

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Brunna Santos Olímpio

**Desafios e possibilidades da Implementação do Núcleo de Acolhimento
Educativo – NAE - na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG**

Juiz de Fora
2025

Brunna Santos Olímpio

**Desafios e possibilidades da Implementação do Núcleo de Acolhimento
Educativo – NAE - na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos Olímpio, Brunna.

Desafios e possibilidades da implementação do núcleo de acolhimento educacional – NAE- na superintendência regional de ensino de Janaúba/MG / Brunna Santos Olímpio. -- 2025.

103 p. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. escola pública . 2. psicologia escolar. 3. serviço social escolar.
I. Costa Picanço Moreira, Ana Rosa , orient. II. Título.

Brunna Santos Olímpio

**Desafios e possibilidades da Implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE- na
Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação

Aprovada em 21 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza
CEFET/RJ

Prof.(a) Dr.(a) Rodolfo Luís Leite Batista
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Dener Luiz da Silva
Universidade Federal de São João del-Rei

Juiz de Fora, 07/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 26/03/2025, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dener Luiz da Silva, Usuário Externo**, em 26/03/2025, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodolfo Luis Leite Batista, Professor(a)**, em 27/03/2025, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2278761** e o código CRC **212E369C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua infinita misericórdia, por sempre me agraciar com muito mais do que eu mereço, por essa e todas as bênçãos que tem derramado sobre minha vida.

Ao meu marido Francisco e minhas filhas Mariana e Pietra, por perdoarem minhas ausências, pela crença em mim, pela torcida e pelo alento em meio a tanta saudade.

Aos meus pais, Lúcia e Élcio, por enfrentarem comigo todas as batalhas, pelo apoio e amor incondicional.

Às minhas colegas e amigas, Daniele e Nagla, pelo companheirismo e amizade, por tornarem essa jornada muito especial.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF, por proporcionar a imersão nesse universo de aprendizado único e pelas experiências.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de prosseguir com minha formação.

Aos psicólogos e assistentes sociais do Núcleo de Acolhimento Educacional, por me permitirem adentrar nesse universo.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar o processo de implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE - na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, buscando identificar os desafios e as possibilidades da política pública que insere os profissionais psicólogo e assistente social nas instituições escolares públicas, especificamente nas escolas estaduais de Minas Gerais. O Brasil apresenta grande diversidade cultural e social e diversas mazelas sociais afligem a população, desencadeando questões que afetam o ambiente escolar e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a inserção desses profissionais nas instituições escolares tem muito a contribuir para a melhoria das relações e dos processos dentro da escola. As questões que extrapolam as resoluções pedagógicas (muitas delas de impacto social e psicológico) acabam se acumulando no ambiente escolar, frequentemente sem solução. Responsáveis, professores e gestores muitas vezes não possuem o conhecimento necessário para intervir e agir diante de uma realidade tão complexa em que, em algumas situações, os próprios necessitam desse atendimento e acolhimento. O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar e analisar a implementação da política que inseriu o psicólogo e o assistente social nas escolas públicas, examinando suas dificuldades e possibilidades. A pesquisa também busca descrever o contexto em que a política foi implementada na SRE, suas normativas, orientações e monitoramento; analisar a implementação do NAE, suas potencialidades e dificuldades; e propor ações articuladas para alcançar melhores resultados, sistematizar das ações do núcleo e minimização as dificuldades, além de prevenir problemas. A pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa. Inicia-se com um levantamento documental para a coleta de evidências. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas e estruturadas com componentes do núcleo, profissionais das escolas, como diretores e o responsável pelo NAE na SRE. Sua base metodológica está amparada no ciclo de políticas e intersetorialidade.

Palavras-chave: escola pública; psicologia escolar; serviço social escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation process of the Educational Support Center – NAE - in the Regional Education Superintendence of Janaúba, seeking to identify the challenges and possibilities of the public policy that includes psychologists and social workers in public schools, specifically in state schools in Minas Gerais. Brazil has great cultural and social diversity and several social problems afflict the population, triggering issues that affect the school environment and the teaching and learning processes. In this context, the inclusion of these professionals in schools has a lot to contribute to improving relationships and processes within the school. Issues that go beyond pedagogical resolutions (many of them with social and psychological impact) end up accumulating in the school environment, often without a solution. Those responsible, teachers and administrators often do not have the necessary knowledge to intervene and act in the face of such a complex reality in which, in some situations, they themselves need this care and support. The general objective of this research is to investigate and analyze the implementation of the policy that included psychologists and social workers in public schools, examining their difficulties and possibilities. The research also seeks to describe the context in which the policy was implemented in the SRE, its regulations, guidelines and monitoring; to analyze the implementation of the NAE, its potentialities and difficulties; and to propose coordinated actions to achieve better results, systematize the actions of the center and minimize difficulties, in addition to preventing problems. The research is a qualitative case study. It begins with a documentary survey to collect evidence. Semi-structured and structured interviews will be used with members of the center, school professionals, such as principals and the person responsible for the NAE in the SRE. Its methodological basis is supported by the policy cycle and intersectorality.

Keywords: public school; school psychology; school social service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Requisito de Contratação.....	41
Quadro 3	Apontamento dos desafios e ações propositivas para o NAE.....	84
Quadro 4	Equipe insuficiente.....	85
Quadro 5	Critérios para Estabelecimento dos Núcleos.....	86
Quadro 6	Objetivo dos núcleos.....	87
Quadro 7	Sistematização e nivelamento do trabalho.....	88
Quadro 8	Infraestrutura e recursos.....	89
Quadro 9	Distância e logística.....	90
Quadro 10	Intersetorialidade.....	90
Quadro 11	Formações específicas e educação permanente.....	91
Quadro 12	Avaliação contínua.....	92
Quadro 13	Coordenação/acompanhamento ineficiente.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ciclo de Políticas.....	60
----------	-------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB	Analista de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Covid-19	Corona Virus Disease 2019
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DIRE	Diretoria Educacional
DIVEP	Divisão Educacional Pedagógica
DMTE	Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PL	Projeto de Lei
PTB/ES	Partido Trabalhista Brasileiro/Espírito Santo
SAI	Serviço de Apoio a Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL - NAE	19
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E OS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL.....	24
2.2	PERSPECTIVAS DO NÚCLEO, RECOMENDAÇÕES DOS ÓRGÃOS REGULADORES E DIRETRIZES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.....	37
2.3	ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS ATIVIDADES DO NAE – PERMISSÕES E LIMITAÇÕES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA.....	48
2.4	ENCAMINHAMENTO DAS DEMANDAS ESCOLARES AO NAE – AS EXPECTATIVAS DA GESTÃO ESCOLAR E SERVIÇO PEDAGÓGICO	52
3	ANALISANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL - NAE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS.....	57
3.1	O REFERENCIAL TEÓRICO.....	58
3.1.1	O NAE NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	59
3.1.2	O NAE E A INTERSETORIALIDADE.....	64
3.2	METODOLOGIA	66
3.3	O NAE EM FOCO: IDENTIFICANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS EM SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	67
3.3.1	O NAE A.....	69
3.3.2	O NAE B.....	72
3.3.3	O NAE E OS GESTORES ESCOLARES.....	75
3.3.4	O NAE E A SRE.....	77
4	TRANSFORMANDO DESAFIOS EM POSSIBILIDADES: UM PLANO ESTRATÉGICO PARA O NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL	83
4.1	AMPLIAR E FORTALECER O NAE PARA GARANTIR ACOLHIMENTO ÀS DEMANDAS: REESTRUTURAÇÃO E REPLANEJAMENTO	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS	97

APÊNDICE A – ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS ESTADUAIS ATENDIDAS PELO NAE DA SRE DE JANAÚBA	102
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL - NAE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS.....	106
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DE ESCOLA ATENDIDA PELO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE - DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA..	109
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O RESPONSÁVEL PELO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE - DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de analisar o processo de implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE - na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, a fim de apontar os desafios e as possibilidades da política pública que insere os profissionais psicólogo e assistente social nas instituições escolares públicas, especificamente nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Diante da diversidade cultural e social de um país como o Brasil, com dimensões continentais, as mazelas sociais que afetam a população desencadeiam questões que repercutem no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. Percebemos, assim, uma latente necessidade de maior inserção de profissionais como psicólogos e assistentes sociais (entre outros ligados aos recursos humanos) nas instituições escolares, de modo a contribuir para melhoria das relações e dos processos dentro da escola.

Visando aprimorar o papel da escola na promoção do acesso a uma educação efetivamente democrática e de qualidade para os estudantes, a trajetória até a elaboração de uma política efetiva de incorporação desses profissionais no escopo da comunidade escolar foi longa.

A equipe pedagógica tradicional, composta por professores, pedagogos e gestores, muitas vezes não consegue identificar e sanar questões que interferem nos processos educativos, como abuso físico, psicológico e sexual, situações de extrema pobreza, negligência, alienação parental, entre outros, pois não possui formação específica para reconhecê-las e realizar as intervenções necessárias. É preciso buscar um melhor acompanhamento nesse sentido e, partindo desse pressuposto, agregar psicólogos e assistentes sociais às equipes escolares. Os assistentes sociais desempenham funções essenciais à prática educacional e, segundo Martins (*apud* Santos 2012), devem articular a educação com as demais políticas sociais, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos e resolvendo as problemáticas sociais que chegam ao contexto escolar. Já o psicólogo escolar, como pontuam Oliveira e Marinho-Araújo (2009), tem o seu trabalho focado nas relações estabelecidas entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. O objetivo principal do psicólogo, nesse contexto, é mediar esses processos para que prosperem. As questões que extrapolam as resoluções

pedagógicas, geralmente, são de impacto social e psicológico, e ficam emaranhadas no ambiente escolar, sem solução ou providência. A partir dessa inclusão, é possível entender as causas das situações enfrentadas por alunos e servidores da instituição, como violência doméstica, depressão, ansiedade, crises de pânico, abuso físico, psicológico e sexual. Além disso, é possível identificar ou indicar quem possa tratar questões de cunho psicológico, psiquiátrico e neurológico, assim como casos de alta vulnerabilidade. A partir disso, busca-se soluções para os entraves, como dificuldades e/ou defasagem na aprendizagem, infrequência, abandono, repetência e analfabetismo, evitando que esses problemas se arrastem durante a trajetória escolar dos alunos, gerando consequências mais graves no futuro.

Com base nesses elementos, destaco minha trajetória profissional na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Em 2006, fui nomeada e tomei posse e exercício no cargo de Analista Educacional - Inspetora Escolar, na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. Nesses dezoito anos na função, trabalhei em vários municípios, conheci diversas regiões do norte de Minas, muitas escolas, de diferentes redes, em localidades remotas, desde instituições de pequeno a grande porte, com excelente estrutura física, ou faltando até mesmo banheiros com água encanada, oferta de merenda e materiais de alta qualidade, ou outras que sequer possuíam carteiras para que os alunos pudessem sentar. Conheci alunos que acordavam às 3h da manhã para conseguir estar à escola às 7h, e outros que se deslocavam até a escola apenas para se alimentar, já que não tinham nada para comer em casa. A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba está localizada no norte de Minas Gerais, região carente e com um grande número de alunos em situação de vulnerabilidade. A SRE de Janaúba atende 17 municípios e 89 escolas estaduais. Os municípios que constituem a Superintendência, são: Janaúba (como município sede), Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Montezuma, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Santo Antônio do Retiro, Serranópolis de Minas e Verdelândia.

Estive à frente da Divisão Educacional Pedagógica – DIVEP¹ por dois anos e meio (inclusive durante o período pandêmico) e participei da implementação de

1 As Superintendências Regionais de Ensino são divididas em três diretorias: Educacional, Financeira e de Pessoal. Cada diretoria possui um diretor e um supervisor. A Diretoria Educacional

diferentes políticas educacionais, como o Ensino Remoto, durante a pandemia de Covid-19. Diante dessa experiência, foi possível vivenciar as especificidades que envolvem a região da jurisdição da SRE de Janaúba, suas diversidades e peculiaridades, contemplado cada município atendido, assim como as necessidades de cada instituição escolar e comunidade. Como Inspetora Escolar de carreira, meu objetivo é acompanhar as escolas nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. O Setor de Inspeção Escolar é o responsável pela criação, funcionamento e encerramento das escolas, conforme descrevem as atribuições do Inspetor Escolar na Resolução SEE nº 3428/2017, em seu artigo 6º:

O exercício das atribuições da Inspeção Escolar, nos termos do item 6.14 e 6.15 do anexo II da Lei 15.293 de 2004, compreende:

I – orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico;

II – orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito de sua área de atuação;

III – garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos;

IV – responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas. Os órgãos regionais e o órgão central da SEE;

a) conferir a autenticidade e exatidão da documentação da escola, referendando-a antes de seu encaminhamento a SRE.

b) homologar as designações, assinado o Q. I., juntamente com o Diretor da Escola;

V – exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional (Minas Gerais, 2017).

Durante o desenvolvimento do meu trabalho como Supervisora Regional da SRE de Janaúba, à frente da DIVEP, foi possível acompanhar, forma próxima, a implementação da Política Pública de inserção dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas da rede estadual. O Estado de Minas Gerais, pioneiro no Brasil nessa implementação, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), instituiu a política e encaminhou as SREs para execução. Durante o processo de implementação da política do NAE, foi possível perceber resultados, como a identificação de casos de abusos sexuais, violência física, acolhimento em situações de crises de ansiedade e depressão. Por outro lado, surgiram frustrações, como a

possui duas divisões: a Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE) e a Divisão Educacional Pedagógica (DIVEP), sendo essa última a responsável pela implementação do NAE na SRE e onde prestei serviços como Supervisora Regional de Ensino.

falta de condições de deslocamento para atendimento às escolas do núcleo e a insuficiência de profissionais para atender às demandas apresentadas pelas escolas.

Frente às questões relativas à implementação da referida política pública, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Quais os desafios e as possibilidades da implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE - na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba?

Para responder a esta questão, foi definido o objetivo geral desta pesquisa: investigar e analisar a implementação da política pública do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE, focando na atuação do psicólogo e do assistente social, nas escolas estaduais sob a jurisdição da SRE de Janaúba. A pesquisa pretende identificar as dificuldades e possibilidades da implantação dessa política. A partir desse objetivo, temos os seguintes objetivos específicos: Descrever o contexto em que a política do Núcleo de Acolhimento Educacional foi implantada na Superintendência Regional de Ensino, bem como suas normativas e orientações para implantação e monitoramento; analisar a implementação do NAE focando as potencialidades e dificuldades; propor ações articuladas para melhores resultados, sistematização das ações do núcleo, minimização das dificuldades e prevenção de problemas.

A presente pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa. Para isso, será realizado primeiramente um levantamento documental para coletar evidências e descrever o caso de gestão. O intuito é realizar entrevistas com dois psicólogos e dois assistentes sociais (um de cada núcleo); entrevistas semiestruturadas com dois diretores (um de cada núcleo); e entrevista semiestruturada com o responsável pelo NAE na SRE de Janaúba.

Propõe-se também a análise documental dos formulários utilizados pelo núcleo, da dinâmica de comunicação núcleo-escolas, núcleo-SRE, núcleo-rede, e dos documentos produzidos pelo trabalho realizado pelos núcleos, como atas, relatórios e encaminhamentos. Para atender a esses objetivos, o capítulo 2, de caráter descritivo, apresentará a trajetória histórica e os trâmites legais que culminaram na instauração da política pública. Abordaremos as legislações que permitiram a implementação da política, as orientações vindas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a organização para criação dos núcleos.

O capítulo 2 apresentará ainda, o percurso temporal que resultou na organização da política, as discussões, debates e reivindicações, além das recomendações dos órgãos regulamentadores das profissões de psicólogo e assistente social, expondo as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o núcleo, contrapondo-as com as características clínicas e educacionais de cada profissão e suas normativas. Também serão pontuadas as responsabilidades e competências da SRE de Janaúba enquanto instância de acompanhamento das atividades do NAE, bem como suas limitações.

No capítulo 3, de caráter analítico, apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam este estudo, além de analisar os dados da pesquisa. Apontaremos a metodologia que será utilizada para realização do trabalho e os instrumentos de pesquisa, que examinarão as consequências geradas na comunidade escolar em geral após o início do trabalho dos profissionais psicólogos e assistentes sociais nas escolas estaduais de Minas Gerais.

