos empregadores e o seu reverso: a competência crítica.” Entretanto, não basta que se tenha apenas consciência dessa dúplici e contraditória concepção de competência, para que se possa imprimir criticidade nas ações. Tal desafio “[...] exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não-dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 3) para que, assim, possa direcionar seus esforços numa permanente construção de conhecimentos que lhe possibilite um saber fazer renovado e diferenciado.

Essa assertiva, por sua vez, reitera a importância da educação permanente na trajetória profissional do assistente social. É por isso que, na busca pela redução da distância entre aquilo que se deseja enquanto profissional e aquilo que é possível agregar à qualidade da atuação do assistente social, e, ainda, entre o oscilar de uma ação que ora pode pender para o messianismo utópico, ora para o fatalismo (IAMAMOTO, 2009), muitos profissionais se voltam para a formação continuada como forma de enfrentar criticamente uma possível retração de sua ação ou mesmo perda da centralidade de sua intervenção.

É extremamente elucidativa a tradução que Iamamoto (2009) faz dos conceitos de messianismo e fatalismo. Para a autora, o messianismo utópico dentro do Serviço Social é caracterizado como aquela ação que prioriza os propósitos do assistente social enquanto sujeito individual em prejuízo do estudo histórico e crítico do movimento da realidade concreta. Ação essa sustentada por uma percepção heroica e ingênua das reais possibilidades de transformação advindas da intervenção profissional. A presença do fatalismo no contexto profissional do assistente social é caracterizada pela agregação de sentimentos que tendem a naturalizar a vida em sociedade e que se traduzem numa percepção perversa da profissão. Voltar-se para o fatalismo significa imbuir-se da noção

de que a exploração e a dominação capitalista devem ser vistas como realidades naturais e perenes, não obstante visíveis desigualdades. Sustentado por esses conceitos, dificilmente o assistente social transcenderia esse nível de apreensão do real, o que, portanto, o deixaria preso no interior da redoma de um poder considerado como monolítico nada lhe sendo possível executar. Quando muito, ser-lhe-ia permitido o aperfeiçoamento formal e burocrático para desenvolvimento das ações que lhe são conferidas pelos seus empregadores.

O messianismo e o fatalismo tendem a ser superados, à medida que se compreende de forma aprofundada a questão social com suas diversas expressões, porque se consegue percebê-la como peça a compor a engrenagem da sociedade capitalista atual, na qual o Serviço Social também se encontra inserido. Essa compreensão evita que se incorra numa análise restritiva que divide a realidade de maneira dual e casualística (CFESS, 2012).

A Lei federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social, determina em seu artigo quarto quais são as competências do referido profissional. (BRASIL, 1993). Esse artigo estabelece que:

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 a 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 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 materiais 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 Unidades de Serviço Social; XI – realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993, p. 1-2).

Conceituando Atribuições coletivas e específicas dos assistentes sociais

Tematizar sobre o conceito de atribuições requer considerar sua articulação inter-relacional com a definição de competências. A existência de uma relação dialética e de similitude entre ambos os conceitos é o que dá vida, concretude e consistência ao exercício profissional. A morfologia da palavra atribuição aponta para a significação de competências, uma vez que atribuição em sua dimensão privativa também pode ser traduzida como competência.

Atribuições são consideradas como prerrogativas exclusivas de uma determinada categoria profissional, instituídas e demarcadas segundo matéria, área e unidade de uma profissão específica (IAMAMOTO, 2009). Por conseguinte, aquilo que diferencia a competência de uma atribuição é que a competência possui caráter generalista, enquanto que a atribuição refere-se mais diretamente a uma situação delimitada (WALDHELM, 2012 apud OUCHANA, 2012).

Para Simões (2010), as atribuições podem estar inseridas dentro do âmbito das competências, não obstante competências se configurarem como qualificações profissionais, de âmbito geral, com reconhecimento respaldado legalmente, para desempenho de cargos ou funções e execução de serviços independente do reconhecimento de que são comuns também a outros profissionais, nas respectivas leis que regem suas intervenções.

Portanto, atribuições privativas igualmente são tidas como competências, entretanto de uso exclusivo, decorrente especificamente de uma determinada qualificação profissional. Isso significa que, em se tratando dessas atribuições, as respectivas tarefas possuirão sua validade institucional se executadas somente por pro-

fissional designado institucionalmente para tal (SIMÕES, 2010).

Quanto às atribuições específicas e privativas do assistente social, a mesma Lei federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a profissão de assistente social (BRASIL, 1993, p. 1) e que determina em seu artigo quarto quais são as competências, também explicita, por meio de 13 incisos contidos no artigo quinto, o que constitui 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 no nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em cursos 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 Federais 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, 1993, p.1).

Considerações finais

A perspectiva analítica aqui empreendida coloca em relevo a questão da formação, competência e atribuição do assistente social entremeada pela importância do resgate da educação permanente do profissional de Serviço Social. Nesta direção, considera-se estar diante de uma possibilidade a mais para o alcance da qualificação profissional.

Sem dúvida, reflexões como essas impõem desafios que requerem enfrentamentos por parte de todos os assistentes sociais. E os desafios relativos à concretização das competências e atribuições na ambiência interventiva, tenderão a ser minimizados na medida em que a apreensão de seu conteúdo possa ser ampliada e retomada por meio de contínuos debates teóricos pelo maior número possível de profissionais envolvidos na área.

