



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

EVELIN FONSECA DE SALES

**FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS PARA ATUAR NA ASSISTÊNCIA SOCIAL:  
ESTUDO SOBRE PROPOSTAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO  
RECÔNCAVO DA BAHIA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA  
2022

EVELIN FONSECA DE SALES

**FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS PARA ATUAR NA ASSISTÊNCIA SOCIAL:  
ESTUDO SOBRE PROPOSTAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO  
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo, elaborado de acordo com as normas da Revista Estudos de Psicologia (Natal). Apresentado para banca de defesa como requisito para obtenção do título de Bacharela em Psicologia pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Professora Dra. Luane Neves Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA  
2022

EVELIN FONSECA DE SALES

**FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS PARA ATUAR NA ASSISTÊNCIA SOCIAL:  
ESTUDO SOBRE PROPOSTAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO  
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para banca de defesa como requisito para obtenção do título de Bacharela em Psicologia pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Professora Dra. Luane Neves Santos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Professora Orientadora

---

Professora Dra. Inayara Oliveira de Santana  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

---

Professor Dr. Roberval Passos de Oliveira  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

**Santo Antônio de Jesus - BA, 20 de dezembro de 2022**

## **Formação de psicólogas<sup>1</sup> para atuar na assistência social: estudo sobre propostas formativas dos cursos de psicologia no Recôncavo da Bahia**

**Título abreviado: Assistência social nas propostas formativas dos cursos de psicologia do Recôncavo da Bahia**

### **Resumo**

O Conselho Federal de Psicologia realizou uma pesquisa em 2012 e reconheceu que 67% das psicólogas participantes têm suas atividades principais relacionadas à saúde, educação ou assistência social. Deste percentual, 10% diz respeito à assistência social. Este dado representa a significativa inserção da psicologia no campo das políticas públicas e ressalta a importância de que a formação inicial em psicologia possibilite acesso a discussões e práticas que contribuam para atuação nesta área. A fim de contribuir para ampliação de reflexões sobre a formação voltada para a assistência social, foi analisada a proposta formativa enunciada em três Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia, pertencentes ao território do Recôncavo da Bahia. Constatou-se que alguns princípios e diretrizes da política de assistência social são considerados nos processos formativos. Porém, discussões mais específicas sobre esta política pública ainda são ausentes, sendo as políticas de saúde mais abordadas ao longo da formação.

**Palavras-chave:** formação do psicólogo; currículo; ensino superior; assistência social; políticas públicas.

### **Abstract**

The Federal Council of Psychology carried out a survey in 2012 and recognized that 67% of participating psychologists have their main activities related to health, education or social assistance. Of this percentage, 10% concerns social assistance. This data represents the significant insertion of psychology in the field of public policies and underscores the importance of an initial training in psychology providing access to discussions and practices that contribute to work in this area. In order to contribute to the extension of reflections on training focused on social assistance, the training proposal set out in three Pedagogical Projects of Psychology Courses, belonging to the territory of Recôncavo da Bahia, was followed. It was found that some principles and guidelines of the social assistance policy are considered in the training processes. However, more specific discussions about this public policy are still absent, with health policies being more addressed throughout the training.

**Keywords:** training psychologist; curriculum; university education; social assistance; public policy.

### **Resumen**

El Consejo Federal de Psicología realizó una encuesta en 2012 y reconoció que el 67% de los psicólogos participantes tienen sus principales actividades relacionadas con la salud, la educación o la asistencia social. De este porcentaje, el 10% se refiere a la asistencia social. Este dato representa la inserción significativa de la psicología en el campo de las políticas públicas y subraya la importancia de una formación inicial en psicología que permita acceder a discusiones y prácticas que contribuyan al trabajo en esta área. Para contribuir a la ampliación de reflexiones sobre la formación enfocada en la asistencia social, se siguió la propuesta formativa plasmada en tres Proyectos Pedagógicos de Cursos de Psicología, pertenecientes al territorio del Recôncavo da Bahia. Se encontró que algunos principios y lineamientos de la política de asistencia social son considerados en los procesos de formación. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> Na pesquisa de abrangência nacional realizada pelo Conselho Federal de Psicologia no ano de 2012, foi identificado que as mulheres representam 89% das profissionais em exercício no Brasil, dado consolidado na série histórica que analisa o perfil profissional da psicologia (LHULLIER, ROSLINDO, 2013). Neste trabalho, optamos pela utilização do gênero feminino (psicóloga/s) na referência genérica aos profissionais da psicologia, concordando com a problematização das autoras citadas de que o uso genérico do gênero masculino na produção científica da área contrasta com a composição majoritariamente de mulheres da psicologia.

todavía faltan discusiones más específicas sobre esta política pública, siendo las políticas de salud más abordadas a lo largo de la capacitación.

**Palabras-chave:** formación de psicólogo; curriculum; enseñanza superior; asistencia social; políticas públicas.

### **Breve contextualização sobre a assistência social**

Historicamente, a assistência social esteve vinculada a ações de caridade, filantropia e assistencialismo, constituindo-se enquanto política pública somente a partir da Constituição Federal de 1988, que nos seus artigos 203 e 204 a considera como direito da/o cidadã/ão e dever do Estado. Estes artigos foram regulamentados pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS em 1993. Assim, a assistência social passou a compor o tripé da Seguridade Social, juntamente com Saúde e Previdência Social, e se consolidou como política de Proteção Social destinada para quem dela necessitar (Senado Federal, 1988).

Em 2004 foi publicada a Política Nacional de Assistência Social - PNAS que traz materialidade a LOAS ao apontar ações e caminhos para implementação da assistência social enquanto política pública (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2004). Já em 2005 houve a consolidação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, caracterizado como uma forma de gestão desta política. Por isso, apresenta responsabilidades para os três níveis do poder público (municipal, estadual e federal) e seus princípios e diretrizes orientam as ações socioassistenciais em todo o território brasileiro.

A PNAS propõe que o foco da atenção deve estar voltado para a família e o território deve ser a base da organização das ações e serviços. Esta política não restringe a noção de família a uma unidade econômica, reconhecendo-a como um núcleo afetivo que engloba obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de gerações e de gênero. Além disso, o território não se restringe a um espaço geográfico, mas se caracteriza pelos vínculos, pelas relações de troca e pelas histórias das pessoas que nele vivem (Cordeiro, 2018).

A PNAS também tem como pilares o controle social e a participação popular, com isso as/os usuárias/os têm direito de participar do planejamento e do controle da política de assistência social. O que acontece por meio da participação de suas(eus) representantes nos conselhos e conferências, por exemplo. Diante do processo histórico de negação de direitos, as/os trabalhadoras/es do SUAS devem contribuir para que realmente esses pilares se efetivem através de práticas que favoreçam o protagonismo das/os usuárias/os na construção da política.

Nesse sentido, a PNAS é composta por princípios e diretrizes que versam sobre aspectos como: universalização dos direitos sociais, intersetorialidade, matricialidade sociofamiliar, respeito à dignidade e autonomia das/os cidadã/ãos, territorialização, controle social, participação popular, descentralização político-administrativa e primazia da responsabilidade do Estado na condução da política pública de assistência social.

## **Inserção de psicólogas no campo das políticas públicas**

Em relação as/os trabalhadoras/es de nível superior da política pública de assistência social, em 2011, o Conselho Nacional de Assistência Social publicou uma resolução ratificando a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS em relação a composição das equipes de referência. Esta resolução regulamenta a psicologia como uma das categorias profissionais que obrigatoriamente deve compor estas equipes e preferencialmente pode compor a gestão do SUAS (Resolução n. 17, 2011).

Uma pesquisa publicada no ano de 2010 constatou que 40,3% da categoria profissional de psicólogas/os era empregada pelo setor público e 35,3% pelo terceiro setor (Mâcedo, Heloani & Cassiolato, 2010). Este dado está relacionado com o processo de consolidação das políticas sociais no contexto brasileiro, o que se exemplifica na resolução citada acima. Em 2012, na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP, 67% das psicólogas participantes apresentaram sua atividade principal no campo da saúde, educação ou assistência social. Deste percentual, 10% diz respeito à assistência social (Lhullier & Roslindo, 2013; Yamamoto, Oliveira & Costa, 2013).

Nessa perspectiva, Silva e Yamamoto (2013) destacam que o campo profissional da psicologia passou por diferentes configurações ao longo dos anos, sendo a substituição gradual e progressiva do trabalho autônomo pelo assalariado um dos aspectos mais relevantes. Ademais, a partir da inserção no campo das políticas públicas, a psicologia foi convocada a construir referenciais teórico-metodológicos que extrapolam os modelos tradicionais de atuação. Desse modo, a interface da psicologia com as políticas públicas aponta para a necessidade de analisar criticamente o processo histórico de consolidação da psicologia enquanto ciência e profissão.