No capítulo 4 apresentaremos um plano de ação, relacionando os desafios identificados durante a pesquisa e com ações propositivas para a superação desses problemas. Traremos apontamentos possíveis para a melhoria das ações do Núcleo.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE

Este capítulo descreverá o caso de gestão e abordará as legislações que permitiram a implementação da política que cria os NAEs, inserindo psicólogos e assistentes sociais nas escolas estaduais. Também serão discutidas as orientações

da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a organização para criação dos núcleos.

O desenvolvimento do trabalho escolar é cotidianamente atravessado por situações que necessitam de intervenções dos profissionais psicólogos e/ou assistentes sociais. Os profissionais da educação atuam com medidas emergenciais para as questões que surgem no ambiente escolar, como situações de violência entre alunos, entre alunos e professores, abuso sexual ou físico na família, conflitos entre servidores, dificuldades nas relações interpessoais ou de trabalho em grupo, entre outras. Determinadas situações, que chegam ao extremo, demandam intervenção pontual, com o olhar de um especialista, de modo a evitar o seu agravamento. O profissional da psicologia escolar desenvolve seu trabalho dentro da escola e atua nas questões que envolvem esse ambiente. O psicólogo escolar trabalha com os processos educacionais, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, pois tais processos não se resumem apenas à escola.

Conforme destacam Oliveira e Rolin (2020), a violência escolar vem crescendo, causando insegurança e desamparo no ambiente acadêmico. A mediação surge como ferramenta essencial para resolver conflitos entre alunos, professores e famílias, promovendo um diálogo aberto e honesto.

Essa prática facilita a expressão de opiniões divergentes e busca soluções conjuntas, permitindo que o conflito seja trabalhado de forma construtiva. O argumento é que “a importância do papel colaborativo do mediador na escola, [...] pode ser melhor representado pelo profissional de Psicologia, capacitado e instrumentalizado na escuta de forma a fazer uma intervenção ética e eficaz” (Oliveira; Rolin, 2020, p. 4). O Conselho Federal de Psicologia, ao publicar a Resolução CFP 13/2007, descreveu algumas atividades em que o Psicólogo Escolar/Educacional “atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”. E também “realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação” (CFP, 2007, p. 18).

Deste modo percebe-se que o psicólogo não apenas participa do processo educativo, mas também realiza pesquisas que ajudam a entender melhor o ambiente escolar e as necessidades dos alunos. O diagnóstico e a intervenção, tanto

preventiva quanto corretiva, são fundamentais para identificar e tratar problemas que possam surgir, sejam eles comportamentais, emocionais ou de aprendizagem.

A atuação pode ser tanto em grupo quanto individualmente, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz. Há também a colaboração do psicólogo escolar com outros profissionais da educação, como professores, pedagogos, coordenadores e diretores. O trabalho em equipe interdisciplinar é essencial para uma abordagem integrada, em que os conhecimentos e habilidades de cada profissional se complementam.

Isso garante que as intervenções e estratégias educacionais sejam mais completas e eficazes, promovendo um ambiente escolar mais saudável e propício ao desenvolvimento dos alunos. Essas descrições elevam a importância do psicólogo escolar na promoção do bem-estar e do desenvolvimento dos alunos, destacando a necessidade de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar no ambiente educacional. Contrariando a posição classificatória de alunos com dificuldades escolares, que perdurou por muito tempo, em que a culpa pelo fracasso escolar recaía sobre o aluno, a ação atual do psicólogo escolar, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2009), passou a:

valorizar as relações e o contexto histórico no qual as dificuldades se instalam e, atualmente, caracteriza-se por uma atuação preventiva e relacional que valoriza a participação do professor e o cuidado com sua saúde psíquica (p. 648).

Historicamente, a psicologia escolar focava em ajustar e classificar os alunos com dificuldades escolares. Nessa abordagem, as dificuldades e o fracasso escolar eram frequentemente atribuídos ao aluno, ignorando fatores contextuais e sistêmicos. Essa visão limitava a compreensão das verdadeiras causas dos problemas escolares e, muitas vezes, estigmatizava os alunos.

Nesse contexto, observamos uma mudança paradigmática na psicologia escolar, em que atualmente valoriza-se o contexto histórico e as relações em que as dificuldades escolares surgem. O enfoque atual considera não apenas o aluno, mas também o ambiente escolar, familiar e social, reconhecendo que as dificuldades podem ser resultado de uma complexa interação de fatores. Assim, pontuam Oliveira e Marinho-Araújo (2009):

A atuação da Psicologia Escolar relaciona-se com contextos de natureza educativa nos quais os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e a relação que se estabelece entre eles, são tidos como foco do trabalho (p. 653).

Aqui observamos uma visão mais atual e integral da Psicologia Escolar, em que o foco vai além do simples diagnóstico e correção de problemas de aprendizagem. Ao considerar o contexto educativo e os processos de desenvolvimento humano, o psicólogo escolar pode contribuir significativamente para criar um ambiente de aprendizagem mais saudável e eficiente. Isso inclui trabalhar com professores, pais e a comunidade escolar para entender e promover melhores condições de ensino e aprendizagem

Quanto ao serviço social escolar, além de atuar frente às demandas que surgem na escola e ao pertencimento à rede de cuidados, deve debater as complicações oriundas das questões sociais. Em 2001, o Conselho Federal de Serviço Social organizou um grupo de estudos sobre “O Serviço Social na Educação”, que resultou na publicação de um documento que traz esse mesmo título, em que se pontua:

O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletira na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar (CFESS, 2001, p. 12).

Os alunos do Brasil enfrentam uma enormidade de problemas, principalmente de natureza econômica. O enfrentamento da pobreza no país é o grande gerador de inúmeras dificuldades, dentre elas o processo educacional. O Conselho Federal de Serviço Social observa que:

Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam das mais diferentes formas. O processo educacional não está alheio a isso, ou seja, o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais (CFESS, 2001, p. 11).

Muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso a materiais escolares, transporte, alimentação e condições de vida precárias. Além disso, a desigualdade socioeconômica impacta diretamente o desempenho acadêmico e o acesso à educação de qualidade. Muitos alunos das escolas públicas lidam com

ambientes familiares instáveis, falta de suporte educacional em casa e falta de recursos para suprir necessidades básicas.

A atuação do assistente social no âmbito escolar representa, dentre tantos outros profissionais, um olhar específico para questões sociais que impactam diretamente o cenário educacional e que não têm recebido a devida atenção. O Conselho Federal de Serviço Social declara que:

A contribuição do Serviço Social consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco, etc. Estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (Educadores, Assistentes Sociais, Psicólogos, dentre outros), pela família e dirigentes governamentais, possibilitando conseqüentemente uma ação mais efetiva (CFESS, 2001, p. 12).

Muitos alunos matriculados no ensino público brasileiro, por motivos diversos (dificuldade na aprendizagem, necessidade de trabalhar, dificuldade de acesso à escola, situação financeira da família, abandono parental, entre outros), deixam de frequentar a escola ou têm seu desempenho comprometido. O assistente social possui o conhecimento necessário para lidar com tais questões e propor ações que busquem mitigá-las, participando e assessorando na construção de estratégias que asseguraram aos alunos o acesso aos direitos que lhes são previstos. Conforme informações fornecidas pelo site do IBGE (2025), seus dados mais recentes sobre a situação socioeconômica dos estudantes de escolas públicas do Brasil indicam características relacionadas à escolarização, alfabetização e condições de vida. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e o Censo Escolar, conduzido em parceria com o INEP, revelam taxas de escolarização e anos de estudo, além do perfil econômico e social dos estudantes.

Segundo o levantamento, a taxa de escolarização da população entre 6 a 14 anos é alta; porém, persistem desafios como taxas de evasão e repetência, especialmente no ensino médio. As desigualdades regionais e socioeconômicas impactam as condições de aprendizado e acesso à educação de qualidade, com destaque para o nível de instrução diferenciado entre os gêneros e grupos etários, além da influência do ambiente familiar e das condições socioeconômicas dos

alunos. O serviço social inserido no espaço escolar tem muito a contribuir, e sua missão está alinhada à dos educadores, na busca de combater as mazelas sociais enfrentadas pelos alunos, visando ao seu sucesso escolar. Aqui, focamos na atuação interdisciplinar desses profissionais, articulando intervenções no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Através da política pública do NAE, as escolas estaduais de Minas Gerais passaram a contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para as questões que emergem do ambiente escolar. Assim, pretendemos investigar os aspectos de seu processo de implementação e os resultados decorridos dessa interação, constatando os desafios e descobrindo as possibilidades que a política pública apresenta.

A seguir, será apresentada a trajetória histórica da inserção dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, culminando na Lei Federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que instituiu a oferta dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas públicas e estipulou o prazo de um ano para a adequação das redes (Brasil, 2019).

Com a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, essa oferta foi adiada. Em seguida, discorreremos sobre as legislações mineiras acerca da temática, fundamentando-nos na Resolução SEE 4.701, de 15 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino e instituiu os Núcleos de Acolhimento Educacional – NAE. Por fim, será apresentada a SRE de Janaúba e as características do seu NAE.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E OS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL

Esta seção apresentará o percurso temporal que resultou na organização da política, bem como as discussões, debates e reivindicações dos membros e órgãos reguladores das duas profissões para o desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na luta pelos direitos sociais no Brasil, incluindo a educação. No entanto, a implementação desses direitos enfrentou desafios significativos. Após a promulgação desse documento,

persistiram problemas históricos, como a desigualdade social e educacional, refletida na exclusão de amplos segmentos da população do sistema educacional e no acesso precário ao ensino de qualidade.

Dentz e Silva (2015) enfatizam que “na Constituição Federal de 1988, a Educação e o Serviço Social (assistência social) fazem parte do Título VIII, denominado ‘Da Ordem Social’, tendo como base o primado do trabalho e como objetivo o bem-estar e a justiça social” (p. 21). Os autores destacam a relevância da Constituição de 1988 como um marco na ampliação dos direitos sociais no Brasil, especialmente no âmbito da educação e da assistência social.

Ao inserir o Título VIII, a Constituição reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, articulando-a com políticas de proteção social para promover justiça e bem-estar. No entanto, a implementação prática desses direitos enfrentou desafios estruturais significativos, especialmente devido às desigualdades históricas que continuam a impactar a educação brasileira. Nesse contexto, os movimentos sociais desempenharam um papel crucial. No final dos anos 1980 e ao longo da década de 1990, a sociedade civil se organizou para exigir a efetivação dos direitos garantidos pela nova Constituição. As mobilizações pressionaram o Estado a implementar políticas de educação mais inclusivas, como a universalização do ensino fundamental e a melhoria da qualidade do ensino público.

Dentz e Silva pontuam que “o dualismo perverso das escolas públicas brasileiras, como uma aprendizagem que satisfaz necessidades mínimas, com uma visão restrita de competências básicas, aponta para essa perspectiva” (2015, p. 10). Isso evidencia um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro pós-Constituição de 1988: a persistência de um dualismo educacional que perpetua desigualdades.

Enquanto escolas públicas destinadas às classes populares oferecem uma educação básica limitada, as instituições voltadas para as elites mantêm padrões de excelência. Esse cenário compromete a democratização do ensino e impede que a educação cumpra plenamente seu papel de promover a equidade social, perpetuando as barreiras estruturais que a Constituição buscava superar. Apesar desses avanços, a educação brasileira continuou marcada pelo "dualismo perverso", com escolas públicas de qualidade inferior para as classes menos favorecidas e instituições de excelência reservadas para as elites. Problemas como a evasão

escolar, o analfabetismo funcional e a falta de recursos adequados para escolas públicas urbanas e rurais permaneceram em evidência. Esse cenário revelou a dificuldade de democratizar efetivamente o acesso à educação e de reduzir as desigualdades estruturais.

Para Dentz e Silva (2015, p. 17):

A forte mobilização pela Educação ocorrida na década de 1980, que acompanhou a luta pela democratização da sociedade, demonstra que esse cenário não tinha mudado substancialmente [...] tais demandas encontraram respaldo nos preceitos da CF de 88.

O trecho anterior destaca o papel dos movimentos sociais na década de 1980, que foram fundamentais para elevar a educação ao centro das demandas por democratização. Apesar das conquistas normativas trazidas pela Constituição de 1988, como a universalização do ensino fundamental, os problemas estruturais do sistema educacional permaneceram.

A persistência das desigualdades e a dificuldade em garantir uma educação de qualidade para todos revelam a distância entre as diretrizes constitucionais e a realidade prática, destacando a necessidade contínua de mobilização social e políticas públicas efetivas. Surgiram discussões sobre a importância de oferecer suporte nas escolas públicas para enfrentar desafios como a evasão escolar, a violência, as dificuldades de aprendizagem e um ambiente educacional mais inclusivo.

Em meados de 2000, por intermédio do Deputado Federal José Carlos Erila (PTB/ES), foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Complementar que dispôs sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação nas escolas. Posteriormente, em 2005, o projeto recebeu nova ementa: “dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica”, de nomenclatura PL nº 3688 – e que deu origem à atual Lei nº 13.935, de 2019, após quase 20 anos de tramitação.

Os Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social (2020) relatam que o projeto de Lei apresentado, em 30 de outubro de 2000, permaneceu em tramitação até o dia 21 de agosto de 2007, quando foi enfim encaminhado ao Senado. A partir de 22 de agosto de 2007, o Senado deu início ao processo de revisão que foi finalizado em 18 de dezembro de 2019, concomitante ao processo de análise de

emendas pela Câmara, incluindo outros vetos, até culminância da sanção da referida Lei.

Ao longo desses anos, o Projeto de Lei passou por diversas comissões na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Durante esse período, foram realizadas audiências públicas, emendas ao texto original, pareceres favoráveis e contrários, além de debates entre parlamentares, profissionais da educação e entidades representativas. Essas discussões ocorreram apenas em virtude dos esforços envidados pelas entidades de psicologia e assistência social, por meio de associação e várias conexões para a realização do pleito. Após isso, o projeto voltou a tramitar na Câmara dos Deputados e conseguiu-se a derrubada do veto presidencial.

Em 23 de outubro de 2019, ocorreu a aprovação do Projeto de Lei pelo Senado Federal, após ser amplamente discutido e modificado em relação à versão original apresentada em 2000. Em 11 de dezembro do mesmo ano, houve a sanção presidencial, transformando o PL em lei. É promulgada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019).

O PL nº 3.688/2000 foi uma resposta a essas demandas e um esforço para institucionalizar o apoio psicológico e social nas escolas, reconhecendo a necessidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem por meio de mediações nas dinâmicas sociais e institucionais. A aprovação da Lei nº 13.935/2019, quase duas décadas depois, representa a consolidação dessas ideias e a vitória dos movimentos sociais e profissionais que lutaram por uma educação mais inclusiva e atenta às necessidades de todos os estudantes e da comunidade escolar. As principais dificuldades enfrentadas para a aprovação da nova lei se deram por questões técnicas, econômicas e políticas. Uma delas relaciona-se aos recursos para o pagamento dos profissionais, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/1996 destina a verba da educação apenas para o pagamento de profissionais da área, onde o psicólogo e o assistente social não estavam enquadrados.

Esse impedimento legal, também de natureza financeira, foi ampliado pelas divergências políticas que o país vivenciava. Tecnicamente, a aprovação da lei

esbarrava no ponto em que a LDBEN 9394/1996 vedava explicitamente o pagamento desses especialistas, conforme o inciso IV, do artigo 71.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: [...]
IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (Brasil, 1996).

Diante do exposto, a política enfrentou dificuldades de ordem técnica. A legislação educacional carecia de ajustes para que sua implementação fosse viabilizada. Com o objetivo de direcionar os recursos arrecadados especificamente à causa da educação, a LDBEN 9394/1996 instituía a destinação de verbas para a educação. Um dos propósitos do veto era impedir que profissionais não pertencentes ao quadro da educação pudessem se beneficiar de tais investimentos. Essa limitação gerou entraves significativos para a inserção de equipes multiprofissionais nas escolas, comprometendo a efetividade de políticas que demandam uma abordagem interdisciplinar. Para aplicação do disposto na LDBEN 9394/1996, foram criados fundos financeiros e:

critérios de distribuição dos recursos destinados tão somente ao Ensino Fundamental (na época 1.º ao 8.º ano de escolarização básica). Passados os dez anos de sua vigência, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que ampliou a abrangência do Ensino Fundamental para a Educação Básica, que no Brasil abrange da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nessa regulação, definiu-se um conceito amplo de Trabalhadores da Educação, que engloba todos os trabalhadores lotados na escola, os quais deveriam então possuir formação profissional para tal (Yannoulas; Souza *apud* Francischini; Viana, 2016, p. 77).