A construção de tal debate teórico em torno da questão da formação, competência e atribuição do assistente social, pactuado por diversos profissionais de diferentes espaços sócio-ocupacionais, instâncias governamentais e não governamentais, certamente contribuirá para a concretização dos pressupostos contidos na Lei federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social.

O profissional de Serviço Social, na intenção de concretizar suas competências e atribuições privativas, coloca-se numa perspectiva aberta de diálogo com a realidade que o cerca, e isso o desperta para a necessidade contínua de qualificação. Portanto, apreender os significados das competências e das atribuições privativas do assistente social se configura como questão central, na medida em que fornecem contribuições para a posterior reflexão sobre a temática formação continuada.

Como a totalidade social é inacabada e suscetível à interferência dos sujeitos que nela se inserem, falar em formação, competência e atribuição daqueles que podem intervir nessa realidade é de fundamental importância. Discorrer sobre formação, competência e atribuição do assistente social significa debruçar-se sobre realidades amplas constituídas por uma diversidade e uma heterogeneidade de aspectos. E ainda, como o profissional de Serviço Social se vê envolvido numa realidade dinâmica em

contínua transformação, tratar de formação, competência e atribuição significa considerar os diferentes momentos históricos e o movimento das diversas forças que incidem sobre sua atuação prática cotidiana.

A busca de interconexão para explicação da realidade social também se apresenta como exigência e necessidade nos dias atuais, o que justifica a importância de tematizar continuamente a formação, competência e atribuição do assistente social na intenção de colocar a questão da produção de conhecimentos sobre tais realidades sempre em pauta como objeto de reflexão.

Sabe-se que no interior de qualquer profissão, todas as ações, independente de sua natureza estar inserida no contexto da prática pedagógica, interventiva ou de pesquisa, assumem um caráter teleológico, ou seja, estão sempre voltadas para o alcance de objetivos, metas e fins. Desta forma, reafirmar continuamente a centralidade da formação, competência e atribuição significa considerar a prática profissional, instituída e regulamentada no plano legal, como processo aberto aos avanços que possibilitarão gradativa resposta consistente às demandas da sociedade.

Por fim, conclui-se que assim como a realidade social se apresenta sob diferentes matizes dependendo do rearranjo do capitalismo, o Serviço Social como profissão inserida neste contexto societário não pode perder de vista a necessidade de contínua revisão ontológica sob a pena de distanciar-se daquilo que é instituído em seu Projeto Ético-Político.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL/CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.

AMARANTE, P. Cultura da formação: reflexões para a inovação no campo da saúde mental. In: _____; CRUZ, L. B. (Orgs.). **Saúde mental, formação e crítica**. Rio de Janeiro: Laps, 2008.

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**, Lei Federal 8.662, de 07 de junho de 1993. Brasília, DF, 1993.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2008.
- CHAMON, E. M. Q. O. Competência e qualificação na atividade científica. In: _____; SOUSA, C. M. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em Ciências Sociais**. Taubaté/SP: Cabral, p. 13-36, 2006.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 63-135. (Primeiros Passos, v.6).
- _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CEFSS (Org.). **Política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS**. Brasília, DF: [s.n.], 2012. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.
- FERNANDES, R. M. C. Educação Permanente: um desafio para o Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 207-218, jan./jun. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na cena contemporânea**. 2009. Disponível em: <http://www.prof.joaodantas.nom.br/materialdidatico/material/1_-_O_Servico_Social_na_cena_contemporanea.pdf>. Acesso em: 08 abril 2012.
- _____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JEFFREYS, M. V. C. **A educação: sua natureza e seu propósito**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOTA, A. E. Prefácio. In: CARVALHO, D. B. B.; SILVA E SILVA, M. O. (Orgs.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-16.
- NOSELLA, P. Paulo Freire: orgulho dos educadores brasileiros. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.173-182, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, I. I. M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 104, p. 737-749, out./dez. 2010.
- OUCHANA, D. **Competências e habilidades**. Clipping Educação em dia. Ensino, Tecnologia e Políticas Públicas no Brasil e no mundo. Fundação Padre Anchieta/Diretoria de Projetos Educacionais/São Paulo, segunda-feira, 07 de maio de 2012. Edição nº 385. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-dadifusao-do-termo-258140-1.asp>>. Acesso em: 09 maio 2012.
- PAULA, J. A. A produção do conhecimento em Marx. **Cadernos ABESS-CEDEPSS**, n. 5, p. 17-42, maio 1992.
- PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMÃO, J. E. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. **Revista Eccos**, São Paulo: Uninove, v. 2, n. 2, p.27-43, set./dez. 2000.
- ROSA, L. C. S.; LUSTOSA, A. F. M. Formação profissional do assistente social para atuar na saúde mental: elementos para o debate contemporâneo. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 2, p. 203-218, 2010.
- SARMENTO, H. B. M. Ética e Serviço Social: fundamentos e contradições. **Revista Katálisis**, Florianópolis: Edufsc, v.14, n. 2, p. 210-221, jul./dez. 2011.
- SETUBAL, A. A. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Revista Katálisis**, Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p. 64-72, 2007.
- SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2000.
- SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, T. M. C.; OLIVEIRA, C. A. H. S. Educar cidadãos: o cenário da formação profissional em Serviço Social. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 193-222, 2010.

TONET, I. **Educação e formação humana**. 2006. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 08 abril 2012.

TRISTÃO et al. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 98, p. 245-282, abr./jun. 2009.