## **Formação em psicologia: desafios e possibilidades**

Rechtman e Bock (2019) ressaltam que historicamente a discussão sobre a sociedade não foi considerada como importante nas construções teóricas e na prática da psicologia. Assim, a formação neste campo também se embasou em uma perspectiva individualizante e descolada da realidade social. Mas, com a ampliação do mercado de trabalho da psicologia foi possível perceber um movimento de reivindicar uma formação que contemple a atuação nas políticas sociais através da discussão de temas como: assistência social, direitos humanos, cidadania, movimentos sociais e conselhos de controle social (Silva & Yamamoto, 2013).

Entretanto, Seixas, Coelho-Lima, Fernandes, Andrade e Yamamoto (2016) ao analisarem quarenta Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de psicologia de instituições públicas e privadas das cinco regiões do Brasil, detectaram que as políticas de saúde têm prevalência nos PPCs quando comparadas a debates acerca das políticas de assistência social. Este dado corrobora com os achados dos estudos realizados por Silva e Yamamoto (2013) e Silva e Simicic

(2021). Os autores sinalizam que essa situação se relaciona com diferentes elementos, tais como a dificuldade das instituições formadoras em acompanhar a velocidade das mudanças no mercado de trabalho e a implantação do SUAS ser mais recente que a implantação do Sistema Único de Saúde - SUS.

Cordeiro e Curado (2017) evidenciam que em muitos cursos de graduação em psicologia existe a presença marcante de disciplinas, ênfases e práticas voltadas para a clínica. Esta predominância pode contribuir para reprodução do modelo hegemônico de intervenção psicológica, mais voltado às populações social e economicamente favorecidas e com centralidade no indivíduo. O que dificulta que novas formas de intervenção possam ser construídas, principalmente voltadas para o atendimento à população que historicamente foi excluída da possibilidade de acesso a bens e serviços da psicologia.

Essa pouca importância à formação de profissionais para atuar no campo das políticas públicas e, mais especificamente, na assistência social, além de gerar intervenções pouco condizentes com as diretrizes do SUAS, favorecem angústia e insegurança nas trabalhadoras e a manutenção do poder instituído. Pois, a psicóloga sem preparação e que desconhece a lógica que estrutura as políticas públicas, tende a cumprir o que lhe é mandado/esperado (Cordeiro & Curado, 2017).

Beato e Ferreira Neto (2016) citam outros dilemas mais gerais das Instituições de Ensino Superior - IES que afetam a oferta de uma formação de qualidade: manutenção da lógica conteudista e disciplinar no cotidiano das práticas de formação, perpetuando a organização por áreas clássicas; prática concebida como aplicação de teorias; visão a-histórica da subjetividade; escassez de debate histórico e de temas ligados à realidade brasileira.

O processo de formação também é atravessado pelas mudanças vivenciadas no contexto educacional brasileiro, especialmente nas universidades, as quais são pressionadas pela lógica empresarial do mercado e pela cultura globalizada, que corrobora para uma adequação das políticas educacionais às necessidades da esfera econômica. Isto ocorre por meio da privatização da educação superior, da flexibilização dos currículos em função dos mercados, das propostas de avaliação tanto da universidade quanto das/os estudantes e professoras/es a partir de critérios baseados em relações de custo-benefício e produtividade/improdutividade (Yazbek, 2014).

A precarização da formação impacta nas condições de trabalho, na qualidade dos serviços e na relação estabelecida com a população. Ademais, as/os trabalhadoras/es precisarão vivenciar processos formativos complementares à formação inicial quando já estão atuando na assistência social. Embora se reconheça a importância do aprimoramento contínuo na profissão,

os conhecimentos específicos para atuação no campo das políticas públicas devem compor a base da formação universitária (Yazbek, 2014; Santos, 2019).

Estas reflexões apontam para temática da Educação Permanente, a qual é prevista na NOB-RH/SUAS para as/os trabalhadoras/es do SUAS, com a finalidade de produção e difusão dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais. Em 2013 a Educação Permanente deixou de ser apenas um tema dentro da NOB-RH/SUAS e se estruturou como uma política específica, a Política Nacional de Educação Permanente no SUAS - PNEP/SUAS. De acordo com esta política, a Educação Permanente caracteriza-se como um processo contínuo de atualização e renovação de conceitos, práticas e atitudes profissionais, o qual é mediado pela problematização e reflexão das experiências e saberes pré-existentes (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2013).

A PNEP/SUAS apresenta princípios para Educação Permanente no SUAS que versam sobre aspectos como: centralidade dos processos de trabalho e das práticas profissionais; interdisciplinaridade; historicidade; aprendizagem significativa; desenvolvimento de capacidades e competências requeridas pelo SUAS, sendo estas caracterizadas como competências socioprofissionais por abranger dimensões técnicas, éticas e políticas. Portanto, a PNEP/SUAS configura-se como um avanço importante no processo de profissionalização da rede socioassistencial, o qual contribui para consolidação de atuações que estejam ancoradas na garantia de direitos e se distanciam de práticas caritativas e assistencialistas.

Yazbek (2014) ressalta que a reflexão sobre Educação Permanente na assistência social é um desafio que precisa ser enfrentado constantemente. Ao abordar essa temática e a formação inicial de assistentes sociais, a autora propõe reflexões sobre os impactos dos problemas da formação inicial na consolidação da Educação Permanente. Os questionamentos colocados por ela podem ser ampliados para formação inicial de psicologia e permite refletir que, embora a Educação Permanente deva ser pensada de maneira articulada com a formação na graduação, como evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os cursos de psicologia, não deve ser vista como um processo que tem como objetivo preencher as lacunas ou resolver as ausências desenvolvidas no processo de formação inicial das trabalhadoras do SUAS.

As DCN para os cursos de graduação em Psicologia podem ser vistas como um importante documento para consolidação de uma formação mais condizente com a inserção da psicologia em áreas emergentes. Estas diretrizes estabelecem e definem, em nível nacional, os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos da formação de psicólogas, sendo estes os elementos orientadores do processo de elaboração dos PPCs de graduação em Psicologia ofertados pelas IES do país (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018).



A versão em vigor das DCN é de 2011<sup>2</sup> e apresenta dois princípios e compromissos que se relacionam diretamente com a atuação nas políticas públicas: “II - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” e “V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (Resolução n.5, 2011).

Em 2018 o CFP, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP e a Federação Nacional dos Psicólogos - FENAPSI promoveram uma revisão nas DCN através de um processo participativo e democrático que contou com eventos realizados em todas as regiões do país. Este processo resultou na publicação de uma minuta, a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em setembro de 2018. Na redação deste documento há uma posição da psicologia mais implicada socialmente e a apresentação de aspectos diretamente relacionados ao trabalho na assistência social e nas demais políticas públicas (CFP, 2018; Santos, 2019).

Entre esses aspectos está a inclusão do seguinte eixo estruturante: “VI - Políticas Públicas, contemplando seus fundamentos, sua gestão e sua prática, reconhecendo a pluralidade da Psicologia e garantindo, nos currículos, conhecimentos nas áreas de Assistência Social, Educação, Saúde, Trabalho, Segurança Pública, Proteção e Defesa Civil, entre outras” (CFP, 2018). Em relação ao que é esperado das/os egressas/os dos cursos de psicologia, destaca-se o tópico a seguir:

“XVII - atuar nas políticas públicas, de forma interdisciplinar, multiprofissional, interprofissional e intersetorial, contemplando as referências teórico-metodológicas do campo da Psicologia, as diretrizes das políticas públicas, as especificidades sócio-territoriais e os processos de cidadania, participação e controle social, comprometendo-se com a produção de conhecimento” (CFP, 2018).

Esta minuta traz novos elementos para a formação em psicologia e pode contribuir para construção de PPCs mais coerentes com os princípios, competências e habilidades necessários para o trabalho no campo das políticas públicas, especialmente, na assistência social. Principalmente porque, como apontado por Gomes e Gonçalves (2018), raros são os cursos que abordam a atuação do profissional nesse campo.

Em 2019 esta minuta foi revisada e enviada para o Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual publicou um parecer com a aprovação das novas DCN. Em fevereiro de 2022 este parecer foi reanalisado<sup>3</sup> e aguarda homologação do Ministério da Educação. Importante

---

<sup>2</sup> Em 2011 houve uma republicação das DCN de 2004 com alteração apenas no artigo nº 13, o qual discorre sobre a formação de professores.