Além de limitar a contratação dos profissionais da educação, a legislação instituída visava exigir os profissionais buscassem o aprimoramento em suas formações para o trabalho, numa busca constante pela qualidade na educação. Assim, passou a ser exigência a formação em nível superior, dos professores da educação básica, incentivando a progressão das carreiras dos trabalhadores da classe em função dos níveis de ensino alcançados.

Dessa forma, criou-se um fundo que priorizava a valorização da carreira dos profissionais do magistério, pois foi entendido que a alocação de recursos com essa

destinação exclusiva, de certo modo, asseguraria esse incentivo. Monlevade (*apud* Ferreira) afirma que:

para além do reconhecimento da importância dos professores pelo saber e pelo status social da profissão, é fundamental que tal reconhecimento se expresse em uma efetiva política de valorização, manifestada, também, na carreira e na remuneração. No entanto, tal remuneração, em geral, é ínfima, especialmente quando comparada aos salários de outras profissões que também exigem formação superior. Isso, conseqüentemente, contribui para a desvalorização da profissão docente em todo o país (2014, p. 54).

Diante disso, a possibilidade de aprovação do projeto de lei e a provável contratação de profissionais que não atuam ou não possuem formação específica no magistério gerou tumulto, com o entendimento de que haveria, assim, o descumprimento da legislação vigente e a provável desvalorização da classe.

Posteriormente, vários grupos representativos da educação em mobilização, redigiram uma carta contrária à aprovação da Lei:

os argumentos da Carta relacionam-se a outros problemas técnicos tais como a obrigatoriedade da exigência de formação pedagógica para o trabalho nas escolas. Mas há também discordância com a natureza multidisciplinar da possível equipe (caso o PL se transforme em lei), e a defesa de que a constituição das equipes deva ser arcada de maneira intersetorial, por cada uma das pastas de cada esfera administrativa assumindo a despesa com a remuneração de seus profissionais (cfr. UNDIME, 2013). Ou seja, defende-se que tais profissionais devam estar lotadas e custeadas, por exemplo, na pasta da saúde, da assistência social, etc (Francischini; Viana, 2016, p. 78-79).

A reivindicação desses grupos, abrangiam questionamentos relativos à obrigatoriedade da formação específica para o magistério e à verba que destinaria o pagamento dos demais profissionais que compunham a equipe de trabalho na escola. Segundo eles, os demais profissionais de natureza multidisciplinar, deveriam ter seus salários pagos pelas verbas destinadas aos respectivos ministérios, permanecendo as verbas educacionais para custeio dos profissionais da carreira. Surge, assim, uma questão econômica, uma vez que, como enfatizam Francischini e Viana (2016, p. 79), “criadas as equipes e lotadas em outras pastas, conforme a defesa das entidades signatárias da carta, não seriam pagas com

recursos da educação”. Diante dos aspectos elencados, percebemos a ausência de indicação de quais verbas arcariam com o pagamento da mão de obra do psicólogo e do assistente social para atuar na escola, considerando que estes integrantes da saúde e assistência social, deveriam ser custeados por suas próprias pastas, mesmo que o trabalho tenha cunho escolar.

Aqui se apresenta a dificuldade financeira da política, pois, além de permitir a entrada de pessoas com formações que não pertencem às carreiras do meio educacional, ainda existia o veto ao pagamento desses profissionais, em função de não serem considerados servidores da área da educação. A promulgação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu o piso salarial nacional aos profissionais da educação, ampliou os incentivos contrários à aprovação da lei de integração de equipes multidisciplinares às escolas públicas, pois aumentou as pressões financeiras sobre os estados e municípios para cumprir essa nova exigência. As despesas com a educação básica se concentrariam nos cofres dos Estados e Municípios, que, por sua vez, teriam dificuldades para expandir o quadro de profissionais sem comprometer o orçamento educacional.

Com a crise política enfrentada pelo país, devido ao *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, o desfecho final da aprovação da lei foi protelado ainda mais. Em 2019, ocorreu o veto do então presidente Jair Bolsonaro, resultando em uma grande mobilização de ambas as categorias, movimentando sindicatos, associações e conselhos, com vistas à derrubada do veto. Com o objetivo de divulgar e implementar a política nos estados e municípios, buscando alcançar as diferentes redes de ensino, os Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social publicam o documento “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais Na Rede Pública De Educação Básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019”, em 2020. Este documento aborda a aprovação da Lei, a trajetória até sua aprovação e discute os conselhos e associações de ambas as classes, de modo geral. Em suma, o documento apresenta os possíveis benefícios da atuação do psicólogo e do assistente social nas escolas.

Segundo as "Orientações para a regulamentação da Lei 13.935/2019" (CFP, 2021), elaboradas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), as atribuições dos psicólogos e assistentes

sociais nas escolas públicas são cruciais para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e para o apoio ao desenvolvimento integral dos alunos.

Para os psicólogos, as principais atribuições incluem: subsidiar projetos educacionais, auxiliar na elaboração e implementação de projetos educacionais que atendam às necessidades emocionais e psicológicas dos alunos; contribuir para políticas públicas, participar da formulação e execução de políticas públicas voltadas para a educação, saúde mental e bem-estar dos estudantes; auxiliar na aprendizagem, oferecer suporte para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem; enfrentar desafios educacionais, intervir em situações de conflito, bullying e outros desafios que possam afetar o ambiente escolar (CFP, 2021). Para os assistentes sociais, as atribuições incluem: garantir acesso à educação, trabalhar para assegurar que todos os alunos tenham acesso à educação, combatendo a evasão escolar e promovendo a inclusão; fortalecer relações escola-família-comunidade, facilitar a comunicação e o relacionamento entre a escola, as famílias e a comunidade, promovendo um ambiente colaborativo e de suporte; lidar com situações sociais complexas, intervir em casos de vulnerabilidade social, violência doméstica, abuso e outras situações que possam afetar os alunos; colaborar com outros serviços sociais, articular-se com outros serviços e políticas públicas para garantir um atendimento integral e eficiente às necessidades dos estudantes (CFP, 2021).

A implementação dessas funções reflete um movimento maior de vários segmentos da sociedade, incluindo mulheres, negros, pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados, que têm lutado pela inclusão e igualdade de direitos. Esses movimentos compreendem a educação como um espaço vital para a promoção da justiça social e a garantia de direitos. Segundo Freitas e Noronha:

Embora sempre existentes, os movimentos sociais mobilizam a transformação da sociedade e se reconfiguraram com vigor a partir da segunda metade do século XX, alinhando filiações étnico-raciais, etárias, territoriais e de gênero, principalmente edificadas a partir da condição humana e em articulação às questões de classe social, de religião, de cultura ou de política (2023, p. 7).

Movimentos de inclusão e igualdade de direitos são parte de diversas lutas sociais que ocorreram ao longo dos séculos XX e XXI, com marcos importantes nas

décadas de 1960 e 1970. Exemplos incluem o Movimento Feminista (lutando pela igualdade de gênero e pelos direitos das mulheres), o Movimento Negro (demandando igualdade racial e justiça social) e o Movimento das Pessoas com Deficiência (lutando pela acessibilidade e inclusão). No Brasil, esses movimentos ganharam força em momentos históricos como na redemocratização nos anos 1980 e na Constituição de 1988, que consolidou direitos para esses grupos.

A presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas é vista como uma das conquistas dessas lutas, pois esses profissionais são essenciais para criar um ambiente educacional que respeite e atenda às diversas necessidades dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Conforme Dentz e Silva, a aproximação do serviço social e da educação se intensificou em meados dos anos 90:

Mesmo com um cenário político de conquistas de direitos sociais, dados pressupostos da Constituição de 1988, a desigualdade é alarmante: mais de metade da população brasileira se encontrava em situação de pobreza, com forte contingente de analfabetos. [...] num cenário contraditório de ampliação dos direitos sociais, dados os preceitos da Constituição de 1988, convém destacar a forte emergência de uma gama de políticas públicas que inferem diretamente em questões voltadas à Educação e ao Serviço Social (2015, p. 22-23).

A principal dificuldade em relação ao atendimento de psicólogos e assistentes sociais nas escolas consiste em desvincular o trabalho desses profissionais do trabalho clínico, especificamente do papel do psicólogo. Embora a legislação determine que o atendimento não deve ser clínico ou organizacional/social, tanto os membros da comunidade escolar quanto os próprios profissionais ainda têm dificuldades em compreender o papel a ser desempenhado.

Estudos realizados pelos conselhos regulamentadores de psicologia, com profissionais atuantes na educação básica, revelam que o grande desafio é desvincular o papel do psicólogo das expectativas de um trabalho clínico na Educação Básica, o que claramente não está definido (CFP, 2019).

Andrada *et al.* (2019) pontuam que é necessário o

combate às formas de atuação que tomam por base a queixa escolar centrada no aluno ou suas famílias. Não se trata de individualizar a

resolução das demandas, mas criar um espaço em que seja possível a ampliação da consciência de todos sobre sua responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem. É no coletivo que se torna possível a construção de uma prática psicológica que contribua efetivamente para o desenvolvimento de todos os envolvidos com a escola (p.13).

Assim se expõe a importância de uma abordagem colaborativa e sistêmica na atuação dos psicólogos escolares. Em vez de se concentrar em problemas individuais, é essencial que o trabalho psicológico nas escolas promova uma consciência coletiva e compartilhada das responsabilidades de todos no processo educacional. Isso não apenas facilita um ambiente de aprendizado mais inclusivo e compreensivo, mas também contribui para o pleno desenvolvimento dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. A prática psicológica deve ser integrada e voltada para o bem-estar coletivo, visando à transformação e à melhoria contínua das dinâmicas escolares.

Andrada *et al.* propõe que “tomando a escola como coletivo de sujeitos pensantes que devem se apropriar de suas condições materiais de vida e agir em direção à superação dos problemas que vivenciam” (2019, p. 4). As perspectivas individualizantes e coletivas de atendimento em âmbito escolar estão relacionadas à forma como as práticas pedagógicas e psicológicas são organizadas para enfrentar os desafios no contexto educacional. Os autores enfatizam a importância de superar abordagens que centram a resolução de problemas em um único indivíduo, como alunos ou professores, e, em vez disso, adotar práticas coletivas que considerem a escola como um espaço dinâmico e social. Os autores pontuam que a coletividade não é algo que existe de forma natural ou previamente estabelecida, mas sim um resultado construído ao longo do tempo por meio de processos históricos. Segundo Petrovsky, é “uma atividade socialmente significativa e que responda a um só tempo, às demandas da sociedade e aos interesses da personalidade” (Petrovsky *apud* Andrada *et al.*, 2019, p. 7). O coletivo é um construto formado pela interação e pela participação ativa de seus membros. No contexto escolar, isso implica promover práticas que integrem alunos, educadores, gestores e comunidades em atividades que tenham propósito e relevância para todos. A reflexão coletiva não apenas amplia a responsabilidade compartilhada, mas também fortalece vínculos, fomenta a compreensão mútua e potencializa o desenvolvimento humano. Adotar essa

perspectiva coletiva contribui para combater a fragmentação e os efeitos adversos da individualização nas práticas escolares, promovendo uma educação mais inclusiva e emancipatória. A figura do assistente social, ainda menos reconhecida em comparação à do psicólogo, desempenha um papel igualmente fundamental no contexto educacional. Contudo, há uma frequente confusão em relação às suas funções específicas. Conforme discutido nos Subsídios para Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação, no lugar de serem reconhecidos como profissionais executores das políticas públicas, os assistentes sociais têm “responsabilidade atribuída para ‘soluções’ da evasão escolar, inúmeras expressões da violência, discriminações etc, muito embora estes fenômenos sejam objeto da atuação profissional cotidiana” (CFESS, 2012, p. 27-28).

O Conselho Federal de Serviço Social destaca uma crítica pertinente: a responsabilidade atribuída aos assistentes sociais em contextos educacionais é frequentemente desproporcional à sua real função. Esse desvio de função reflete uma visão limitada sobre o papel do Serviço Social, ignorando a natureza multifacetada de problemas estruturais como a evasão escolar e a violência. Essa visão enfatiza a necessidade de políticas intersetoriais e de uma atuação coletiva que vá além da figura do assistente social.

O Serviço Social educacional tem como objetivo central intervir nas expressões da questão social presentes no ambiente escolar, promovendo a inclusão e o fortalecimento de direitos. Os assistentes sociais nesse campo atuam como mediadores entre a escola, os alunos, suas famílias e a comunidade, identificando e enfrentando problemas que impactam o acesso e a permanência dos estudantes, como a evasão escolar, a violência, e as desigualdades sociais.

Além disso, o Serviço Social educacional contribui para a construção de uma educação mais democrática e humanizada, atuando de forma interdisciplinar com professores, gestores e demais profissionais da escola. Seu trabalho fortalece o vínculo entre a escola e a realidade social dos educandos, promovendo uma abordagem integral do processo educativo e ampliando as possibilidades de transformação social por meio da educação.

Para Santos (*apud* Dentz; Silva, 2015),

o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais, em que pese a dimensão socioeducativa de suas ações, tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e aplicação dos direitos dos sujeitos sociais (p.15).

Destaca-se uma característica essencial do Serviço Social na educação: a promoção da sociabilidade e a ampliação do acesso a direitos. O trabalho dos assistentes sociais vai além de ações pontuais, englobando a construção de redes de suporte e a mediação de processos institucionais. Essa abordagem evidencia que, ao atuar em contextos educacionais, o assistente social não se limita a resolver problemas imediatos, mas busca criar condições para que os sujeitos sociais tenham pleno acesso aos seus direitos e oportunidades.

Esse papel é fundamental em um cenário em que a escola, como espaço de socialização, reflete e reproduz desigualdades. Portanto, a atuação dos assistentes sociais fortalece a integração social e contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e justo, alinhado aos princípios de equidade e cidadania. De forma abrangente, ambos os conselhos enumeraram as atribuições dos profissionais no ambiente escolar. Tanto o psicólogo quanto o assistente social têm um papel fundamental a desempenhar nas escolas públicas, podendo contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante das atribuições explicitadas pelos dois conselhos, observamos que as duas profissões podem influenciar positivamente a experiência educacional de crianças e adolescentes e da comunidade escolar em geral.

As diretrizes apresentadas pelos dois conselhos demonstram como a atuação desses profissionais abrange o suporte individual e se estende para a construção de políticas públicas e para a promoção de uma cultura escolar mais abrangente e participativa. Assim, observamos que o trabalho desenvolvido por psicólogos e assistentes sociais no ambiente escolar, além de relaciona-se com o processo de ensino e aprendizagem, estabelece conexões entre alunos, profissionais da educação e famílias, e realiza interlocução com os demais órgãos pertencentes às suas pastas, buscando garantir o direito à educação.

A inserção da equipe multiprofissional no âmbito das escolas públicas foi considerado um passo importante para educação nacional, pois trouxe contribuições

para o atendimento integral e para a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A lei foi aprovada em 2019, com a previsão de que as redes públicas de educação básica contassem com esses profissionais no prazo de até um ano após a publicação da lei, ou seja, até dezembro de 2020 (Brasil, 2019). Contudo, isso não ocorreu como previsto. Um dos principais fatores que contribuíram para o atraso na implementação da Lei 13.935 foi a pandemia de COVID-19, que impactou fortemente o Brasil a partir de março de 2020. Situação constatada por Silva, Facci e Anache (2021), que afirmam:

Sabemos da importância do trabalho coletivo para o enfrentamento da desigualdade ao acesso aos conhecimentos, que se acirrou devidos a vários fatores, entre eles: o acesso à tecnologia, o desemprego, a fome, o desânimo, os cortes orçamentários da educação e da ciência, entre outras situações que permeiam as ações e as relações pedagógicas decorrentes de uma sociedade que possui interesses antagônicos (p. 1-2).