<sup>3</sup> O texto aprovado em 2019 não sofreu alterações no processo de reanálise realizado em 2022.

ressaltar que o documento aprovado pelo CNE apresenta diferenças em relação à minuta publicada em 2018. Deste modo, os trechos citados acima foram retirados e o tema das políticas públicas aparece de forma menos abrangente.

Ao longo da redação da minuta de 2018 a assistência social é citada diretamente e, conseqüentemente, é reconhecida como um importante campo de atuação das/os egressas dos cursos de psicologia. No parecer do CNE, apesar de não haver citação direta à assistência social, algumas menções às políticas públicas podem direcionar a organização dos cursos a fim de favorecer uma formação mais condizente com os princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS.

Uma das mais importantes menções está colocada na parte de valores, princípios e compromissos que devem fundamentar a formação e propõe: “IX - reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico” (Parecer n. 179, 2022, p. 6). Entretanto, o fato de as políticas públicas serem citadas de maneira geral, sem especificar os diferentes campos, tais como a assistência social, pode contribuir para que os cursos de psicologia continuem com propostas formativas mais focalizadas no campo da saúde e que desconsideram às singularidades da atuação em outros contextos.

A fim de contribuir para ampliação das discussões voltadas para a formação de psicólogas para atuação na assistência social, analisamos a proposta formativa enunciada nos PPCs de graduação em psicologia, pertencentes ao território do Recôncavo da Bahia. Esta análise ancorou-se nos princípios e diretrizes preconizados pela PNAS e pela PNEP/SUAS<sup>4</sup>.

### **Caracterização dos cursos de psicologia na Bahia**

Antes da análise dos PPCs foi necessário compreender a caracterização geral dos cursos no contexto estadual. Assim, constatamos que na Bahia existem setenta e dois cursos de psicologia, de acordo com site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC<sup>5</sup>. Sete cursos (aproximadamente 9,7%) estão vinculados a instituições públicas - três a públicas estaduais e quatro a públicas federais - e sessenta e cinco (aproximadamente 90,3%) a instituições privadas - cinquenta a privadas com fins lucrativos e quinze a privadas sem fins lucrativos.

---

<sup>4</sup> Pesquisa correspondente a um dos objetivos do projeto de pesquisa “Formação de psicólogas para atuar na assistência social na Bahia: um estudo da graduação à Educação Permanente no SUAS” desenvolvido, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, por integrantes do Práxis - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em saberes e práticas na Assistência Social, vinculado ao Centro de Ciências da Saúde da UFRB.

<sup>5</sup> Consulta realizada em setembro de 2022.

Em relação à organização acadêmica, vinte e quatro cursos (33,3%) funcionam em centros universitários, trinta e sete (51,4%) em faculdades e onze (15,3%) em universidades. No que diz respeito a data de criação, o primeiro curso foi criado no ano de 1965 em uma universidade federal. Após 33 anos, em 1998, três cursos foram criados. Destaca-se que no período de 10 anos (1998 - 2008) vinte e oito cursos foram criados. Importante ressaltar que apenas um deles foi em uma universidade pública (em 2007 - quarenta e dois anos após a criação do primeiro curso). Percorridos mais 10 anos (2009 - 2019) foram criados mais trinta cursos. Outros onze cursos têm suas datas de criação entre 2020 e setembro de 2022. Além disso, no e-MEC não consta o ano de criação de três cursos.

Desses setenta e dois cursos, cinco estão localizados em três cidades que compõem o território do Recôncavo da Bahia, sendo um em uma universidade pública federal, três em IES privadas com fins lucrativos e um em IES sem fins lucrativos. Estes cursos foram criados nos seguintes anos: 2007, 2009, 2018 e 2020 (dois cursos foram criados neste ano). Deste grupo foram analisados os PPCs de três IES, sendo uma pública federal, uma privada com fins lucrativos e uma privada sem fins lucrativos<sup>6</sup>. Ao considerarmos este critério territorial, não foi possível englobar uma pública estadual.

Importante ressaltar que o Recôncavo é considerado um dos Territórios de Identidade do estado da Bahia, sendo composto por dezenove municípios. Este território carrega o legado cultural da população indígena e negra. Em linhas gerais, caracteriza-se pela sua forte representação histórico-cultural, pela presença de pequenas extensões territoriais, pelo médio índice de urbanização, pelo elevado número de mulheres na composição demográfica e pela proeminência do setor terciário na economia (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2016).

### **Percurso metodológico**

Lüdke e André (1986) destacam que documentos são materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação, como leis, normas, cartas, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. As autoras ainda sinalizam que o fato de serem fontes estáveis, ricas e que podem ser revisitadas inúmeras vezes configuram-se como vantagens da utilização de documentos em pesquisas.

Os PPCs são documentos normativos dos cursos de graduação, compostos por informações sobre concepção, estrutura e elementos reguladores internos do curso. Logo, definem objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação presentes na

---

<sup>6</sup>Ao longo do texto iremos nos referir a IES pública federal como IES 1, a privada sem fins lucrativos como IES 2 e a privada com fins lucrativos como IES 3.

organização dos cursos. Além disso, propõem intencionalidades e perfis profissionais, configurando-se como produtos de reflexões sobre o tipo de sujeito/profissional que se busca formar e sobre o tipo de sociedade à qual se orienta essa formação (Veiga, 2004; Seixas, 2014).

As intencionalidades e significações presentes nos documentos estão relacionadas a um determinado contexto histórico-social. Assim, de maneira geral, os documentos podem ser vistos como fontes contextualizadoras, na medida em que fornecem informações sobre o contexto em que surgiram (Lüdke & André, 1986).

No caso dos PPCs, refletem questões de um contexto plural e identitário de cada instituição e de cada curso. Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013) evidenciam que é possível localizar os PPCs como elementos que sintetizam as políticas mais amplas sobre a formação universitária e profissional, mas que também orienta a organização cotidiana da sala de aula.

Ao refletir sobre a estrutura desses documentos, Veiga (2004) propõe três dimensões vinculadas à sua organização: a global, relacionada a um contexto extra-institucional, expresso no reconhecimento de demandas sociais, econômicas e políticas esperadas das IES, relativas a Constituição Federal e às regulamentações específicas da educação nacional, aos movimentos sociais e as demandas do mercado de trabalho; a específica, envolve as características de cada curso de graduação e suas áreas de conhecimento, com isso está vinculada ao Plano Nacional de Graduação e também as DCN de cada curso; particular, articula-se com elementos como o espaço histórico, a inserção regional da instituição e os acúmulos pedagógicos produzidos pelo curso.

No processo de seleção dos PPC, como primeiro passo, consultamos os sites das IES divulgados no Cadastro e-MEC. Foi possível observar que a maioria das IES (especialmente as privadas), não divulgam os PPCs em seus sites, apesar de serem documentos públicos, sendo apenas as matrizes curriculares disponibilizadas para a consulta. Após essa primeira etapa da coleta de dados, também solicitamos a disponibilização dos PPCs através de contato direto com as coordenações dos cursos ou outras pessoas vinculadas às IES.

Segundo Seixas et al. (2013) existem quatro formas de se abordar os PPCs como objetos analíticos: por um tema específico, pelas dimensões internas destes documentos, pelo alinhamento com outros documentos e pelas determinações externas do PPC. Adotamos o Plano de Análise Documental proposto por esses autores e adaptado por Silva e Yamamoto (2013). Nesse plano, a primeira etapa caracteriza-se por uma leitura livre dos PPC, em seguida organiza-se as informações em três blocos de discussões prioritários com as respectivas categorias analíticas: 1) fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; 2) ênfases curriculares e componentes curriculares; 3) práticas profissionais.

Na categoria 1 são levantadas as principais características do curso. A categoria 2 envolve a análise textual da descrição das ênfases, análise descritiva dos componentes curriculares obrigatórios<sup>7</sup> e suas ementas. A categoria 3 também envolve a análise da ementa dos componentes curriculares obrigatórios e a análise textual da descrição das práticas profissionais. Ao final, a partir da síntese de cada bloco são destacadas as características gerais do processo formativo.

Silva e Yamamoto (2013) acrescentaram a essa proposta inicial a escolha de descritores para dar base a identificação de temas específicos nos PPC, a exemplo das políticas sociais. Nesta pesquisa, para o embasamento das sínteses de cada bloco foram construídos eixos de análise a partir dos princípios e diretrizes preconizados pela PNAS e pela PNEP/SUAS. O quadro<sup>8</sup> a seguir apresenta estes eixos e suas descrições operacionais, as quais foram elaboradas a partir da leitura dos seguintes marcos regulatórios: PNAS, PNEP/SUAS, NOB-RH/SUAS e Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.