A crise sanitária provocou a suspensão das aulas presenciais, redirecionamento de recursos públicos para o enfrentamento da pandemia e mudanças nas prioridades das políticas públicas, dificultando a contratação e a integração dos profissionais da área da psicologia e da assistência social nas escolas. A implementação da lei requer investimentos significativos para a contratação dos profissionais, além de despesas com infraestrutura e formação continuada.

Muitos estados e municípios enfrentavam dificuldades orçamentárias e administrativas, o que atrasou a alocação de recursos necessários para cumprir a legislação. A contratação de um número adequado de profissionais qualificados em todo o país é um processo complexo que exige planejamento, editais de concurso e coordenação entre diferentes níveis de governo. Não havia um plano nacional detalhado de como a implementação deveria ocorrer, estando sob a responsabilidade de cada município e estado a responsabilidade de desenvolver suas estratégias para contratar e integrar esses profissionais nas escolas. Esses fatores combinados resultaram em um atraso significativo na efetivação da Lei 13.935. A implementação da política em Minas Gerais ocorreu em 2022, por meio da publicação da Resolução SEE Nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022b). A dificuldade histórica do Brasil em implementar políticas educacionais

decorre, entre outros fatores, da falta de integração entre a formulação e a implementação das políticas. Muitas vezes, há uma supervalorização da etapa de concepção das políticas em detrimento da atenção aos desafios práticos de sua execução, levando a iniciativas fragmentadas e de curta duração.

Ganapathy (*apud* Brooke 2012, p. 472) ressalta essa problemática ao apontar que "nos países em desenvolvimento, conceber as políticas é uma atividade mais prestigiosa do que implementá-las, de modo que é para a formulação das políticas que as atenções se voltam".

Os responsáveis pelas políticas frequentemente assumem que decisões políticas automaticamente conduzirão às mudanças desejadas, ignorando a necessidade de planejamento cuidadoso e metodológico das etapas de implementação. Essa observação destaca uma das raízes dos fracassos das reformas educacionais no Brasil: a desconexão entre idealizadores e executores. Ao tratar a implementação como um complemento e não como parte integrante do processo da política, pode estar comprometendo o alcance dos objetivos pretendidos. Essa abordagem limitada é agravada por sistemas burocratizados e pela falta de infraestrutura adequada, resultando em políticas que, muitas vezes, não atingem as bases sociais ou contextos educacionais para os quais foram destinadas. Resumidamente, a presente seção buscou traçar um histórico do percurso de 20 anos que as categorias profissionais do psicólogo e do assistente social percorreram para garantir a oferta dos serviços na rede pública de educação básica brasileira, bem como os embates e discussões travados ao longo desses anos para chegar à aprovação do projeto de lei que possibilitou o exercício desses profissionais no âmbito escolar.

Na próxima seção, apresentamos o que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais propôs para o desenvolvimento do trabalho dos núcleos nas escolas, as orientações dos órgãos reguladores de ambas as categorias e qual o panorama que foi apresentado para esses profissionais.

2.2 PERSPECTIVAS DO NÚCLEO, RECOMENDAÇÕES DOS ÓRGÃOS REGULADORES E DIRETRIZES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, realizaremos a análise dos elementos iniciais da implementação da política nas escolas estaduais de Minas Gerais, incluindo as legislações vigentes que a definiram e normatizaram, sendo elas: a Lei Federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) e a Resolução SEE 4.701, de 14 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022b). Integra ainda esse conjunto de diretrizes, o Caderno Orientador do NAE, publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A Lei Federal 13.935, de 11 de dezembro de 2019, instituiu a oferta dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas públicas e estipulou o prazo de um ano para a adequação das redes (Brasil, 2019). A rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE 4.701, de 14 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022b), dispôs sobre a atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino, instituindo os Núcleos de Acolhimento Educacional – NAE. No contexto dessa resolução, as funções atribuídas aos psicólogos e assistentes sociais para atuação nas escolas estaduais de Minas Gerais consistem em:

Art. 4º A função de Psicólogo com foco educacional deverá acompanhar o ambiente escolar, participando do processo pedagógico, contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a promoção da qualidade do ensino.

Art. 5º - A função do Assistente Social com foco educacional deverá garantir orientações à comunidade escolar quanto à importância do respeito e clareza dos direitos e deveres individuais e coletivos nas relações de ensino e aprendizagem e na formação do cidadão (Minas Gerais, 2022b, p. 1).

As atribuições estabelecidas pela resolução para os psicólogos e assistentes sociais nas escolas estaduais de Minas Gerais evidenciam a valorização de uma abordagem multidisciplinar no ambiente educacional. Ambas as funções são fundamentais para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a formação integral dos estudantes. Além das funções definidas para cada profissional, foram estabelecidas funções conjuntas para atuarem nas escolas estaduais:

I - realizar análise institucional, identificando demandas psicossociais do ambiente escolar, bem como as requisições

institucionais no exercício profissional, de acordo com as necessidades pedagógicas;

II - apoiar a promoção da aprendizagem e utilizar estratégias participativas junto à comunidade escolar, estudantes e suas famílias;

III - articular e desenvolver ferramentas que contribuam para relações de qualidade no ambiente escolar, visando prevenir e minimizar os problemas educacionais;

IV - defender práticas que considerem a realidade escolar mineira, a diversidade cultural e as dimensões psicossociais das comunidades educacionais;

V - fomentar e implementar práticas dialogadas de resolução de conflitos no ambiente escolar em parceria com os demais profissionais da escola e com envolvimento dos estudantes;

VI - elaborar e executar programas de orientação sociofamiliar visando prevenir a evasão escolar;

VII - promover ações de prevenção e intervenção às práticas de violação de direitos que impactam o processo de escolarização e o desenvolvimento humano, articulando com a rede de proteção da criança e adolescente, quando necessário;

VIII- participar das reuniões promovidas pelas escolas do núcleo, considerando o planejamento das atividades elaboradas com a SRE;

IX - auxiliar na promoção de ações que estimulem a participação dos estudantes no ambiente escolar e o protagonismo juvenil;

X - participar da elaboração, atualização e execução do Projeto Político-Pedagógico, e considerar as questões relacionadas ao desenvolvimento do estudante quanto às competências socioemocionais, à aprendizagem e aos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar;

XI - auxiliar a equipe pedagógica das escolas no planejamento de atividades que apoiam o desenvolvimento dos estudantes em sua formação integral que envolvam o mundo do trabalho e o seu projeto de vida;

XII - articular junto à comunidade escolar e à rede parceira da escola, estratégias que favoreçam as ações do Programa Saúde na Escola no ambiente escolar;

XIII - elaborar relatórios das atividades realizadas, que subsidiem a construção de políticas públicas de educação (Minas Gerais, 2022b).

As competências delegadas conjuntamente aos psicólogos e assistentes sociais no NAE refletem uma proposta abrangente de atuação, focada no apoio psicossocial e na promoção de um ambiente escolar saudável. Ao observá-las mais atentamente, percebe-se um alinhamento com práticas contemporâneas de apoio escolar e de desenvolvimento integral dos alunos, como a resolução de conflitos, o envolvimento familiar e a integração pedagógica.

No entanto, algumas funções carecem de fundamentação prática para o exercício efetivo das funções, considerando as demandas específicas das escolas. É necessário avaliar se essas responsabilidades são, de fato, aplicáveis ao cotidiano

escolar e se haverá os devidos subsídios que possibilitem a execução concreta dessas atribuições.

O extenso número de metas a serem desenvolvidas pode sobrecarregar as equipes e, com isso, comprometer o atendimento às necessidades mais urgentes da comunidade escolar. Nesse contexto, torna-se essencial revisar essas funções periodicamente, com o objetivo de alinhá-las às necessidades reais das escolas, em vez de seguir apenas um guia normativo.

De acordo com as prescrições legais, o trabalho dos psicólogos e assistentes sociais é de importância central para o desenvolvimento dos alunos e para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a condução das questões psicossociais que envolvem toda a comunidade escolar. Destaca-se, ainda, a necessidade expressa de que esses profissionais atuem em articulação com a gestão escolar, a fim de compreender as necessidades e particularidades da instituição e contribuir com o entendimento das suas especificidades. Ao intervirem nas relações internas, no ambiente escolar e nas questões socioemocionais dos estudantes, os psicólogos e assistentes sociais promovem uma leitura mais ampla e sensível das complexas relações que permeiam o contexto educacional.

Ainda em janeiro de 2022, no dia 19, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou o Edital SEE nº 02/2022 (Minas Gerais, 2022a), referente ao Processo Seletivo Simplificado Regulamento SEE nº 0001/2021. Não foi realizado concurso público para o provimento dos cargos e funções do NAE; os profissionais – Analistas Educacionais, psicólogos e assistentes sociais – estabeleceram vínculo com o Estado de Minas Gerais por meio de contrato temporário. Assim, por meio desse Edital, a Secretaria de Estado de Educação tornou

pública a abertura das inscrições e estabelece normas para a realização do Processo Seletivo Simplificado, adiante denominado PSS, destinado a selecionar profissionais para atender a necessidade de contratação temporária de excepcional interesse público no âmbito desta Secretaria, conforme disposto na Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020, para a formação de cadastro reserva, para o cargo de Analista da Educação Básica – AEB, nas funções de Psicólogo e Assistente Social, conforme descrito neste Regulamento (Minas Gerais, 2022a, p. 1).

Além das orientações sobre a participação no processo seletivo, como prazos e quantitativos de vagas, o Edital descreve o processo seletivo em duas etapas. A primeira consistiu na “análise do requisito de habilitação”, conforme a Retificação nº 01 do Edital nº 02, de 28 de janeiro de 2022 e exposto no Quadro 1²:

Quadro 1 – Requisito de contratação

CARGO/FUNÇÃO	REQUISITO DE HABILITAÇÃO
Analista de Educação Básica – AEB, na função de psicólogo	Curso superior de graduação em Psicologia concluído em instituição legalmente credenciada pelos órgãos competentes e Registro profissional expedido pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG).
Analista de Educação Básica – AEB, na função de assistente social	Curso superior de graduação em Serviço Social concluído em instituição legalmente credenciada pelos órgãos competentes e Registro profissional expedido pelo Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG).

Fonte: Minas Gerais (2022c).

Foram atribuídas pontuações distintas aos candidatos que apresentaram pós-graduação na área do cargo pleiteado, desde que vinculada à área educacional. 1ª pontuação iniciava em 10 pontos e aumentava gradativamente em 5 pontos, conforme o nível de formação: pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado, chegando ao máximo de 20 pontos. Além disso, também foi atribuída pontuação referente à experiência profissional nos últimos 10 anos, como psicólogo ou assistente social na área educacional. Foram considerados 5, 9, 12 e 15 pontos para 1, 2, 3 e 4 anos de experiência, respectivamente, sendo 15 pontos o limite máximo.

A segunda etapa do processo consistiu na avaliação de elementos técnicos e comportamentais, realizada por videoconferência, com participação dos candidatos que obtiveram as maiores pontuações na primeira etapa.

Foram aprovados os candidatos que alcançaram as maiores notas após a somatória das duas etapas. Ao assumirem o cargo, passaram a exercer suas atribuições como analistas educacionais – psicólogos e assistentes sociais – em seus respectivos Núcleos de Acolhimento Educacional – NAE, cumprindo uma jornada semanal de 30 horas, distribuídas em seis horas diárias para cada

² Quadro transcrito conforme o Anexo II, do Documento nº 01.

profissional. Cabe destacar que a primeira previsão para a contratação de psicólogos e assistentes sociais para o NAE foi estabelecida pelo edital SEPLAG/SEE nº 03/2023 (Fundação Getúlio Vargas, 2023), que trata do concurso público para provimento de cargos das carreiras do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. No item 3 do edital, é especificada a escolaridade exigida para posse dos cargos ofertados. No caso dos profissionais do NAE, exige-se diploma de graduação em curso de bacharelado em Psicologia e em Serviço Social, sem outras especificações. Foram pontuados como títulos o tempo comprovado em função correlata ao cargo pleiteado. Ainda, para os cargos de Analista da Educação Básica com atuação no NAE, além dos conhecimentos gerais, foram exigidos conhecimentos específicos:

Educação: Inclusão e diversidade como elementos de garantia do direito à aprendizagem. A Educação Especial Inclusiva: possibilidades e desafios. Organização e funcionamento dos Núcleos de Acolhimento Educacional em Minas Gerais. Gestão Democrática e Participativa e as relações internas e com a comunidade escolar. A Educação como prática da liberdade. Gestão educacional: concepções e processos democráticos de gestão educacional. Desenvolvimento de competências socioemocionais no espaço escolar. Resolução de conflitos no espaço escolar. Desenvolvimento da cultura da paz no ambiente escolar. As fases do desenvolvimento (Piaget). Legislação: Lei Federal nº 9.394/ 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN). Lei Federal nº 13.935/2019 - Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais. Resolução SEE Nº 4.701/2022 - Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais (Fundação Getúlio Vargas, 2023, p. 54).

Observamos que, para ingresso na carreira de Analista da Educação Básica – psicólogo e assistente social –, via concurso público, foram estabelecidas exigências mais amplas do que aquelas previstas no edital para contratação temporária. Entre essas exigências, destacam-se o conhecimento da legislação educacional brasileira, a regulamentação da atuação dos psicólogos e assistentes sociais, além de conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva, resolução de conflitos,

cultura de paz e gestão democrática — temáticas essenciais ao exercício das funções e ao cotidiano escolar, uma vez que refletem situações rotineiras enfrentadas pelas instituições de ensino.

Esses conhecimentos específicos foram avaliados por meio da resolução de questões objetivas na prova do concurso, exigindo dos candidatos domínio dos conteúdos e diretrizes relacionados às práticas educacionais. Dessa forma, delineiam-se, ao longo das etapas, as atribuições e os conhecimentos fundamentais para o desempenho qualificado das funções do NAE.A Resolução SEE nº 4.701/2022 estabelece as atribuições de cada profissional, conforme sua atuação nas escolas da rede estadual. Para o psicólogo são previstas as seguintes funções:

- I - propor e desenvolver atividades coletivas para os demais profissionais da escola, relacionadas às fases do desenvolvimento humano, socioemocional, aprendizagem, relações interpessoais que permeiam o processo educativo, dimensão subjetiva das experiências educacionais entre outros temas, de acordo com a necessidade da escola e da política educacional;
- II - promover ações que estimulem a participação dos estudantes no ambiente escolar e o protagonismo juvenil;
- III - auxiliar especialistas e professores na relação com os estudantes, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem que favoreça o desenvolvimento dos estudantes;
- IV - fomentar os programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação que abordam os temas contemporâneos transversais (Minas Gerais, 2022b, p. 3).

Para o assistente social são previstas as seguintes atribuições:

- I - contribuir para o ingresso, retorno, permanência do estudante, desenvolvendo ações de intervenções para minimizar os problemas sociais que impactam no processo de escolarização;
- II - desenvolver estratégias para estimular a participação da família na escola e no processo educativo dos estudantes;
- III - promover e auxiliar a gestão escolar em ações coletivas que contribuam para o acolhimento e a permanência dos estudantes no ambiente escolar (Minas Gerais, 2022b, p. 3).

Todas as atribuições propostas estão articuladas com os demais profissionais que atuam na escola, buscando envolver a comunidade por meio de ações coletivas e integradas ao Projeto Político-Pedagógico, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e à garantia do direito à educação. Conforme disposto na Resolução SEE nº 4.701/2022, os NAEs foram definidos a partir do agrupamento

quantitativo de escolas estaduais nas quais os profissionais – psicólogo e assistente social – desenvolvem seu trabalho. Os quantitativos do comporta³ de cada núcleo, estabelecidos em resoluções específicas, servem de parâmetro para a distribuição desses profissionais, baseando-se em uma média matemática, na tentativa de promover uma divisão mais homogênea entre as instituições de Ensino (Minas Gerais, 2022b). Para que um município pudesse receber um NAE, era necessário contar com, no mínimo, seis escolas estaduais. A quantificação dos profissionais por município, de acordo com o cargo, deveria obedecer às seguintes faixas:

Municípios entre 6 e 14 escolas - 2 profissionais: 1 Psicólogo e 1 Assistente Social;
Municípios entre 15 e 25 escolas - 4 profissionais: 2 Psicólogos e 2 Assistentes Sociais;
Municípios entre 26 e 35 escolas - 6 profissionais: 3 Psicólogos e 3 Assistentes Sociais;
Municípios entre 36 e 45 escolas - 8 profissionais: 4 Psicólogos e 4 Assistentes Sociais;
Municípios entre 46 e 55 escolas - 10 profissionais: 5 Psicólogos e 5 Assistentes Sociais;
Municípios entre 56 e 65 escolas - 12 profissionais: 6 Psicólogos e 6 Assistentes Sociais;
Municípios acima de 66 escolas - 14 profissionais: 7 Psicólogos e 7 Assistentes Sociais (Minas Gerais, 2022b).