<b>Eixo de análise</b>	<b>Definição operacional utilizada na pesquisa</b>
Historicidade	Discussões que contemplam determinantes históricos que constituem a sociedade e a própria política pública da assistência social e favoreçam a consolidação da capacidade de análise da conjuntura das forças e relações de poder na sociedade.
A política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização	Discussões que demarquem a assistência social como um dever do Estado e apresentem sua estrutura, princípios e operacionalização enquanto política pública, inclusive através dos marcos regulatórios. Nesse sentido, discussões que abordam temas como: a descentralização político-administrativa da política de assistência social e as responsabilidades em cada esfera de governo; a participação dos usuários na formulação e implementação dessa política (controle social); a relação desta política com movimentos sociais, com as entidades representativas da sociedade civil e Conselhos de Direito; critérios de acesso a benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais.
Garantia de direitos sociais	Discussões sobre direitos humanos, proteção social, cidadania universal, respeito à dignidade e autonomia da/o cidadã/ão, igualdade e equidade.
Violação de Direitos Humanos	Discussões que promovam reflexões sobre desigualdade social e os sistemas produtores de violação de direitos humanos, como racismo, homofobia, machismo, capacitismo e etarismo. Ademais, que contemplam o tema preconceito contra a/o usuária/o das políticas públicas, especialmente da assistência social, e ressaltam a garantia de acesso sem discriminação de qualquer natureza.
Territorialização	Discussões que abordam aspectos relativos a vínculos comunitários, ao pertencimento e à convivência comunitária. Além de favorecerem reflexões sobre processos como urbanização e ruralidade. Este eixo também demarca que a atuação no campo da assistência social precisa ancorar-se no conhecimento do território e das demandas colocadas por ele.

<sup>7</sup>Os componentes curriculares optativos não são considerados por não apresentarem regularidade na oferta.

<sup>8</sup>A construção dos eixos de análise e suas definições operacionais foi feita de forma coletiva por estudantes, pesquisadoras e professoras que compõem o Práxis - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em saberes e práticas na Assistência Social.

Intersectorialidade	Discussões que abarcam a importância do trabalho em rede a partir da articulação da rede de serviços socioassistenciais, da articulação com os serviços de outras políticas públicas setoriais, da articulação interinstitucional com os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos. Além disso, que abordam sobre processos de referência e contrarreferência (acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos realizados).
Centralidade na família	Discussões que qualificam o desenvolvimento do acompanhamento familiar à medida que abordam sobre as diferentes concepções de família, a função protetiva da família e a matricialidade sociofamiliar.
Comunicação pública	Discussões que demarcam a comunicação como um aspecto importante para condução das políticas públicas e abordam temas como transparência e lei de acesso à informação. Este eixo também se relaciona com o direito ao acesso à informação por parte das/os usuárias/os das políticas públicas.
A centralidade dos processos de trabalho e das práticas profissionais	Discussões que consideram a problematização e reflexão quanto às experiências, saberes, práticas e valores e que apresentam a relevância e tratam da Educação permanente (processo contínuo de atualização e renovação de conceitos, práticas e atitudes profissionais) no campo das políticas públicas, especialmente da assistência social.
Interdisciplinaridade	Discussões voltadas para horizontalidade de saberes entre diferentes áreas de conhecimento e profissionais com distintos graus de escolaridade e profissões. Este eixo também se relaciona com a interprofissionalidade e a presença da pluralidade de referenciais teóricos no processo formativo.
Aprendizagem significativa	Discussões que destacam processos de ensino-aprendizagem democráticos e participativos, que mobilizam os saberes e experiências anteriores das pessoas envolvidas. Além disso, consideram a aprendizagem construída a partir dos processos de trabalho e de conteúdos relevantes para o trabalho.
Desenvolvimento de capacidades e competências requeridas pelo SUAS	Este eixo abarca discussões sobre: acolhida, escuta e atendimento psicossocial; realização de visitas domiciliares e de atividades com grupos; elaboração de relatórios, prontuários e plano individual e/ou familiar de atendimento; questões éticas envolvidas no trabalho da psicóloga; aspectos específicos que caracterizam o público atendido pelos serviços socioassistenciais - questões geracionais, étnico-raciais, de gênero, sobre pessoas com deficiência e pessoas em situação de rua.

**Quadro 1:** Eixos de análise e suas respectivas descrições operacionais.

### **A política de assistência social nos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos**

A partir da análise do PPC da IES 1 foi possível constatar que o curso, criado em 2006, já passou por duas reformas curriculares. A justificativa para a criação do curso e para os processos de reformas curriculares estão entrelaçadas e se relacionam com a necessidade de atender demandas institucionais e relativas à realidade local (provenientes do município em que se insere e do seu entorno).

Na última reforma curricular, a fim de consolidar uma formação mais generalista e com características mais voltadas para o campo da saúde, foi adotado o Regime de Ciclos. Com isso, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde - BIS constituiu-se como primeiro ciclo de formação geral e o segundo ciclo configurou-se como a formação específica em psicologia. Cada ciclo estrutura-se em seis semestres. Assim, a/o estudante de psicologia cursa os componentes curriculares do BIS em turmas com estudantes de outros cursos de graduação da área da saúde

(enfermagem, medicina e nutrição), o que visa favorecer uma educação interprofissional e o desenvolvimento de competências para atuação qualificada no SUS.

As instituições privadas (sem e com fins lucrativos) também evidenciam a demanda regional como justificativa para a criação dos seus cursos. Estas duas IES também ressaltam a importância de cursos de graduação na região do Recôncavo da Bahia para que jovens possam acessar o ensino superior com mais facilidade e possam contribuir com o desenvolvimento regional. Nas instituições privadas as justificativas para os cursos estão articuladas com a história e missão de suas mantenedoras.

De maneira geral, os processos formativos apresentados nos três PPCs ancoram-se em princípios como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; valorização e reconhecimento das experiências práticas; compromisso com o desenvolvimento regional e transformações sociais no Recôncavo, na Bahia e no Brasil; formação interdisciplinar; formação para atuação intersetorial; flexibilidade curricular; autonomia para aprender; participação ativa do estudante; atualização e aprimoramento contínuo. Os PPCs das IES privadas ainda acrescentam a integração/articulação com a pós-graduação como um princípio relevante para a formação.

Estes princípios que caracterizam os processos formativos estão presentes nos perfis da/o egressa/o dos cursos. Nesse sentido, espera-se da/o estudante egressa/o, a capacidade de considerar as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas ao fazer leituras dos fenômenos psicológicos, propor intervenções condizentes com a realidade social e atuar de forma interdisciplinar e multiprofissional. Ademais, as competências e habilidades presentes nos PPCs que se referem à formação de psicologia são muito semelhantes aos elementos descritos nas DCN para os cursos de graduação em psicologia.

Os processos formativos apresentados nos PPCs fazem referência a dois aspectos levantados pela PNEP/SUAS: a aprendizagem significativa e a articulação ensino, pesquisa e extensão. Ambos contribuem para o desenvolvimento de um exercício profissional qualificado na assistência social. Para além das atividades de ensino, a pesquisa e a extensão podem favorecer o contato das/os estudantes com a política de assistência social. Nesse sentido, nas DCN, aprovadas pelo CNE em 2022, está proposto que as atividades de extensão devem fomentar, ao longo da formação, possibilidades práticas de cunho interdisciplinar, transdisciplinar e intersetorial entre professores, estudantes e comunidade (Parecer n. 179, 2022).

As três IES apresentam uma formação mais focada no campo da saúde, questão que fica mais evidente na IES 1 pelo BIS configurar-se como primeiro ciclo formativo. Porém, a análise dos PPCs permitiu reconhecer que mesmo quando discutidos de forma focalizada na área da

saúde, princípios, competências e habilidades que refletem a interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a atuação condizente com a realidade social, com o território em que a atuação se desenvolve, favorecem a consolidação de uma formação voltada para atuação nas políticas públicas de um modo geral. Logo, contribuem para a construção de um perfil profissional que reflete princípios e diretrizes preconizados, também, pela PNAS e PNEP/SUAS.

Os PPCs da IES 1 e da IES 3 ao refletirem sobre as diferentes áreas de atuação da psicologia citam a assistência social e alguns equipamentos da rede socioassistencial. O PPC da IES 3, provavelmente por ser o mais recente, apresenta dados sobre a inserção significativa das psicólogas no SUAS e os desafios colocados à formação. Mas esta reflexão é restrita e não se sustenta na estruturação do curso, como discutido nas próximas seções.