A Resolução SEE nº 4.701/2022 não apenas estabeleceu o quantitativo de profissionais por município, mas também determinou o número específico de profissionais que comporiam os NAEs. O Anexo I, ao final do documento, apresenta a distribuição dos núcleos e dos municípios contemplados. Diante dessa organização, verificamos que foi considerado apenas o número de escolas por município — com o mínimo de seis instituições — como critério para composição dos núcleos. Para cada núcleo, formado por dois profissionais (um psicólogo e um assistente social), foi determinado o atendimento a um número mínimo de 6 escolas e máximo de 14 escolas, como ocorreu nos municípios de Coronel Fabriciano, Itabira, Itajubá, Itaúna, Unaí e Vespasiano. Independentemente do número de escolas que cada município apresentava, ao se observar a organização dos núcleos, nota-se que outras especificidades institucionais não foram consideradas. De acordo

³Comporta é o termo utilizado pela SEE em suas Resoluções que estabelecem o quantitativo para o quadro de pessoal das escolas estaduais, ou seja, quantos servidores de cada cargo cada escola pode ter.

com o quadro constante no Apêndice A, entendemos que tais especificidades são fundamentais para o desenvolvimento adequado das atividades dos profissionais do NAE. Entre elas, destacam-se: o número de turmas e de alunos, os turnos de funcionamento, os níveis e modalidades de ensino ofertados, bem como a localização das escolas. Poderiam ainda ser acrescentadas informações sobre instituições como segundo endereço, turmas vinculadas, turmas em tempo integral e as demandas da educação especial. Outro fator desconsiderado foi a localização geográfica das escolas. Muitas delas estão situadas em áreas rurais, de difícil acesso, e não há definição clara quanto ao deslocamento dos profissionais para atendimento a essas instituições. Com base em 18 anos de experiência profissional de natureza itinerante e visitas presenciais a mais de 90% das escolas da jurisdição, é possível afirmar que o tempo de deslocamento consome grande parte da carga horária de trabalho, reduzindo significativamente o tempo para atendimento das demandas escolares.

Considerando as especificidades dessa política pública, a SEE/MG, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da Superintendência de Políticas Pedagógicas e da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais, publicou o Caderno Orientador dos Núcleos de Acolhimento Educacional. O documento, adotado pelas Superintendências Regionais de Ensino, apresenta orientações para a organização dos núcleos, marcos legais e diretrizes relativas à temática da educação. Esse caderno propõe que os psicólogos e assistentes sociais, em sua atuação educacional, tenham como principal objetivo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, em articulação com os demais profissionais da escola, com foco prioritário no atendimento coletivo. A coletividade, nesse caso, não se restringe apenas aos atendimentos, mas se estende à construção e ao desenvolvimento das ações de forma colaborativa. A proposta pressupõe uma constante comunicação e interação com professores, especialistas e diretores, para que os núcleos possam realizar intervenções eficazes junto aos alunos e à comunidades escolar.

Para conhecer o cotidiano da escola, suas especificidades e necessidades prioritárias, é essencial que esses profissionais estabeleçam diálogo permanente com a gestão escolar, a equipe pedagógica e o corpo docente. Essa interação favorece a construção de relações significativas no ambiente educacional, sendo os

próprios membros da escola os que melhor conhecem sua realidade e funcionamento, além de serem os responsáveis pela elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico — principal ponto de ancoragem das ações dos núcleos.

O atendimento individualizado a estudantes ou a outros membros da comunidade escolar não está entre as atribuições descritas para os profissionais dos NAE. O foco deve permanecer no atendimento coletivo, com base na perspectiva psicossocial, voltado à assistência ao processo de ensino e aprendizagem, em articulação com os demais profissionais da escola. Conforme expresso no Caderno Orientador do NAE:

A perspectiva é que a partir de uma concepção de educação coerente com o projeto político pedagógico de cada escola, haja o reconhecimento das particularidades do trabalho do(a) Psicólogo (e Assistente Social na referida política pública e na equipe pedagógica, na medida em que, tais profissionais possam contribuir frente ao contexto educacional da comunidade escolar. Essa contribuição não deve atingir demandas individuais e, sim, estar amparada em uma perspectiva coletiva do contexto escolar (Minas Gerais, 2022, p.6).

A Resolução SEE nº 4701/2022, em seu artigo 6º, também previu essa perspectiva de atuação:

Art. 6º - O Psicólogo e o Assistente Social atuarão no cargo de Analista de Educação Básica (AEB) para o atendimento nos núcleos. Parágrafo Único. É vedado aos profissionais dos núcleos prestarem atendimento clínico no âmbito escolar (Minas Gerais, 2022b, p. 1).

Diante dessas diretrizes, enfatiza-se a necessidade de realizar atendimentos e acolhimentos por meio de grupos de trabalho. Enfrentar uma demanda específica exige o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar — alunos, famílias ou equipe pedagógica. As ações devem ser desenhadas para impactar coletivamente, abrangendo um público mais amplo e promovendo mudanças significativas no ambiente escolar. Adotar uma abordagem individualizada, além de ser incompatível com o número reduzido de profissionais, pode resultar em um uso ineficiente do tempo, sem a garantia de conclusão satisfatória dos atendimentos. Por outro lado, as ações coletivas apresentam potencial para gerar impactos mais amplos e duradouros, otimizando os recursos disponíveis e contribuindo de forma efetiva para a melhoria do contexto educacional. De acordo com Andrada *et al.*

(2019), a abordagem clínica tradicional, frequentemente centrada no atendimento individual, mostra-se inadequada para o contexto escolar. Em vez disso, é essencial adotar práticas que promovam o desenvolvimento coletivo, abordando os desafios educacionais de maneira integrada e dialógica. Fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, tais práticas valorizam ações reflexivas e colaborativas, que considerem o contexto social e as condições concretas de vida dos sujeitos.

Os autores destacam que o trabalho em grupo, por meio de atividades como rodas de conversa e mediações culturais, pode provocar um impacto significativo na escola, promovendo a ressignificação das experiências e o fortalecimento das redes de suporte. Essa perspectiva está em consonância com a orientação do *Caderno Orientador do NAE*, que também valoriza a abordagem coletiva como a mais adequada para responder às demandas da comunidade escolar. Apesar dos avanços, as diretrizes da SEE ainda apresentam lacunas, sobretudo pela ausência de um estudo mais aprofundado sobre as ações específicas da psicologia e do serviço social escolar. Falta instrumentalização quanto aos procedimentos metodológicos a serem utilizados por esses profissionais no ambiente escolar, inclusive no que diz respeito à limitação do atendimento individualizado. Por exemplo: de forma generalizada, entende-se que o atendimento clínico individual ao aluno não está entre as atribuições dos profissionais do NAE. No entanto, caberia acolhê-lo em sua urgência e individualidade e encaminhá-lo, quando necessário? A ausência de uma definição clara sobre isso fragiliza o entendimento e a prática desses profissionais.

É imprescindível que se estabeleçam diretrizes para o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo, bem como formas de acompanhamento e avaliação das ações executadas nos núcleos. Ainda não está claro se esses profissionais terão atividades comuns a todos os núcleos, assim como ocorre nas escolas da rede. A apresentação de uma metodologia diagnóstica a ser seguida, com a finalidade de identificar as necessidades específicas de cada escola, aliada à criação de protocolos de execução, contribuiria para evitar que um núcleo desempenhe suas funções com qualidade enquanto outro pouco avance — inclusive em escolas da mesma localidade, durante o mesmo período.

A ausência de sistematização nas ações a serem executadas, bem como de um modelo de apresentação de resultados e mecanismos de monitoramento e

avaliação, compromete a qualidade e o acesso equitativo às políticas públicas educacionais.

A próxima seção busca apresentar a proposta de acompanhamento das ações do NAE pela Superintendência Regional de Ensino de Janaúba.

2.3 ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS ATIVIDADES DO NAE – PERMISSÕES E LIMITAÇÕES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA

Nesta seção, serão apresentadas as responsabilidades e competências da SRE de Janaúba, enquanto instância responsável pelo acompanhamento das atividades do NAE, bem como as limitações enfrentadas pelos profissionais designados como pontos focais da política, considerando que estes não possuem formação nas áreas específicas de Psicologia ou Serviço Social.

O trabalho desenvolvido pelos psicólogos e assistentes sociais é acompanhado e monitorado pela Diretoria Educacional (DIRE), conforme orientações previstas no Caderno Orientador, com a indicação de um ponto focal por ser. Esse profissional acompanha as reuniões de diretrizes promovidas pela SEE, além de organizar e conduzir as reuniões locais com os profissionais dos NAEs da SRE.

Para implementação dos Núcleos na SRE de Janaúba, foram usados os critérios definidos na Resolução SEE nº 4.701/2022, conforme disposto no Inciso I, do Artigo 7º. Dos municípios sob a jurisdição da regional, seis foram contemplados com um núcleo, e Janaúba — sede da Superintendência — recebeu dois, totalizando sete núcleos organizados da seguinte forma: NAE Espinosa – Escola Polo EE Virgínio Cruz atende 12 escolas; NAE Janaúba 1 – Escola Polo EE Rômulo Sales de Azevedo atende 08 escolas; NAE Janaúba 2 – Escola Polo EE Joaquim Maurício de Azevedo atende 08 escolas; NAE Jaíba – Escola Polo EE Timóteo Lisboa Guerra atende 09 escolas; NAE Monte Azul – Escola Polo EE Tancredo Neves atende 06 escolas; NAE Porteirinha – Escola Polo EE Miguel José da Cunha atende 13 escolas; NAE Rio Pardo de Minas – Escola Polo EE Rômulo Sales de Azevedo atende 8 escolas.

A definição dos municípios contemplados com os Núcleos de Acolhimento Escolar, bem como o número de profissionais por municípios, foi estabelecida pela Resolução SEE n° 4.701/2022 e está detalhada em seu Anexo I. No entanto, a escolha das escolas que serviriam como polo para cada núcleo ficou sob a responsabilidade das SREs. Na SRE de Janaúba, essa definição foi feita a partir de uma consulta aos gestores escolares sobre a infraestrutura disponível⁴.

Art. 9º - Compete à Superintendência Regional de Ensino:

- I - organizar os núcleos considerando o número de escolas e profissionais de acordo com o ANEXO I;
- II - implementar os núcleos nas áreas de atuação do Psicólogo e Assistente Social, em sua SRE;
- III - indicar a escola-polo de acordo com os núcleos definidos por município;
- IV - conduzir a equipe de profissionais, Psicólogo e Assistente Social objetivando: planejar; coordenar; orientar e supervisionar as suas atividades e atribuições;
- V - realizar reuniões periódicas com os núcleos para planejamento e acompanhamento do trabalho;
- VI - auxiliar os núcleos no levantamento das necessidades das escolas;
- VII - acompanhar, por meio de relatórios periódicos, o desenvolvimento das ações dos núcleos;
- VIII - zelar pelo cumprimento das diretrizes e normas relativas ao funcionamento dos núcleos (Minas Gerais, 2022b, p. 2).

Com a implementação dos núcleos, emergiu a necessidade de acompanhamento e orientação e esse papel foi designado as Superintendências Regionais de Ensino. A SRE foi incumbida de realizar o acompanhamento, o monitoramento e o suporte às ações dos núcleos, conforme disposto no Artigo 9º da Resolução SEE n° 4701/2022:

Os núcleos foram vinculados às escolas polos, indicadas pelas SREs, conforme determinado na Resolução SEE n° 4701/2022. Essas instituições

⁴A SRE de Janaúba, por meio da Diretoria Educacional (DIRE), por possuir conhecimento prévio sobre as escolas da jurisdição e suas condições estruturais, como disponibilidade de salas e recursos materiais, entrou em contato com os gestores escolares para verificar a viabilidade de cada instituição em acolher os Núcleos de Acolhimento Educacional. Essa articulação foi fundamental para a definição das escolas polo, garantindo que os núcleos fossem instalados em locais minimamente preparados para receber os profissionais e possibilitar o desenvolvimento das ações previstas.

cederam, dentro de suas possibilidades, salas e equipamentos para o desenvolvimento das atividades desses profissionais, além de guardarem seus registros funcionais.

A exemplo da diversidade de atendimento das escolas estaduais de Minas Gerais e suas inúmeras especificidades, foi realizado um levantamento acerca das escolas da SRE de Janaúba contempladas com o atendimento do NAE. O Apêndice A — “Especificidades das Escolas Estaduais Atendidas pelo NAE” — apresenta as referidas instituições. Apesar de o quantitativo de escolas e profissionais estar estabelecido em resolução, não foram consideradas as especificidades de cada unidade escolar, como o número de alunos atendidos, faixa etária média e localização geográfica.

Para acompanhamento das ações do NAE, como os núcleos estão ligados a DIRE, foi designado um ponto focal para esse trabalho. Segundo as orientações da SEE, o NAE deveria estar vinculado à referência do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Contudo, em função do número reduzido de pessoal e a alta demanda de trabalho, essa atribuição foi assumida inicialmente pela Supervisora da DIVEP, sendo posteriormente repassada a uma das analistas da equipe, com formação pedagógica e sem capacitação específica para acompanhar profissionais de áreas distintas, lotados em diferentes municípios, o que passou a ser feito por meio de reuniões mensais via videoconferência. Após a seleção promovida por edital da SEE, as duplas dos cinco primeiros NAE assumiram suas funções. Entretanto os núcleos de Jaíba e Porteirinha iniciaram suas atividades com a equipe incompleta — no primeiro, pela ausência de psicólogo, e no segundo, pela ausência do assistente social. Para solucionar essa lacuna, recorreu-se à lista de classificação, da SEE, que é unificada para todos os núcleos. No entanto, a demora no andamento do processo por parte da SEE comprometeu o funcionamento pleno dos núcleos, situação que ainda persiste em alguns casos. Desde então, os Núcleos têm se mantido com os profissionais inicialmente contratados, exceto o Núcleo 2 de Janaúba, que já teve substituições tanto de psicólogo quanto de assistente social. A SEE solicitou a elaboração de um plano de ação semestral e a realização de registros semanais de ações desenvolvidas. Em resposta à e-mails enviados à Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE), solicitando modelos de plano de ação, foi

informado que não haveria um modelo padrão, sendo recomendada a construção do documento em conjunto com os profissionais do NAE.

Para a construção do plano de ação do NAE foi solicitada a realização de um diagnóstico das escolas atendidas, sem, no entanto, apresentar orientações detalhadas sobre como elaborá-lo, quais aspectos considerar e como realizar intervenções. As orientações foram genéricas, limitando-se ao que constava no documento orientador da política, que indicava apenas uma reunião mensal com o ponto focal da SRE para apresentação das atividades.

O plano de ação, portanto, não foi unificado nem construído coletivamente. Cada núcleo elaborou seu próprio plano, desenvolvendo ações diferenciadas, sem sintonia entre as duplas e sem uma sistematização clara.

Diante disso, a SRE de Janaúba optou pela elaboração de portfólios bimestrais, contendo fotos e breves descrições das ações, os quais são apresentados nas reuniões do NAE, conduzidas pelo ponto focal. Nesses encontros, cada núcleo, por meio de sua dupla, relata o trabalho realizado em cada escola, em articulação com sua gestão. Posteriormente, visando um acompanhamento mais sistemático, a SEE compartilhou pastas em nuvem para cada NAE e solicitou o envio regular de registros, formulários, fotos e relatos de ações realizadas.

Observa-se assim, que cada SRE desenvolveu o monitoramento das ações do NAE a seu modo. A política iniciou com nuances do trabalho que poderia ser desenvolvido nas escolas, mas ficou a cargo dos próprios profissionais estabelecerem seus protocolos, formas de atendimento e desenvolvimento das ações, bem como a organização dos atendimentos as escolas.

A primeira reação das escolas, ao tomarem conhecimento da implantação dos núcleos, foi o encaminhamento imediato de demandas aos psicólogos e assistentes sociais responsáveis, muitas vezes sem o devido entendimento do real propósito do NAE, aspecto que será abordado na próxima seção.

2.4 ENCAMINHAMENTO DAS DEMANDAS ESCOLARES AO NAE – AS EXPECTATIVAS DA GESTÃO ESCOLAR E SERVIÇO PEDAGÓGICO

Esta seção relaciona as demandas encontradas pelo NAE nas instituições escolares e as expectativas de diretores, professores e especialistas em relação ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos e assistentes sociais.

Desde a implantação dos núcleos, inúmeras situações foram vivenciadas. O caderno orientador que norteia as ações do NAE não especifica claramente quais ações devem ser implementadas, tampouco apresenta um levantamento prévio das demandas. Os formulários de registro apontam atendimentos a alunos, familiares e servidores, com demandas como dificuldades de aprendizagem, crises de ansiedade, casos de abuso físico e conflitos entre colegas de trabalho. Os portfólios e os relatos das ações registram os encontros coletivos promovidos pelas duplas nas escolas, por meio de palestras, rodas de conversas, dinâmicas e apresentações sobre temas psicossociais.

Cada núcleo elaborou seus próprios formulários conforme as especificidades percebidas pelas duplas, sem sistematização orientada pela SEE ou pela SRE. O mesmo se aplica ao registro das ações. O documento orientador traz uma seção intitulada “Orientações para Registros”, mas aborda o tema de forma genérica, enfatizando apenas a importância dos registros “para identificar e acompanhar o trabalho desenvolvido” e destacar ações significativas, além de contribuir “para a melhoria do planejamento e futuras melhorias nas políticas educacionais” (Minas Gerais, 2022, p. 16).

Diante da ausência de sistematização dos registros, a SRE de Janaúba optou por apresentar as ações do NAE por meio de portfólio com fotos e descrições sucintas. Embora a SEE tenha solicitado a elaboração de planos de ação semestrais, não foram encaminhadas diretrizes claras para sua construção. O resultado foi o desenvolvimento de atividades relevantes, porém desarticuladas, com núcleos mais ativos e outros menos atuantes ou até mesmo estagnados.

Durante reuniões com a Diretoria Educacional, a Superintendência Regional de Ensino e os inspetores escolares, foram registradas diversas reclamações e solicitações de diretores. Entre os questionamentos, destacam-se o número insuficiente de profissionais para a demanda existente e a exclusão de municípios que não se enquadraram nos critérios da resolução — como o número mínimo de escolas estaduais — e, por isso, não foram contemplados com os núcleos.

As escolas estaduais têm enfrentado uma série de desafios, acentuados após a pandemia, como casos de ansiedade, depressão, automutilação, violência entre alunos e contra profissionais da escola, suicídio, abuso físico e sexual por terceiros. Tais situações extrapolam as competências da equipe gestora. Ao tomarem conhecimento da existência dos núcleos, muitos diretores os entenderam como solução imediata para essas problemáticas, gerando frustração diante da insuficiência de profissionais e da complexidade dos casos, que, muitas vezes, exigem apoio contínuo e especializado.

Em e-mail encaminhado pelo NAE de Janaúba em 08 de novembro de 2022, as profissionais relataram uma solicitação de atendimento vinda da direção de uma escola estadual do município de Nova Porteirinha. O município, vizinho a Janaúba e separado apenas por uma ponte, conta com três escolas estaduais, duas em zona rural, mas não foi contemplado com o NAE por não atingir o requisito mínimo de seis escolas.

Em algumas escolas, especialmente aquelas que sediam os núcleos, as demandas são tão significativas que justificaria a presença de uma dupla exclusiva, devido ao número de alunos, modalidades de ensino, projetos em andamento e à vulnerabilidade da comunidade escolar.

De acordo com termo de visita do inspetor escolar, datado de 22 de março de 2023, houve relato de uma discussão entre a diretora de uma escola polo e a assistente social do núcleo. Na ocasião, a assistente social atuava sozinha, em função da dispensa da psicóloga. Como já apontado, a distribuição de profissionais com base apenas no número de escolas — desconsiderando porte e especificidades — resultou em núcleos com cargas de trabalho desproporcionais, comprometendo a qualidade e a frequência dos atendimentos.

Em um dos casos, a diretora de uma escola informou à assistente social sobre a suspeita de agressão física contra uma aluna. A informação havia sido repassada por um professor, e, devido às demandas em outras instituições, a profissional estava ausente daquela escola havia semanas. A situação exigia priorização, o que nem sempre é possível frente ao número reduzido de profissionais e à logística complicada.

Apesar de as diretrizes preverem o caráter itinerante do atendimento, não foi estabelecida uma forma concreta para viabilizá-lo. Em vários núcleos, os próprios

profissionais tiveram que solicitar apoio para o deslocamento até as escolas — sobretudo as rurais. Em e-mail datado de 23 de agosto de 2023, foi feita solicitação ao gabinete da SRE para intervir junto a alguns municípios e garantir transporte às servidoras do núcleo. Existem escolas localizadas a 40 ou até 70 quilômetros da sede municipal. Em alguns casos, os profissionais contam com caronas de diretores ou servidores; em outros, conseguem transporte fornecido pelas Secretarias Municipais de Educação, Saúde ou Assistência Social. Há também escolas que recebem visitas apenas ocasionalmente ou, em alguns casos, não são visitadas.

A precariedade dos recursos logísticos é tão limitadora quanto a escassez de profissionais. Mesmo quando a dupla tem capacidade de abarcar a demanda, a falta de transporte inviabiliza a realização dos atendimentos.

Inicialmente, de forma geral, foi possível observar contribuições significativas dos profissionais nas escolas atendidas pelos núcleos da SRE de Janaúba, com impactos positivos e retorno imediato da comunidade escolar. No entanto, com o desenvolvimento das atividades, surgiram entraves que dificultaram a continuidade e a eficácia das ações — desde a ausência de sistematização e diretrizes claras até limitações logísticas que impedem o acesso às escolas.

Há registros de interrupções de atendimento por falta de transporte ou pela priorização de situações urgentes, o que gera insatisfação por parte de pais e responsáveis, que, por vezes, se opõem ao atendimento de seus filhos.

Para que uma nova política pública educacional seja efetivamente implementada, é imprescindível avaliar os insumos disponíveis — infraestrutura, recursos e formação dos profissionais envolvidos —, bem como considerar o processo mais adequado de execução, que envolva a escolha de métodos, experiências educacionais e a gestão da escola, respeitando as especificidades de cada instituição e da comunidade atendida.

A implementação eficaz de uma nova política pública educacional exige uma análise cuidadosa dos recursos disponíveis e das condições concretas de cada realidade escolar. É fundamental que o processo de execução respeite a diversidade cultural, social e econômica das comunidades atendidas, incorporando metodologias participativas e experiências educacionais contextualizadas. A gestão escolar deve ser parceira nesse processo, atuando de forma democrática e colaborativa para que

a política pública não apenas seja aplicada, mas faça sentido e gere transformações reais no cotidiano escolar.

O Quadro 2 apresenta algumas das dificuldades encontradas entre o previsto nos documentos oficiais da SEE/MG e o que foi efetivamente executado pela SRE de Janaúba.

Quadro 2 – Síntese inicial dos problemas identificados no atendimento dos NAE

Estabelecido no documento orientador	Visualizado/Feito na SRE	Problemas (possíveis)
Propõem a Itinerância e elaboração de cronograma para atendimento a escolas.	Solicitações de transporte para realização das visitas às escolas; Tentativa de disponibilização de transporte em veículo oficial da SRE para visitas às escolas da área rural do município de Janaúba; Solicitação de parceria encaminhada às prefeituras dos municípios que possuem o NAE.	Locomoção dos servidores para realização da itinerância; Não há transportes e auxílios de custo para deslocamentos; Dependência das Secretarias Municipais ou de outros meios de transporte.
Estabelece a necessidade do registro das atividades e de sua importância.	Plano de Ação; Portfólio; Ata para notificação da assistente social; E-mail à SEE sobre o plano de ação e retorno.	Falta de sistematização do trabalho; Cada dupla de profissionais realiza os registros de maneira diferente.
Prescreve reuniões mensais realizadas pela SRE para acompanhamento das ações dos núcleos.	Realiza reuniões mensais via Google Meet, para a apresentação dos portfólios e das ações gerais do NAE.	Não há encontros presenciais de monitoramento da SRE, com exceção dos NAE de Janaúba.
Estabelece inicialmente os núcleos com duplas dos profissionais.	Termo de visita; Duplas aleatórias, na composição inicial; Profissionais designados para cada núcleo de acordo com sua classificação e cidade que se inscreveu.	Número insuficiente de núcleos e servidores para o atendimento da demanda; Morosidade no processo de substituição de profissionais que se afastam do cargo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posto isso, somam-se às dificuldades inerentes à implementação da política pública questões que extrapolam a governabilidade da SRE, configurando-se como entraves e divergências que impactam diretamente o desenvolvimento do trabalho

das equipes multiprofissionais dos núcleos. Tais fatores, muitas vezes, comprometem a efetividade das ações, fazendo com que os resultados esperados pela política pública não sejam plenamente alcançados.

Dessa forma, o próximo capítulo se propõe a realizar uma análise aprofundada das dificuldades enfrentadas ao longo da implementação da política, bem como das possibilidades que dela emergem, a partir da experiência vivenciada pela SRE de Janaúba.

3 ANALISANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE - NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, de caráter analítico, serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo. Como referencial teórico, abordaremos o ciclo de políticas, considerando que o objetivo central é investigar a política pública dos NAEs no contexto da prática, bem como o seu percurso até esse ponto. Para isso, utilizaremos as contribuições de Stephen Ball e dos colaboradores Bowe e Gold, por meio da análise proposta por Mainardes (2006).

Com o intuito de compreender a intersetorialidade à atuação dos núcleos, será realizada uma exposição teórica sobre esse conceito, uma vez que os direcionamentos do NAE não podem se restringir ao espaço escolar. Ao extrapolar os muros da escola, a atuação do núcleo conecta-se também com as áreas da saúde, segurança pública, assistência social, psicologia e educação, sendo necessário compreender até onde podem chegar as ações desses profissionais. Temos conhecimento da dinâmica de funcionamento dos núcleos, a partir dos diagnósticos realizados pelos profissionais e das demandas encaminhadas pelos gestores das instituições atendidas. Entre as ações realizadas, destacam-se acolhimentos, escutas qualificadas e encaminhamentos. Contudo, é fundamental identificar os pontos fortes e as fragilidades dos núcleos em suas práticas cotidianas. Para isso, serão observadas questões como: necessidades para um melhor funcionamento (transporte, articulação com a rede, comunicação com a SRE e SEE), dificuldades enfrentadas na recomposição das duplas profissionais e estratégias utilizadas pelos profissionais que atuam de forma isolada.

No que se refere à pesquisa de campo, incluindo os sujeitos e os instrumentos utilizados para a geração de dados, optou-se por trabalhar com dois dos sete núcleos instituídos na jurisdição da SRE de Janaúba. A seleção considerou a diversidade de experiências: um núcleo com fluxo considerado satisfatório e outro que demandou intervenções frequentes por parte da SRE.

Dando início às seções deste capítulo, a próxima será dedicada à apresentação do referencial teórico que sustenta este estudo.

3.1 O REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da política pública que insere psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas brasileiras passou por diversas etapas até alcançar o estágio atual de implementação e execução. Esse percurso se inicia antes mesmo da formulação da política em si. Desde sua proposição como projeto de lei até sua aprovação, transcorreram-se cerca de vinte anos. Nesse intervalo, houve intensas discussões entre grupos de interesse, articulações político-partidárias, construção do texto legal, aprovação, implementação, execução e análise de resultados.

Esse processo, característico do ciclo de vida das políticas públicas, foi conceituado por Stephen Ball, em colaboração com Richard Bowe e Ann Gold, como o “Ciclo de Políticas”. No presente estudo, abordaremos esse ciclo à luz da interpretação proposta por Jefferson Mainardes (2006), uma vez que nosso objetivo é analisar a política pública dos NAE.

Mainardes (2006) analisa o ciclo de políticas públicas com base no modelo de Ball e Bowe, destacando que as políticas não seguem um percurso linear e fixo. Ao contrário, são constantemente reinterpretadas e transformadas em cada uma de suas fases. Dessa forma, a implementação é compreendida como um processo dinâmico, coletivo e permeado por múltiplas influências.

A atuação de equipes multiprofissionais, como ocorre no NAE, constitui um exemplo prático de aplicação dessa política. Nesse modelo, profissionais de formações distintas — psicologia e serviço social — articulam-se para desenvolver ações integradas. A política, assim como outras iniciativas do campo social, exige uma abordagem intersetorial para alcançar seus objetivos de forma mais efetiva.

A intersetorialidade é, portanto, um princípio estruturante do trabalho dos núcleos, já que sua atuação extrapola os limites da escola e exige articulação com setores como saúde, segurança pública e assistência social. Nesse sentido, esta seção dedica-se a uma exposição teórica sobre o conceito de intersetorialidade, compreendido como o movimento colaborativo entre diferentes setores e áreas de atuação, com vistas ao enfrentamento de grandes temáticas sociais. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a complexidade das demandas escolares e a

necessidade de ações integradas para promover o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ao transpor os muros escolares, o NAE articula-se com diversas políticas e serviços públicos, o que requer compreender até onde podem — e devem — ir as ações desses profissionais, respeitando seus limites éticos e institucionais.

Dando continuidade à análise da política pública dos NAE, a próxima seção será dedicada à abordagem detalhada do ciclo de políticas.

3.1.1 O NAE na abordagem do Ciclo de Políticas

Para compreender o processo de implementação de uma política pública, é essencial, primeiramente, entender o conceito de política pública e reconhecer que, até chegar à fase de implementação, essa política já percorreu diversas etapas anteriores. Trata-se de um processo complexo, dinâmico e que envolve múltiplos atores e interesses.

Nesse sentido, Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16) conceituam política pública como:

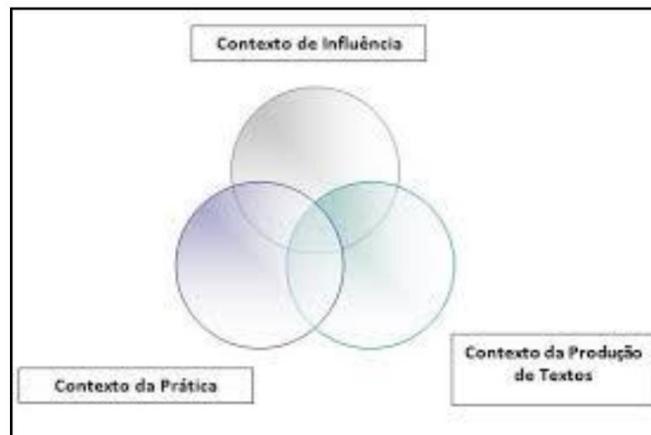
o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente).

Num ciclo intermitente, a política pública pode agir sobre determinado público ou serviço, e também pode alterar a prática de serviços já ofertados. É importante lembrar que a ideia de formulação de uma política pública nasce da necessidade de atendimento a demandas oriundas de determinados seguimentos sociais, instituições, entidades ou organizações.

A estruturação de políticas públicas é marcada por diferentes etapas e processos, que envolvem desde sua formulação, passando pela implementação, até sua avaliação e, quando necessário, os devidos ajustes. Esse processo é nomeado como “Ciclo de Políticas” e tem como objetivo compreender as fases pelas quais uma política percorre a partir da sua criação até sua efetivação e revisão.

A imagem a seguir ilustra os principais contextos do Ciclo de Políticas, conforme elaborado por Stephen Ball e colaboradores, e adaptado por Mainardes (2006):

Figura 1: Ciclo de Políticas



Fonte: Rezende;

Baptista (2015, p. 277).

Para Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49).

O ciclo que se apresenta não é linear nem contínuo. Em determinadas situações, as fases podem ser cumulativas e, em outras, uma mesma política pode entrar em um ciclo ininterrupto. Além disso, suas etapas sofrem influência dos contextos nos quais estão inseridas, sejam eles econômicos, políticos ou sociais.