Importante ressaltar que muitos dos princípios citados ao longo desta seção fazem referência a outros documentos das IES, como o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES 1, e também das mantenedoras das privadas. Além disso, refletem as DCN para os cursos de graduação em psicologia. A análise deste bloco de discussão evidenciou que o PPC se relaciona diretamente com outros documentos regulatórios, com necessidades institucionais e demandas sociais, como aponta Veiga (2004) ao destacar as dimensões global, específica e particular que os organizam.

Refletir sobre esta relação demarca a importância da atualização das DCN para os cursos de graduação de psicologia no que diz respeito à discussão sobre políticas públicas. Visto que essa atualização pode induzir a modificações e contribuir para a ampliação da discussão sobre esse tema e, especialmente, sobre a assistência social, nos currículos dos cursos. Entretanto, como alertado por Seixas et. al. (2016) diante da percepção de que muitos cursos copiam as sugestões de competências propostas nas DCN, as IES precisam discutir de forma coletiva sobre o processo formativo que querem ofertar e quais competências e habilidades objetivam desenvolver para não reproduzirem uma lógica conteudista do currículo mínimo.

### **A política de assistência social nas ênfases curriculares**

No PPC da IES I estão definidas duas possibilidades de ênfases curriculares: a Ênfase 1 “*Psicologia e processos clínicos*” e a Ênfase 2 “*Psicologia em instituições de saúde*”. O/a estudante pode escolher uma ou as duas ênfases propostas e os funcionamentos delas estão relacionados a realização de módulos e estágios específicos. A Ênfase 1 busca garantir o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação voltada ao atendimento psicoterapêutico individual e grupal. A Ênfase 2 visa trabalhar questões de ordem psicológica que estejam relacionadas ao cuidado com a saúde humana em espaços institucionais, a partir da discussão de uma visão ampliada da saúde e da clínica.



A justificativa para a oferta de tais ênfases está vinculada à demanda regional por profissionais de psicologia para atuação em serviços públicos de saúde e assistência social. Além disso, esta ênfase *“justifica-se pela necessidade de refletir sobre as práticas em Psicologia e propor modos de intervenção que atendam às necessidades de uma parcela da população que, em sua especificidade, tem sido alijada dos serviços de Psicologia”* (trecho do PPC da IES 1).

Apesar da oferta das ênfases ser justificada pela demanda regional por profissionais para atuação em serviços públicos de saúde e assistência social, da forma com que elas foram organizadas, inclusive em relação aos componentes curriculares e estágios correspondentes, a discussão sobre a política pública de assistência social é citada, mas não está efetivamente colocada no currículo. Ademais, na parte de apresentação das ênfases e também em outros trechos do PPC da IES 1, a assistência social (com seus serviços e equipamentos) parece ser compreendida como parte do SUS e, conseqüentemente, como uma área específica da saúde. Isso desconsidera a organização da assistência social como uma política pública estruturada a nível nacional através do SUAS.

A partir de uma concepção mais ampla de saúde, é possível compreender que o trabalho desenvolvido no âmbito do SUAS contribui para a saúde das/os usuárias/os. Porém, a problematização aqui colocada pretende chamar atenção para a ausência de discussões voltadas para a o eixo de análise *“a política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização”*.

Ao optar pela ênfase 2, a/o estudante acessa discussões voltadas para interdisciplinaridade e pode vivenciar o contato com equipe multiprofissional no contexto das políticas públicas de saúde. Estes aspectos relacionam-se com o eixo de análise *“interdisciplinaridade”* e caracterizam uma formação na direção do fortalecimento da atuação no campo das políticas públicas, inclusive na assistência social.

No PPC da IES 2 também estão colocadas duas ênfases curriculares: *“Psicologia, processos de prevenção e promoção da saúde”* e *“Psicologia, trabalho e organizações”*. A partir do oitavo semestre do curso iniciam os componentes curriculares das ênfases e a/o estudante escolhe uma das ênfases para a prática de Estágio Supervisionado nos dois últimos semestres. A primeira ênfase favorece uma formação interdisciplinar, a fim de permitir que a/o egressa/o dialogue com diferentes áreas que compõem o sistema de saúde e possa realizar um trabalho participativo em equipes multiprofissionais.

Entre as habilidades que o processo formativo da ênfase busca desenvolver na/o graduanda/o estão: *“Situat o contexto socioambiental em que o sujeito está inserido e onde se expressa seu sofrimento; participar do planejamento e elaboração de políticas de saúde e*

*programas educativos, atuando em campanhas públicas, situações de crise e epidemias”* (trecho retirado do PPC da IES 2).

A segunda volta-se para atuação no campo do trabalho e organizações, também oferece uma formação interdisciplinar e visa permitir que a/o egressa/o desenvolva ações de promoção da saúde mental e da qualidade de vida dos envolvidos no contexto produtivo. Nesta perspectiva, tem como uma das habilidades a serem desenvolvidas: *“Situat o processo produtivo em seu contexto histórico, social, político, econômico e cultural e reconhecer o sujeito inserido neste contexto e suas singularidades”* (trecho retirado do PPC da IES 2). As habilidades de cada ênfase, citadas anteriormente, representam princípios da PNAS e PNEP/SUAS na medida que se aproximam de alguns eixos de análise como: territorialização e comunicação pública.

Como na IES 1, a oferta destas ênfases articula-se com a demanda regional e se entrelaça com a justificativa para criação do curso. Nesse sentido, trechos do PPC da IES 2 apresentam o contexto do Recôncavo da Bahia e ressaltam a necessidade de profissionais qualificados para atuação em áreas voltadas para o campo da saúde, do trabalho e organizações. Os trechos a seguir exemplificam esta questão: *“[Municípios do Recôncavo da Bahia] ainda se encontram incipientes na prestação dos diversos serviços na área da saúde, e, particularmente, dos serviços de psicologia”*; *“Tal contexto [do Recôncavo da Bahia], com esta diversidade de empresas, indústrias e negócios varejistas, demanda um serviço de psicologia voltado para a área organizacional e do trabalho”* (trechos retirados do PPC da IES 2).

No PPC da IES 3 também existe a proposição de duas ênfases curriculares: *“Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde”* e *“Psicologia e Processos Educativos”*. Os componentes curriculares da primeira ênfase visam promover as habilidades que favoreçam o planejamento e desenvolvimento de projetos de intervenção voltados para prevenção e promoção de saúde em contextos variados, além do desenvolvimento de ações inter e multiprofissionais. No caso da segunda ênfase, as habilidades propostas no PPC são semelhantes às da primeira, mas direcionadas para o campo da educação.

A justificativa para a oferta destas ênfases relaciona-se, como nas demais IES, com as demandas sociais, as características da instituição e da região em que se situa, o que corrobora com o proposto nas DCN. O PPC da IES 3 também cita que o processo formativo no âmbito das ênfases (voltadas para saúde e educação) pode contribuir com o desenvolvimento de outras áreas da psicologia, por exemplo, na atuação no SUAS. Nesta parte o PPC ressalta que no Recôncavo da Bahia existe uma significativa inserção das psicólogas nas políticas públicas. Assim como em outras partes do documento, o PPC da IES 3 apresenta reflexões e reconhece

a relevante presença de psicólogas na assistência social, mas não apresenta uma formação específica para atuação neste campo.

Como sinalizado anteriormente, a demanda regional é colocada como um dos pilares que compõem as justificativas para a oferta das ênfases. Cada IES apresenta e interpreta os dados relativos ao Recôncavo da Bahia e suas possíveis demandas de forma distinta, o que interfere na oferta das ênfases curriculares e na organização dos cursos. Esta diferenciação pode ser compreendida a partir de muitos fatores, entre eles: o fato das IES estarem localizadas em cidades diferentes e o espaço geográfico do Recôncavo da Bahia ser caracterizado pela diversidade, logo as demandas podem ser diversas e estarem articuladas com o contexto mais próximo; o período temporal de elaboração de cada PPC; a articulação da demanda regional com as especificidades e interesses de cada IES.

As DCN de 2011 não prevê nenhuma sugestão de ênfase voltada especificamente para o campo da assistência social, o que também pode interferir na organização dos cursos. Na versão das DCN presente no parecer do CNE, a seguinte possibilidade de ênfase está descrita: “os processos de proteção social e desenvolvimento que envolvem o aprimoramento de competências para atuar em contextos de vulnerabilidade social, fragilidade de vínculos e violência, no âmbito de famílias, escolas, organizações e comunidades” (Parecer n. 179, 2022, p.12). Esta possibilidade de ênfase articula-se com a assistência social e pode contribuir para que os currículos sejam atualizados e realmente considerem as demandas regionais no processo de consolidação das ênfases curriculares.