Conforme argumenta Mainardes, o que é proposto por Ball, Bowe e colaboradores é que o ciclo contínuo apresenta três contextos principais, “o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

Ao discutir o contexto de influência, Mainardes (2006) destaca que é neste momento que se delineiam as bases da política. Trata-se das discussões travadas por diferentes grupos de interesse, que visam definir os objetivos da política por

meio da sua intervenção. É nesse espaço que a política começa a se constituir, ainda antes de sua formulação formal.

Já o contexto da produção de texto, como discute o autor, envolve a elaboração do texto político, vinculando-se diretamente às inclinações, demandas e necessidades da sociedade. Aqui, embora o documento final aparente neutralidade, ele carrega as disputas e os interesses dos grupos que conseguiram se fazer representar ao longo do processo.

Por fim, o contexto da prática não pode ser compreendido apenas como o momento da implementação da política. Segundo Mainardes (2006), esse é o espaço no qual o texto político, influenciado pelas reivindicações sociais, passa pela interpretação e decisão de seus implementadores — os chamados “burocratas de nível de rua”⁵. É nessa fase que a política pública encontra suas possibilidades e limitações, revelando-se em sua dimensão prática e, muitas vezes, exigindo reformulações.

Mainardes (2006) ressalta que o ciclo envolve diferentes contextos que influenciam como uma política é formulada, implementada e reinterpretada. Esses contextos incluem: a) Contexto de influência: espaço de disputa entre diferentes grupos e atores sociais — como políticos, especialistas e organizações — que buscam influenciar o conteúdo das políticas públicas; b) Contexto da produção do texto: fase de formulação e documentação formal da política, já marcada pelas negociações e interpretações dos agentes envolvidos; c) Contexto da prática: espaço da aplicação e reinvenção das políticas por profissionais da linha de frente, como professores e gestores, que adaptam as diretrizes às realidades locais e escolares.

Buscando aprofundar a compreensão do ciclo de políticas, recorre-se a Condé (2012, p. 91), que afirma que fase de implementação é o verdadeiro “teste de realidade”, das políticas públicas — e também onde se concentram suas maiores

5 Os “burocratas de nível de rua” são os funcionários públicos que estão diretamente envolvidos na implementação e execução das políticas governamentais no nível local. Eles lidam com a aplicação prática das decisões políticas e interagem diretamente com os cidadãos, comunidades e outras partes interessadas. Esses funcionários desempenham um papel crucial na eficácia da implementação das políticas, pois são responsáveis por garantir que as ações governamentais atinjam seus objetivos e tenham impacto positivo na vida das pessoas. Esses funcionários incluem professores, policiais, assistentes sociais, profissionais de saúde pública, entre outros que lidam diretamente com o público.

dificuldades. Para o autor, a implementação “depende de muitas variáveis...”, como a afinidade com a política por parte dos seus executores e o grau de comprometimento dos implementadores.

Outro aspecto relevante apontado por Condé (2012, p. 91) é que a fase da prática é o momento de verificar “o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação”. Ou seja, é quando a política efetivamente chega ao seu público-alvo e pode ser avaliada quanto à sua eficácia.

Ainda segundo Condé (2012, p. 92), a análise da prática de uma política pública pode ser compreendida a partir de duas abordagens distintas: *top-down* e *bottom-up*. A primeira corresponde a uma política desenhada verticalmente, imposta aos implementadores por instâncias superiores. A segunda, por sua vez, considera as contribuições e proposições dos próprios implementadores, promovendo uma construção mais horizontal e participativa da política.

Nesta etapa do ciclo, a política já foi desenhada, o discurso político transcrito, e passa agora à fase de aplicação. Para que sua execução esteja em conformidade com o planejamento inicial, faz-se necessária a alocação de recursos, o monitoramento constante e a correção de eventuais problemas que surgirem ao longo do processo de implementação.

É nesse momento que a política pública se traduz em ações concretas, por meio do trabalho dos seus implementadores, cuja atuação é essencial tanto para o desenvolvimento quanto para as adaptações da política. Essa etapa é crucial, pois é dela que derivam as reais transformações sociais. Por meio do acompanhamento e avaliação, os órgãos competentes podem verificar se os objetivos estão sendo alcançados e promover ajustes necessários à sua eficácia.

Conforme descrito por Mainardes (2006), o contexto da prática é o espaço onde as políticas educacionais são interpretadas, recriadas e aplicadas. Esse processo não ocorre de forma passiva: os profissionais que atuam nesse contexto trazem consigo suas histórias, valores e experiências, resultando em múltiplas interpretações e ressignificações dos textos políticos.

Como destacado por *Bowe et al.* (*apud* Mainardes, 2006):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [...] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (p.53).

Desse modo reflete-se a complexidade e a dinâmica do contexto da prática, enfatizando que as políticas não são aplicadas de forma homogênea, mas adaptadas às realidades locais. Isso evidencia a importância de considerar as especificidades do contexto e as interações humanas que moldam os resultados das políticas educacionais. Reconhecer essas variações é crucial para desenvolver políticas mais eficazes e alinhadas às necessidades concretas das comunidades escolares.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da prática deve ser avaliado considerando as interpretações, adaptações e recriações das políticas pelos profissionais envolvidos. Esse processo exige uma análise detalhada de como as políticas são recebidas, reinterpretadas e implementadas no nível local.

Para essa avaliação, o autor sugere os seguintes aspectos a serem investigados:

- a) Recepção e implementação da política: Observar como os profissionais interpretam os textos das políticas e se há mudanças ou adaptações necessárias para sua concretização.
- b) Variações nas interpretações: Identificar diferenças na forma como os textos são interpretados em diferentes espaços e por diferentes atores.
- c) Resistência e adaptação: Verificar evidências de resistências, acomodações e subterfúgios, sejam individuais ou coletivos.
- d) Autonomia e suporte aos profissionais: Examinar se os profissionais têm autonomia e suporte adequados, além de espaços para expressar dúvidas, insatisfações e dificuldades.
- e) Conflitos e tensões: Analisar as contradições entre as interpretações dos profissionais na prática e as intenções dos formuladores das políticas.

- f) Dificuldades enfrentadas: Investigar as principais dificuldades encontradas pelos profissionais na implementação das políticas e como lidam com elas.
- g) Relações de poder: Avaliar como o poder é exercido dentro do contexto da prática e as relações entre os profissionais e os órgãos oficiais.

Essa abordagem enfatiza a necessidade de combinar métodos qualitativos, como entrevistas, observações e pesquisas etnográficas, para captar as nuances do contexto da prática e compreender como ele influencia os resultados das políticas.

A inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas do país, como Política Pública Educacional, será investigada e analisada sob o contexto da prática, como propõe Mainardes (2006), em sua análise do que discutem Ball e Bowe.3.1.2 O NAE e a intersetorialidade

A definição do conceito de intersetorialidade, no âmbito das políticas públicas, se faz necessária mediante o surgimento do termo em vários documentos e discussões, principalmente no que se refere às políticas sociais. Marcondes, Sandim e Diniz (2018, p. 1) pontuam que a “complexidade de problemas sociais tem levado à criação de novos arranjos de gestão que viabilizem a integração de políticas públicas”, e que se faz necessária a utilização de “estratégias para a promoção de soluções integrais”.

O trabalho com uma política pública em sua integralidade torna-se complexo, ao tentar solucionar um problema ligado a diferentes setores, sem a interlocução de tais setores para que se efetivem os objetivos da política. Assim, são criados obstáculos, pois a política, no contexto de sua produção e planejamento, esbarra na segmentação das ações e serviços ofertados em sua implementação, deixando muitas vezes de observar o indivíduo como ser integral. O conceito de intersetorialidade, segundo Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997 *apud* Custódio; Silva, 2015, p. 8), trata-se de uma “articulação de saberes e experiências na elaboração, aplicação e avaliação de ações, objetivando atingir resultados integrados em situações ditas complexas”.

No que tange às políticas públicas, para Cavalcanti, Batista e Silva (2013 *apud* Custódio; Silva, 2015, p. 8), a “intersetorialidade é a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, inclusão e enfrentamento das expressões da questão social”. Ao desenvolver a política, um dos meios para a solução de questões próprias pode e

deve envolver um ou mais setores, independentemente de pertencimento ou não à área de origem da política pública, perfazendo um esforço conjunto e integrado para satisfação das necessidades do público-alvo de determinada política.

Para Quintanilha e Wandekoken:

A intersectorialidade refere-se, assim, tanto a uma lógica de implementação de ações articuladas entre setores sociais quanto ao aumento da resolutividade das questões encontradas nos territórios. Deste modo, a concepção de intersectorialidade coaduna-se com a construção de uma rede composta por serviços, instituições e população de um local, que pretendem promover a melhoria da qualidade de vida dos que habitam em uma região (2022, p. 57-58).

Uma das estratégias de enfrentamento integral das mazelas sociais, por meio de políticas públicas, consiste na atuação com base na intersectorialidade, com vistas a produzir soluções satisfatórias e duradouras, mediante o investimento em diferentes setores que se complementam.

A intersectorialidade nas políticas públicas envolve a colaboração entre diversos setores — dentre eles a sociedade civil, entidades governamentais e não governamentais — e exige condutas integradas. Conforme destacam Monnerat e Souza:

A intersectorialidade tem sido recorrentemente defendida por diversos analistas de políticas públicas, haja vista a tarefa inadiável de promover uma dada capacidade de gestão que minimize as características históricas de fragmentação das políticas sociais, (2010, p. 202).

Entende-se que a intersectorialidade contribui para facilitar o diálogo. Sua base é a comunicação, permitindo a transação das questões que envolvem os objetivos das políticas entre os órgãos e instâncias responsáveis por sua execução, a fim de alcançar as resoluções necessárias. O que seria de difícil solução para uma única entidade é favorecido e facilitado pela união de duas ou mais instituições que se propõem à interlocução.

Diante disso, alguns aspectos fundamentais são observados no desenvolvimento da intersectorialidade, como: a colaboração entre setores: uma visão global, a participação da sociedade, o planejamento participativo de todos os envolvidos e o foco em resultados concretos.

A implementação desse conceito, no entanto, apresenta inúmeros desafios, podendo esbarrar em diferenças organizacionais entre os setores, distintas formas de financiamento e interesses políticos. Ainda assim, a necessidade e urgência dessa abordagem tornam-se evidentes em políticas públicas com a do NAE, que insere profissionais de áreas distintas, como psicólogos e assistente social, em instituições de uma terceira área, como as escolas públicas, unificando esforços em prol de objetivos comuns.

3.2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a proposta metodológica desenvolvida para a coleta de informações de campo. Nela, são descritas as opções metodológicas adotadas e o detalhamento da realização da pesquisa, incluindo os sujeitos investigados e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois, conforme Godoy (1995), esse tipo de pesquisa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p.58).

Essa abordagem foi selecionada com o objetivo de compreender a visão dos implementadores da política, bem como a percepção de seu público-alvo, permitindo, assim, um diagnóstico mais aprofundado do contexto da prática da política analisada.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que essa modalidade “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (Godoy, 1995a, p. 25). Entendemos que essa é a estratégia mais adequada para identificar as

principais dificuldades enfrentadas na implementação da política e os seus resultados mais significativos. O desenho da pesquisa teve início com a seleção dos núcleos investigados. Dentre os sete núcleos instituídos na jurisdição da SRE de Janaúba, dois foram escolhidos como amostra de pesquisa, com o objetivo de estabelecer um comparativo entre eles. Um dos núcleos foi selecionado por apresentar o melhor fluxo de trabalho, com desenvolvimento autônomo e eficiente, sendo referência de boas práticas para os demais núcleos da SRE e da Secretaria de Estado de Educação (SEE). O outro núcleo foi escolhido por ter enfrentado dificuldades, como problemas de relacionamento interpessoal entre os membros da equipe, substituições frequentes do psicólogo e desempenho insatisfatório, o que culminou, inclusive, na não renovação do contrato da assistente social. Como instrumentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas com os profissionais dos dois núcleos: dois psicólogos e dois assistentes sociais. Também foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com dois diretores, um de cada núcleo, a fim de analisar as escolas com maior impacto das ações de cada equipe. A mesma técnica foi aplicada ao responsável pelo NAE na SRE de Janaúba. Os roteiros utilizados para orientar as entrevistas encontram-se nos apêndices deste trabalho.

Considerando que o objetivo é analisar a implementação de uma política pública, e estando definidos os sujeitos envolvidos no processo, implementadores e público-alvo, entendemos que a entrevista, especialmente a entrevista semiestruturada, foi o instrumento mais eficaz para captar diferentes visões e percepções sobre os resultados e implicações da política.

As entrevistas foram realizadas individualmente, sem antecipação prévia dos temas a serem discutidos. Após a realização das entrevistas, foi possível identificar a perspectiva dos entrevistados quanto ao processo de implementação da política pública do NAE nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Em seguida, procedeu-se à análise dos dados coletados, confrontando os achados empíricos com os referenciais teóricos previamente apresentados.

3.3 O NAE EM FOCO: IDENTIFICANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES ENCONTRADAS EM SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os integrantes de dois NAE, que aqui serão denominados NAE A e NAE B, com duas gestoras, uma de cada escola atendida pelos respectivos núcleos, e com a responsável pelo NAE na SRE de Janaúba. A análise será conduzida com base na questão de pesquisa, bem como nos objetivos geral e específicos definidos para o desenvolvimento do estudo. Iniciaremos esta seção com a apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ambos os núcleos (NAE A e NAE B) são compostos por um psicólogo e um assistente social.

Os integrantes do NAE A participaram da política pública desde sua implementação, em junho de 2022. Ambos já haviam prestado serviços nas áreas da saúde e do serviço social na rede municipal, sendo que apenas o psicólogo possuía experiência prévia na área educacional, atuando em escola particular. No momento da realização da pesquisa, ambos se encontravam desligadas do núcleo desde julho de 2024, uma vez que os contratos da SEE possuem duração de dois anos, com renovação anual. Ultrapassado esse período, é necessário novo processo seletivo ou publicação de edital para contratação. O NAE B passou por diversas composições de equipes: encontra-se atualmente com sua quarta psicóloga, as duas primeiras desistiram, e a terceira foi dispensada para que a atual assumisse o cargo após aprovação em concurso público; e com sua segunda assistente social. A primeira assistente social atuou durante o primeiro ano de contrato, mas teve desempenho considerado insatisfatório e não teve o contrato renovado para o segundo ano. A atual assistente social foi convocada a partir da lista de classificação do primeiro processo seletivo. Assim, no momento da pesquisa, o NAE A se encontrava com as atividades paralisadas, enquanto o NAE B seguia em funcionamento. A diretora de uma das escolas atendidas pelo NAE A é licenciada em Geografia, com experiência em regência de classe e atuação como vice-diretora durante muitos anos. Atualmente está aposentada em um de seus cargos e designada como diretora na escola há mais de sete anos. A escola possui mais de 800 alunos e mais de 100 servidores, funcionando nos três turnos e atendendo a mais de um nível e modalidade de ensino.

A diretora da escola atendida pelo NAE B é licenciada em Matemática, aposentada em seu primeiro cargo e designada como diretora no segundo há dois anos. Possui experiência anterior como professora, vice-diretora e diretora em

outras gestões. A escola também funciona em três turnos, atende a mais de um nível e modalidade, possui mais de 1400 alunos e cerca de 140 servidores.

Por fim, participou também da pesquisa a responsável pelo acompanhamento dos núcleos na SRE de Janaúba. Licenciada em pedagogia, ela atua como professora tanto na rede estadual quanto na rede particular de ensino. Nas entrevistas realizadas com os psicólogos dos dois núcleos investidos, observou-se uma pequena distinção na compreensão e nas concepções relacionadas ao papel do NAE e de seus integrantes. Notou-se maior familiaridade e domínio por parte do profissional com mais tempo de atuação, especialmente por já possuir experiência em instituições escolares, em contraste com o outro profissional, recém-formado.

As análises das entrevistas dos profissionais dos dois núcleos serão apresentadas em seções distintas, assim como as análises das entrevistas semiestruturadas das gestoras escolares e da responsável pelo NAE na ser de Janaúba.