### **A política de assistência social nos componentes curriculares**

No processo de análise das ementas foi possível perceber que nas três IES não existem componentes curriculares obrigatórios voltados especificamente para o eixo de análise “a política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização”. Diante desta questão, foi feito um esforço de considerar as contribuições dos demais eixos de análise para qualificação de uma atuação condizente com os princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS. Em linhas gerais, na IES 1 vinte componentes curriculares têm aspectos relativos aos demais eixos de análise em suas ementas, na IES 2 dezesseis e na IES 3 treze. Algumas ementas apresentam temáticas que se relacionam com mais de um eixo de análise.

Estes componentes curriculares apresentam discussões que contribuem para uma atuação qualificada no SUAS, mas em muitas ementas os enquadramentos teóricos, metodológicos e práticos estão voltados para outros campos, especialmente da saúde. No caso da IES 1 existe a especificidade de que os componentes curriculares do BIS, por serem compartilhados com estudantes de outros cursos da área da saúde, não propõem discussões focalizadas na psicologia em suas ementas.

Nesse sentido, as três IES apresentam dois componentes curriculares que contemplam discussões voltadas para o eixo “historicidade”. Em suas ementas estão colocadas temáticas como: a formação da nação brasileira e o cenário social do Brasil contemporâneo; organização e estrutura dos sistemas sociais; características da sociedade brasileira.

A presença de reflexões sobre estes temas nos PPCs é relevante por contribuir, como ressaltado na PNEP/SUAS, para a compreensão de que a política pública de assistência social se constitui e se insere em uma sociedade específica com um determinado tipo de Estado. Deste modo, ao reconhecer a historicidade, os conceitos, as práticas e as análises são atravessados pela história, pela cultura e pelo território onde se concretizam (MDS, 2013).

O eixo de análise “garantia de direitos sociais” também está contemplado em dois componentes curriculares na IES 1, em um na IES 2 e três na IES 3. Alguns temas abordados nas ementas são: concepções filosófico-políticas de Estado; cidadania popular organizada e direitos humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos; violação dos direitos humanos e sofrimento ético-político; pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade; psicologia no âmbito da violação dos direitos humanos; desigualdades sociais e seus enfrentamentos; controle social; políticas públicas e áreas de atuação da psicóloga. Três componentes curriculares na IES 1, um na IES 2 e quatro na IES 3 trazem em suas ementas aspectos relacionados ao eixo de análise “violação de direitos humanos”, como discussões sobre racismo, xenofobia, violências, relações de gênero, sexualidades e desigualdades.

As questões levantadas pelas ementas dos componentes curriculares relacionados a estes eixos refletem o Código de Ética do Profissional Psicólogo, especialmente os dois princípios fundamentais abaixo:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022, p.7).

Além disso, na parte de princípios e compromissos nas DCN de 2011 está colocado: “V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (Resolução n.5, 2011). Por sua vez, no parecer do CNE de 2022, está proposto: “VI - respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Parecer n. 179, 2022).

Discussões voltadas para garantia de direitos sociais e violação de direitos humanos são essenciais para atuação da psicóloga em todas áreas de atuação, como ressaltado nos marcos regulatórios apresentados anteriormente. Especialmente no âmbito do SUAS, estas discussões são relevantes porque o trabalho desenvolvido pela rede socioassistencial relaciona-se diretamente com processos de viabilização de direitos e também com o acolhimento de indivíduos e famílias que estão vivenciando situações de violação de direitos.

Por isso, atuação na assistência social exige uma formação pautada em uma lógica em que a técnica possa ser qualificada com uma posição crítica e ético-política. Inclusive para que em sua atuação a psicóloga não seja um instrumento de perpetuação da violação de direitos, como alerta Gomes e Gonçalves (2018).

Santos (2019) destaca que este posicionamento político deve começar a ser lapidado durante o curso de graduação. Este processo de lapidação envolve o acesso a discussões que retratam o histórico da assistência social e os marcos regulatórios que a consolidam enquanto uma política pública. A autora sinaliza que geralmente esses marcos não são apresentados no decorrer dos cursos de graduação em psicologia, o que favorece uma formação insuficiente e que compromete a atuação qualificada neste campo.

O eixo “territorialização” aparece no maior número de componentes curriculares da IES 1, com destaque para os cinco módulos de Processos de Apropriação da Realidade. Estes módulos compõem a matriz curricular do BIS do primeiro ao quinto semestre. Durante estes cinco semestres as/os estudantes desenvolvem atividades práticas em comunidades do município em que a IES está localizada. Estas atividades são pautadas em processo de pesquisa e em intervenções participativas com caráter extensionista.

Com isso, as ementas dos módulos propõem discussões voltadas para temáticas como: contexto local como espaço de observação, problematização, pesquisa e extensão; estudo das dimensões macro/microsocioculturais da comunidade; construção de vínculos com a comunidade; promoção da cidadania no contexto comunitário; desenvolvimento de ações para territorialização em saúde; construção de projeto de intervenção para a promoção da saúde e qualidade de vida da comunidade. Nessa perspectiva, os módulos de Processos de Apropriação da Realidade consolidam discussões e práticas que estão ancoradas na realidade social da comunidade.

Cada IES privada apresenta um componente curricular que demarca em sua ementa aspectos voltados para o eixo “territorialização”. Estes componentes apresentam discussões específicas sobre a psicologia comunitária, o trabalho da psicóloga em contextos comunitários. Enquanto na IES 1 os componentes curriculares que abarcam a territorialização não estão diretamente relacionados com os conteúdos da psicologia, nas IES 2 e 3 ficam restritos a um

componente curricular mais direcionado à profissão. De modo geral, as discussões propostas por todos os componentes favorecem uma atuação embasada nos princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS, mas o caráter transversal e prático que caracteriza as ementas da IES 1 é um grande diferencial.

Discussões relacionadas ao eixo de análise “centralidade da família” foram contempladas em apenas um componente curricular da IES 2, o qual apresenta em sua ementa aspectos como: família, suas funções e papéis; fatores sociais e psicológicos nas diferentes organizações familiares; a atuação da psicóloga junto à família. A ausência de componentes curriculares voltados para este eixo impacta diretamente na atuação de egressas/os na assistência social, visto que a matricialidade sociofamiliar constitui-se como um dos princípios estruturantes desta política pública.

O eixo “comunicação pública” está representado em dois componentes curriculares da IES 1 através das discussões sobre assuntos como comunicação e educação; bases históricas e epistemológicas do processo de comunicação e ensino-aprendizagem, das concepções e práticas de educação e de comunicação. Um dos componentes curriculares tem parte significativa da sua ementa voltada para aspectos relativos à comunicação no campo da saúde. Este eixo não foi contemplado por componentes curriculares propostos pelas IES privadas. Por sua vez, a “interdisciplinaridade” compõe as ementas de três componentes curriculares da IES 1, sendo um deles vinculado a uma ênfase. Na IES 2 este eixo está representado em dois componentes curriculares e em nenhum da IES 3.

Comunicação e interdisciplinaridade são eixos importantes para atuação de psicólogas em diversos âmbitos, especialmente nas políticas públicas que se desenvolvem a partir do trabalho em equipes multiprofissionais. Ambos estão representados em competências colocadas pelas DCN de 2011 e pelo parecer de 2022. Ademais, estes eixos estão relacionados com o da “intersetorialidade”, o qual não foi contemplado nos componentes curriculares dos três PPCs analisados.

A interdisciplinaridade e a intersetorialidade são princípios basilares para diferentes políticas públicas. Com a significativa inserção de psicólogas neste campo, uma formação inicial que não apresenta conteúdos sobre estes aspectos pode favorecer atuações que não consideram a integralidade do ser humano e reforçam práticas reducionistas e individualizantes, configurando-se como significativos obstáculos ao exercício profissional.

O CFP evidencia que a colaboração interdisciplinar de diferentes saberes e profissionais também deve considerar os saberes regionais e locais das/os usuárias/os, a fim de promover uma autonomia colaborativa. Assim, as psicólogas conseguirão compreender as singularidades dos contextos em que atuam (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2021). Tal processo

contribui para uma atuação ancorada na territorialização e condizente com princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS. Nesse sentido, fica evidente como os eixos estão articulados e a ausência de discussões voltadas para um deles poderá impactar no desenvolvimento prático dos demais.

Em relação ao eixo “Desenvolvimento de capacidades e competências requeridas pelo SUAS”, sete componentes curriculares da IES 1 o contemplaram, sendo um deles vinculada a uma ênfase, da IES 2 foram oito e sete da IES 3, sendo um deles vinculado a uma das ênfases. Estes componentes curriculares apresentam em suas ementas aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades e competências importantes, como apontadas na descrição operacional deste eixo. Todas as IES apresentam componentes que contribuem para a elaboração de documentos e para realização de atividades com grupos. Além disso, os três PPCs apresentam discussões sobre questões éticas e aspectos específicos que caracterizam o público atendido pelos serviços socioassistenciais.

A PNEP/SUAS entende a competência a partir de um tripé formado por conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções e atribuições de cada trabalhadora/r e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos, princípios e diretrizes do SUAS (MDS, 2013). Deste modo, é importante sinalizar que a descrição operacional deste eixo elencou algumas possibilidades de capacidades e competências requeridas, mas as discussões representadas em outros eixos também favorecem a consolidação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuação na assistência social.

As DCN de 2011 e as colocadas no parecer do CNE ressaltam o compromisso da psicóloga com processos de educação permanente, os quais favorecem o aprendizado contínuo desde a formação até a prática (Parecer n.179, 2022). Dessa forma, os conteúdos vistos durante a formação inicial devem promover o desenvolvimento destas competências e elas podem ser aprimoradas e desenvolvidas em outros momentos da experiência profissional. Logo, o contato desde a graduação favorece uma atuação mais qualificada.

Além dos eixos “a política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização” e “intersectorialidade”, dois eixos de análise não são contemplados nas ementas dos componentes curriculares das IES: “aprendizagem significativa”; “a centralidade dos processos de trabalho e das práticas profissionais”. A “aprendizagem significativa” foi reconhecida em outras partes dos PPCs como apresentado nas demais seções. A escassez de conteúdos voltados para este eixo nas ementas pode ser justificada pela aproximação dele com processos de formação desenvolvidos com trabalhadoras/es, assim como o eixo “a centralidade dos processos de trabalho e das práticas profissionais”.

A ausência de componentes curriculares voltados diretamente para assistência social também foi reconhecida em outros estudos, como o de Silva e Yamamoto (2013). Quase dez anos atrás, ao analisarem os PPCs de psicologia do Piauí, estes autores identificaram a existência de componentes curriculares que abordam as políticas de saúde e a ausência de componentes curriculares voltados diretamente para a assistência social. Ao analisarem estes dados, sinalizam a recente implantação do SUAS como uma possível justificativa para inexistência de conteúdos voltados para esta política pública. Mas, atualmente, mesmo após dezessete anos da criação do SUAS, esta falta ainda pode ser percebida nos PPCs de psicologia.

Dessa forma, por mais que algumas ementas apresentem discussões alinhadas a determinados princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS, a ausência de uma mediação desses conteúdos com elementos do eixo de análise “a política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização” aponta para uma limitação nas contribuições destas discussões no que diz respeito a uma atuação qualificada no âmbito do SUAS. A/o estudante não tem possibilidades de traçar pontes entre os conteúdos estudados e as especificidades do trabalho no SUAS. Por exemplo, ao acessar discussões voltadas para o trabalho com grupos e em comunidade não é possível articulá-los com o modo como este trabalho estrutura-se nos serviços socioassistenciais. Ou ao estudar sobre territorialização não consegue vincular com o que a política pública de assistência social propõe sobre este tema.

Quando abordam a formação para atuação no SUAS, Cordeiro e Curado (2017) fazem inúmeros questionamentos sobre os elementos que devem compor e organizar os processos formativos. As autoras questionam, por exemplo, se é preciso ofertar componentes curriculares específicos sobre a atuação na assistência social ou se a discussão sobre políticas públicas de um modo mais amplo já basta para formar profissionais qualificados para atuação nesta política pública. Ainda provocam reflexões sobre o quanto discussões organizadas de maneira fragmentada em componentes curriculares podem contribuir com uma formação desarticulada, sendo um desafio formar sem favorecer especialismo e garantir que as especificidades de cada campo sejam discutidas ao longo do curso.

Diante dessas reflexões, entendemos a importância de componentes curriculares voltados para o eixo “a política de assistência social: estrutura, princípios e operacionalização”, mas que estes estejam articulados com os demais componentes curriculares, de maneira que a mediação entre os conteúdos seja estimulada no processo formativo. Pois, o contato com princípios e diretrizes preconizados pela PNAS e pela PNEP/SUAS pode ocorrer através de diferentes componentes curriculares. Assim, diferentes conteúdos quando articulados com conhecimentos específicos da assistência social, podem favorecer o desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos requeridos pela atuação no SUAS.



No entanto, reconhecemos que não é possível avaliar dimensões da política pública de assistência social apenas pela quantidade de componentes curriculares que apresentam determinados conteúdos em suas ementas, visto que a forma como estes conteúdos são ministrados no cotidiano da sala de aula podem variar a depender das circunstâncias.

### **A política de assistência social nas práticas profissionais**

As DCN de 2011 apresentam diferentes eixos estruturantes, um deles aponta a importância de: “VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins” (Resolução n.5, 2011, p.2). Na versão presente no parecer do CNE o seguinte trecho é acrescido a este eixo “[...] bem como a participação nas diversas políticas públicas, visando ao fortalecimento de ações multiprofissionais em uma perspectiva interdisciplinar” (Parecer n.179, p.6). Ademais, ambos os documentos evidenciam que os estágios devem ser relacionados ao núcleo comum e as ênfases curriculares.

Na IES 1 as práticas profissionais ocorrem nos estágios supervisionados que estão concentrados nos quatro últimos semestres do curso. Os estágios são divididos em básicos e específicos correspondentes às ênfases. Os dois básicos abrangem experiências diversificadas em diferentes instituições ou serviços de psicologia. Já os dois específicos apresentam relação direta com uma das ênfases curriculares e trazem em suas ementas elementos mais voltados para atuação da/o psicóloga/o em um campo específico.

Nas ementas dos estágios específicos da Ênfase 2 está colocada a realização da prática profissional no campo das políticas públicas de saúde e assistência social. Entretanto, como já ficou demarcado, ao longo do curso não estão previstas discussões teóricas específicas sobre a política pública de assistência social. Inclusive, o próprio componente curricular obrigatório da ênfase 2 tem sua ementa voltada para as práticas profissionais exclusivamente em instituições de saúde. Desse modo, a possível realização de estágios específicos nos equipamentos da assistência social fica fragilizada pela ausência de um aprofundamento teórico prévio e obrigatório, tanto sobre a estruturação do SUAS, quanto sobre as especificidades teórico-metodológicas da atuação nesta área, diferente do que está colocado em relação às práticas em instituições de saúde.

Na IES 2 os estágios básicos ocorrem no sexto e sétimo semestres, envolvem práticas “em um dos contextos clássicos da atuação do psicólogo (escola, creche, hospital, posto de saúde etc.) ” (trecho retirado do PPC da IES 2). Os estágios específicos ocorrem no nono e décimo semestre e estão vinculados a uma das ênfases. O PPC ainda destaca duas possibilidades de campos de estágios: o ambiente interno e externo da IES. Internamente, as/os estudantes

podem desenvolver atividades de estágio em diferentes espaços, mas principalmente na Clínica-escola onde será implantado o Serviço de Psicologia Aplicada. Externamente, podem desenvolver atividades a partir das parcerias existentes entre o curso de Psicologia e hospitais, Polícia Militar, asilos, empresas, escolas, dentre outros. Estas parcerias também são válidas para estágios extracurriculares. Os equipamentos que compõem o SUAS não são citados como espaços para realização de práticas profissionais.

Na IES 3 os estágios são divididos de um modo diferente. No PPC estão propostos dois estágios básicos no quinto e sexto semestres, os estágios por ênfase no sétimo e oitavo semestre e dois estágios supervisionados no nono e décimo semestres. As descrições dos básicos e supervisionados citam a inserção das/os estudantes em equipes de trabalho de unidades de saúde, entre elas Centros de Atenção Psicossocial, hospitais, maternidades e ambulatório de Doenças Sexualmente Transmissíveis. Em um dos estágios da ênfase voltada para área de saúde está colocado *“Observação e reflexão de práticas junto aos centros de atenção psicossocial, nos núcleos de saúde da família, CRAS ou CREAS”* (trecho retirado do PPC da IES 3). Assim como na IES 1, a possível realização de estágios no campo da assistência social é fragilizada pela ausência de um aprofundamento teórico. Além disso, a vinculação de equipamentos da assistência social com o âmbito da saúde aponta para a ausência de uma compreensão sobre o SUAS e sua organização.

Na minuta de revisão das DCN alguns trechos ressaltam que os estágios devem incentivar a interdisciplinaridade, interprofissionalidade, multidisciplinaridade e a promoção das políticas públicas e dos direitos humanos (CFP, 2018). Estes trechos destacam aspectos essenciais para atuação na política pública de assistência social, mas não compõem a redação do documento aprovado pelo CNE em 2022. A retirada destes trechos pode favorecer propostas de estágios que se distanciam de princípios basilares das políticas públicas no país.

As práticas profissionais também podem ser analisadas a partir dos componentes curriculares. Neste caso, o PPC da IES 1 sinaliza que

*Alguns componentes curriculares possuem atividades teórico-práticas, que estão inseridas no curso a partir do 2º semestre, com o objetivo de ilustrar conceitos e conteúdos trabalhados nos módulos, aproximar o estudante dos campos de atuação do psicólogo, exercitar técnicas e manejar instrumentos oriundos da ciência psicológica. Estas atividades, juntamente com os componentes curriculares de conhecimento teórico, darão subsídios aos estudantes para, posteriormente, iniciar as atividades de estágio (trecho do PPC da IES 1).*

Os módulos de Processos de Apropriação da Realidade são exemplos de componentes curriculares com este caráter. No PPC também está sinalizado que os componentes curriculares com carga horária prática são caracterizados por atividades diversas como observações

participantes em equipamentos de saúde, escolas, abrigos, conselho tutelar, associações de moradores de bairro, de artesãos e de pessoas com deficiências e de organizações não governamentais. Nenhum equipamento da política pública de assistência social foi citado, mas o contato com estas instituições pode favorecer a compreensão do trabalho em rede, aspecto importante para atuação no SUAS.

No PPC da IES 2 uma série de componentes curriculares estão divididos em partes teórica e prática. Entre os espaços citados para realização desta segunda parte estão os laboratórios que compõem a estrutura da instituição, creches, escolas, asilos, hospitais e instituições de saúde. No caso do PPC da IES 3, alguns componentes curriculares, a partir do segundo semestre, apresentam possibilidades de práticas, mas sem especificação dos espaços em que podem acontecer.

O PPC da IES 3 também cita que *“buscará contribuir para a abertura e consolidação de serviços e práticas nas áreas de educação, saúde e assistência social, com destaque para a educação especial e saúde comunitária”* (trecho retirado da IES 3). Mas esta referência, no que diz respeito à assistência social, não se materializa como um compromisso na forma como as práticas profissionais são apresentadas ao longo do documento.

### **Considerações finais**

O processo de análise permitiu reconhecer que alguns aspectos da assistência social têm sido contemplados ao longo dos PPCs de psicologia do Recôncavo da Bahia e isto pode ser considerado um avanço importante no sentido da consolidação de uma formação mais implicada com as necessidades deste campo. Mas, o reconhecimento da assistência social enquanto uma política pública específica, com sistema de gestão próprio e como um importante espaço de atuação para psicólogas ainda precisa ser consolidado na elaboração dos PPCs. Após dezessete anos de SUAS, é crítico que os cursos de psicologia continuem embasados em uma postura de desconhecimento sobre este sistema ou de compreensões equivocadas, como a ideia de que os equipamentos da assistência social estão vinculados ao SUS.

Ademais, importante ressaltarmos que a formação condizente com os princípios e diretrizes da PNAS e da PNEP/SUAS extrapola a dimensão de ementas curriculares, à medida que se constrói pelos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos defendidos pelas IES, pelas atividades de extensão e pesquisa propostas, pelo modo com que as ênfases curriculares, os componentes curriculares e os momentos de práticas profissionais são pensados e articulados entre si. Também pela relação dos PPCs com outros documentos, com a demanda regional e com as características de cada IES. Assim, a consolidação de fundamentos teórico-metodológicos importantes para atuação na assistência social deve ser refletida ao longo de todo processo de construção dos PPCs.

Por fim, a análise dos PPCs é uma ferramenta metodológica interessante porque estes documentos apresentam intencionalidades e características das organizações dos cursos. Porém não nos permite acessar o cotidiano de cada curso, como as questões colocadas nos documentos se materializam em cada IES e as atividades mais relacionadas com a extensão e a pesquisa, sendo necessário outras etapas metodológicas para ampliação da análise.

## Referências

- Beato, M. S. F., & Ferreira Neto, J. L. (2016). Formação em psicologia em uma universidade pública e suas repercussões nas competências do trabalho em políticas públicas. *Psicologia em Revista*, 22(2), 516-536. doi: 10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P516
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. São Paulo, SP: Conselho Federal de Psicologia / Associação Brasileira de Ensino de Psicologia / Federação Nacional dos Psicólogos. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2021). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) no CRAS* (3ª ed.). Brasília, DF: Autor. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/rt\\_crepop\\_cras\\_2021.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/rt_crepop_cras_2021.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/06/WEB\\_29535\\_Codigo\\_de\\_etica\\_da\\_profissao\\_14.04-1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/06/WEB_29535_Codigo_de_etica_da_profissao_14.04-1.pdf)
- Cordeiro, M. P., & Curado, J. C. (2017). Psicologia na assistência social: um campo em formação. *Psicologia e Sociedade*. v. 29, e169210. doi: 10.1590/1807-0310/2017v29169210
- Cordeiro, M. P. (2018). O Sistema Único de Assistência Social (SUAS): uma (breve) introdução. In: M. P. Cordeiro; B. Svartman; & L. V. Souza (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/212/191/890?inline=1>
- Gomes, N. S., & Gonçalves, S. M. M. (2018). A psicologia na assistência social: considerações sobre o percurso histórico deste “novo” campo. *Revista Mosaico*, 9(1), p. 02-09. doi: 10.21727/rm.v9i1.1225
- Lhullier, L. A., & Roslindo, J. J. (2013). As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. In: L. A. Lhullier. (Org.), *Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/quem\\_e\\_a\\_psicologa\\_brasileira.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/quem_e_a_psicologa_brasileira.pdf)
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

- Macêdo, K. B., Heloani, R., & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2004) *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2013). *Política Nacional de Educação Permanente do SUAS*. Brasília, DF: Autor. MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf)
- Parecer n. 179*. (2022, 17 de fevereiro). Reanálise do Parecer CNE/CES nº 1.071, de 4 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236641-pces179-22/file>
- Rechtman, R., & Bock, A. M. B. (2019). Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, p. 1-10. doi: 10.1590/0102.3772e3551
- Resolução n. 5* (2011, 15 de março). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN52011.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf)
- Resolução n. 17* (2011, 20 de junho). Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social. Recuperado de [https://www.blogcnas.com/files/ugd/7f9ee6\\_d825fc918a98454682401c0261ceb251.pdf](https://www.blogcnas.com/files/ugd/7f9ee6_d825fc918a98454682401c0261ceb251.pdf)
- Santos, J. C. (2019). Psicologia e política pública de assistência social: discussão sobre a formação acadêmica a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: F. Z. Amorim, J. G. S. Isabel & M. M. Saadallah. (Orgs.), *O fazer da Psicologia no Sistema Único de Assistência Social*. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais, 2019. Recuperado de [https://issuu.com/conselhoregionaldepsicologia-minasg/docs/livro\\_web](https://issuu.com/conselhoregionaldepsicologia-minasg/docs/livro_web)
- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Silva, S. G., & Yamamoto, O. H. (2013) Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), p. 113-122. doi: 10.1590/S1413-85572013000100012
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal). Recuperado de [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf)

- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Fernandes, S. R. F., Andrade, L. R. M., & Yamamoto, O. H. (2016). As políticas sociais nos fundamentos dos cursos de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), p. 437-446. doi: 10.1590/2175-3539201502031005
- Senado Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Silva, C. A., & Yamamoto, O. H. (2013) As Políticas Sociais na Formação Graduada do Psicólogo no Piauí. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), p. 824-839. doi: 10.1590/S1414-98932013000400005
- Silva, R. B., & Simcic, J. V. B. (2021) As políticas públicas e atuação para o SUAS na formação do psicólogo no Paraná. *Revista de Psicologia*, 12(2), p. 75-90. doi: doi.org/10.36517/revpsiufc.12.2.2021.5
- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. (2016). *Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia* (3 v). Salvador, BA: Autor. Recuperado de [https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2000&Itemid=284](https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284)
- Veiga, I. P. A. (2004) *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- Yamamoto, O. H., Oliveira, I. F., & Costa A. L. F. (2013). As psicólogas e as mutações no mundo do trabalho. In: L. A Lhullier. (Org.), *Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/quem\\_e\\_a\\_psicologa\\_brasileira.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/quem_e_a_psicologa_brasileira.pdf)
- Yazbek, M. C. (2014). Educação permanente e a política de Assistência Social: o papel da academia e os desafios para o Serviço Social. In: J. F. Crus., & S. A. Albuquerque (Orgs.), *Gestão do Trabalho e Educação Permanente do SUAS em Pauta*. Brasília, DF: MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Livros/gestao\\_suas.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/gestao_suas.pdf)