3.3.1 O NAE A

No que se refere ao papel do NAE no processo de implementação da política, o psicólogo do Núcleo A destacou que a atuação do núcleo constitui a “base do fortalecimento do vínculo da aprendizagem”, desenvolvendo ações nas três dimensões: cognitiva, emocional e social.

O participante da pesquisa ressaltou ainda, que o NAE foi implantado no período pós-pandêmico, momento em que os estudantes enfrentavam desmotivação, conflitos intrapessoais, sintomas psiquiátricos e um ambiente de tensão generalizada. Havia, segundo ele, uma ausência do sentimento de pertencimento à escola e à rotina estudantil. Por isso, foi necessário um trabalho focado na restauração da autoestima e da motivação dos alunos, promovendo o resgate das relações interpessoais, especialmente entre professores e estudantes, bem como das experiências positivas que o ambiente escolar pode proporcionar.

A assistente social, por sua vez, apontou que o papel do NAE está centrado no assessoramento e no acompanhamento da equipe gestora, pedagógica e da comunidade escolar como um todo. Destacou ainda, que atuação do assistente social envolve o acompanhamento da frequência dos estudantes, demandas

encaminhadas pela direção e equipe pedagógica, mediação de conflitos e orientações à comunidade escolar.

Em relação às atribuições do psicólogo, este relatou que sua função consiste em um “olhar atento” para os sinais emocionais e comportamentais dos estudantes. Sua atuação, embora não terapêutica, é voltada ao desenvolvimento integral do aluno — cognitivo, emocional e social — por meio de observações, intervenções coletivas e pontuais. O psicólogo também apoia o desenvolvimento da aprendizagem, a mediação das relações interpessoais, a elaboração de projetos, a formação de professores, a promoção da saúde mental, o suporte socioemocional e o acolhimento às famílias. Ele enfatiza que o envolvimento dos pais é fundamental: “não há evolução do ser humano ou da escola sem a presença dos pais”.

Sobre o processo de implementação do NAE A, ambos os profissionais o consideraram tranquilo, especialmente porque a dupla é natural do município e já possuía vínculos com a comunidade escolar. Para o psicólogo, a política pública foi um complemento das relações já existentes, “apenas fechamos o abraço”, afirmou. Contudo, ele ressalta que foi “descobrir o lugar” da escola, diferentemente de contextos como consultórios, hospitais ou empresas. Nesse processo, houve um esforço inicial para conhecer as pessoas e ser conhecido por elas. Estratégias como criação de grupos de WhatsApp e disponibilidade constante contribuíram para fortalecer o vínculo com os diretores.

A equipe do NAE A desenvolveu documentos próprios, como o de “solicitação de demanda”, organizados por escola, com análise e retorno agendado. Cada acolhimento gerava relatórios e, se necessário, encaminhamentos à rede. Também eram registrados relatórios de visitas e termos de comparecimento com orientações e recomendações. Embora tenham recebido modelos da SEE e participado de formações, sempre tiveram autonomia para construir seus próprios instrumentos de trabalho.

Os principais desafios enfrentados referem-se à compreensão limitada, por parte dos gestores, sobre o papel dos profissionais do NAE. As escolas

apresentavam demandas diversas e, muitas vezes, esperavam soluções imediatas: “você não vão resolver?”, era uma pergunta recorrente. Apesar da excelente recepção por parte dos professores, a sobrecarga causada pelo número excessivo de escolas por núcleo foi um entrave relevante. A assistente social apontou que o ideal seria o atendimento a três escolas, considerando o número de alunos, e que um núcleo por escola, embora difícil, seria “perfeito”. Questões como carga horária, deslocamento e ausência de transporte municipal para a zona rural também foram obstáculos.

As demandas surgiam a partir de observações internas, dos projetos do núcleo, de encaminhamentos escolares e da promotoria. Cada núcleo elabora seu próprio plano de ação anual, sem um protocolo unificado da SEE, o que permite certa flexibilidade diante de demandas emergentes. Os impactos positivos do trabalho do NAE A incluem a redução de conflitos e crises de ansiedade entre os estudantes. As ações do núcleo extrapolaram os limites da escola, como no caso do atendimento ao município vizinho, não contemplado pela política, mas que recebeu palestras a convite da direção. O psicólogo do NAE A aponta que, “outros profissionais da psicologia não conseguiram, não se adaptaram ao trabalho do NAE.” Foi desenvolvido o projeto “Aluno Cidadão”, que possibilitou a aquisição de documentos de identidade para que os alunos pudessem usufruir da sua cidadania; o projeto “Travessia”, com o objetivo de acolher os alunos concluintes do 5º ano, que iriam ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse projeto os alunos conhecem os espaços físicos e as equipes da nova escola onde irão estudar. Esses projetos foram criados e fortaleceram a atuação do NAE, promovendo cidadania e a transição escolar de forma mais acolhedora. As escolas dos anos iniciais passaram a se articular em rede para o planejamento conjunto, fortalecendo a identidade institucional.

Por se tratar de um município pequeno, com cerca de 20.300 habitantes, os vínculos comunitários dificultaram algumas tomadas de decisão, pois os diretores receavam contrariar membros influentes da comunidade. Episódios como furtos e assédio no transporte escolar, por vezes, não foram relatados ao NAE. As escolas, por desconhecimento ou receio, tentavam resolver questões que competem a outros órgãos, demonstrando a necessidade de maior integração com a rede de proteção.

O núcleo também participou de formações aos sábados, reuniões de Módulo II⁶ e estudos de caso junto à rede de proteção⁷ que, com frequência, convidava a equipe do NAE para realizar estudos de caso pois o aluno pertencia ao sistema estadual. Essa aproximação possibilitou que as equipes escolares compreendessem melhor o papel de cada órgão. A capacitação ofertada pela SEE incluiu cursos, cartilhas e manuais, também disponíveis para os demais profissionais da escola, mas que, segundo os integrantes do NAE A, eram genéricos e pouco específicos à realidade do núcleo.

Segundo as informações da equipe, o monitoramento realizado pela SRE em reuniões mensais, incluía apresentação de portfólios, compartilhamento de boas práticas e um momento de reflexão para a avaliação do trabalho realizado. Em 2023, foi desenvolvida uma avaliação com os gestores das escolas que compunham os núcleos e a devolutiva foi considerada positiva e necessária para ajustes no trabalho.

Manter relações próximas com a comunidade escolar e estabelecer um trabalho intersetorial efetivo são metas da equipe, que considera fundamental a atuação em rede e a inserção cidadã do aluno como parte do processo educacional.

Por fim, há grande interesse dos profissionais e gestores na ampliação da política, com a redução do número de escolas por núcleo. Mas essa seria a única variável a ser considerada para determinar a quantidade de núcleos por município?

3.3.2 O NAE B

⁶ São atribuições específicas do Professor o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: Módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; Módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (Minas Gerais, 1977).

⁷ A Rede de proteção é o conjunto de entidades, profissionais e instituições que atuam para garantir apoio e resguardar os direitos de crianças e adolescentes brasileiros. Destacam-se nesse grupo representantes do poder público e da sociedade civil (Criança Livre, 2018).

Para os profissionais do Núcleo B, a atuação do NAE envolve ações de acolhimento, prevenção, desenvolvimento de habilidades de interação social, promoção à saúde mental e apoio ao processo de ensino e aprendizagem. O trabalho também contempla a garantia de direitos, o encaminhamento de casos à rede de proteção e o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Os profissionais consideram-se parceiros da escola, contribuindo com uma abordagem diferenciada para o desenvolvimento educacional.

O psicólogo do NAE B define sua função como a de identificar demandas, promover a educação socioemocional e realizar acolhimentos, especialmente de cunho coletivo. Além disso, busca envolver as famílias no cotidiano escolar, apoiando o desenvolvimento integral dos estudantes. Já o assistente social atua em parceria com o psicólogo no enfrentamento da evasão escolar, articulação com a rede de proteção e fortalecimento das relações entre escola, família e sociedade. Ele também destaca sua responsabilidade na apresentação de políticas públicas, na garantia de direitos e no acompanhamento de casos junto aos órgãos competentes. Entretanto, diversos desafios marcaram a implementação do NAE B. Um dos principais refere-se à percepção, por parte da escola, de que os profissionais do núcleo são apenas uma extensão da SRE, o que compromete o sentimento de pertencimento e gera resistência. Em algumas escolas, a presença do NAE era inicialmente recebida com desconfiança, sendo comuns alterações na rotina escolar durante as visitas: “ficam na defensiva”, relataram os entrevistados. Soma-se a isso a ausência de estrutura adequada, como espaços físicos, materiais e formações específicas, além da indefinição quanto ao enquadramento da carreira dos profissionais – se pertencem ao quadro administrativo ou ao magistério.

Outro obstáculo recorrente foi a fragilidade da articulação com a rede de proteção nos municípios atendidos. O psicólogo do NAE B apontou que, em sua área de atuação, há dificuldades nos encaminhamentos: “o trabalho com a rede é difícil e moroso e só o encaminhamento não é suficiente”. Em tentativas de aproximação com o Conselho Tutelar e o CAPS, não houve retorno satisfatório. Por outro lado, houve algum êxito na articulação com a Secretaria Municipal de Saúde e de Assistência Social, o que permitiu avanços pontuais. A aceitação por parte da comunidade escolar também apresentou nuances. Em função da vulnerabilidade social da população atendida, a comunidade demonstrou maior receptividade ao

trabalho do NAE. Já as equipes escolares, inicialmente, viam o núcleo como “mais um programa de governo”. Em certos momentos, questionavam a pertinência de atividades propostas ou evitavam relatar determinadas situações. Com o tempo e a continuidade do trabalho, essa postura começou a mudar. “Inicialmente, algumas escolas queriam esconder certas situações, não fazer os devidos encaminhamentos, mas foram reconhecendo a importância para os alunos de serem devidamente assistidos”, destacou a equipe. Entre as ações desenvolvidas, destaca-se o trabalho no “Setembro Amarelo”, com foco no autocuidado e na saúde mental. Essa campanha promoveu reflexões e acolhimentos significativos, gerando impacto positivo nas vidas de crianças, adolescentes e profissionais da escola. O núcleo também atua em uma escola localizada em território quilombola, cuja comunidade estudantil não possuía conhecimentos sobre sua própria história e direitos específicos. A presença do NAE possibilitou a promoção de projetos de identidade, pertencimento e cidadania.

Além disso, o NAE B promoveu ações para incentivar o ingresso de jovens em cursos técnicos e universitários. Em uma escola de Ensino Médio com grande número de estudantes, os profissionais convidaram representantes de uma universidade regional para divulgar o processo seletivo e o programa “Pé de Meia”. Antes disso, poucos alunos haviam aderido à iniciativa. Também foi estabelecida uma parceria informal com faculdades da região, que passaram a encaminhar demandas para atendimento psicológico, além de colaborarem na construção de um projeto para ampliar o atendimento à comunidade.

Apesar da relevância das ações, o trabalho dos núcleos ainda é pouco articulado entre si. O NAE B mantém maior vínculo com um núcleo de outro município, com o qual chegou a desenvolver um projeto em parceria. Porém, dentro do próprio município, não há integração entre as equipes. Os trabalhos seguem de forma individualizada.

A formação oferecida aos profissionais é outro ponto crítico. As capacitações específicas para psicólogos e assistentes sociais não ocorrem com a regularidade e profundidade necessárias. Algumas formações são encaminhadas, mas voltadas apenas para nivelamento básico das atividades. O monitoramento realizado pela SRE inclui reuniões mensais para apresentação de portfólios e compartilhamento de desafios, mas ainda carece de formação específica para os responsáveis por esse

acompanhamento. O assistente social observa que seria essencial que a coordenação dos NAEs fosse assumida por profissionais da mesma área de formação.

Entre os objetivos atuais do núcleo, destacam-se: o combate ao bullying, o fortalecimento das habilidades sociais e emocionais, a promoção dos direitos e deveres dos estudantes e a consolidação de um processo educacional mais saudável e menos punitivo. Para isso, os profissionais apontam a necessidade urgente de ampliação das equipes, com ao menos um núcleo por escola, formação permanente, valorização profissional, melhoria das condições estruturais e aumento da carga horária.

O NAE B apresenta ainda uma particularidade em relação aos demais núcleos: os atuais profissionais não iniciaram seus trabalhos em 2022. O núcleo já passou por quatro psicólogas — as duas primeiras desistiram, a terceira foi substituída devido à posse da atual profissional, aprovada em concurso público.

A assistente social atual é a segunda, já que a primeira não teve seu contrato renovado por apresentar desempenho insatisfatório. Essa alta rotatividade impactou negativamente o vínculo com as escolas, gerando desconfiança e atrasos no início efetivo das ações. Foi necessária a realização de uma reunião com os gestores para apresentar novamente o papel do NAE e seu caráter colaborativo. A partir desse encontro, houve maior abertura. Segundo os profissionais, “apenas em julho de 2023 o núcleo começou a funcionar, com a chegada da nova equipe e a efetivação das ações planejadas”.

Atualmente, a relação entre o NAE B e as escolas melhorou significativamente. O NAE B “trabalhou para mostrar que o seu objetivo ali não era fiscalizar, visão que as escolas geralmente têm de outras equipes da SRE, e a partir de então o trabalho passou a surtir efeito”. O núcleo conseguiu demonstrar que sua atuação não é fiscalizatória, mas sim de apoio e parceria, o que tem proporcionado maior efetividade no trabalho desenvolvido.

3.3.3 O NAE e os gestores escolares

Esta seção apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras de duas escolas estaduais atendidas pelos núcleos, uma pertencente ao NAE A e outra ao NAE B. As entrevistas permitiram conhecer as visões dessas profissionais sobre o percurso e os impactos da atuação dos NAEs em suas respectivas unidades escolares.

No caso do Núcleo A, os contratos dos profissionais chegaram ao fim em maio de 2024, sem possibilidade de renovação, pois o prazo máximo de dois anos havia sido cumprido. Na ocasião, aguardava-se a homologação do concurso da SEE para os cargos de psicólogo e assistente social. No entanto, não houve aprovação e nomeação para candidatos com interesse em atuar no município do NAE A, deixando as escolas anteriormente atendidas sem suporte até um novo processo de contratação previsto para 2025.

A gestora entrevistada, ao tratar das percepções sobre o processo de implementação da política no município, fez questão de expressar a frustração pela interrupção do atendimento e destacou a falta que o NAE faz na rotina escolar. Ressaltou que o núcleo proporcionou um suporte inédito à escola: "O que era esperado foi superado", afirmou. Segundo ela, os profissionais estiveram presentes em todos os momentos, atendendo alunos, pais e funcionários com comprometimento e empatia.

Entre os principais desafios enfrentados, nada foi considerado "além dos limites". A parceria foi positiva, oferecendo apoio socioemocional e acompanhamento aos estudantes, especialmente os em situação de vulnerabilidade. A equipe contribuiu significativamente na mediação de atendimentos psiquiátricos, neurológicos e psicológicos, organizou palestras com profissionais da saúde e encontros com pais. A diretora expressou grande expectativa pela retomada do atendimento, reforçando o desejo de que, futuramente, cada escola possa contar com sua própria equipe do NAE.

A diretora da escola pertencente ao núcleo B vivenciou uma realidade diferente. A escola em questão é uma das maiores da SRE, com um grande número de adolescentes em situação de vulnerabilidade. A gestora compreende que o NAE tem um papel essencial na identificação das dificuldades dos alunos e em seu acompanhamento, sendo "o único espaço onde muitos deles têm acesso a esse tipo de suporte".

Durante o período em que o núcleo estava fisicamente instalado na escola (até agosto de 2024), houve um envolvimento intenso entre equipe, alunos e famílias. Após a mudança de local e a substituição da psicóloga, nomeada por concurso, houve uma ruptura que prejudicou a continuidade das ações. Ainda assim, algumas atividades marcaram positivamente a escola, como os testes vocacionais para os alunos do 3º ano e ações voltadas ao Dia da Mulher, abordando os abusos psicológicos em relacionamentos. Com a posse do concurso e a substituição da psicóloga que estava desenvolvendo o trabalho, houve uma ruptura, gerando um grande prejuízo para a política. Mesmo após sua dispensa, a psicóloga responsável pelas ações foi convidada pela diretora a retornar à escola e apresentar os resultados do teste vocacional, o que demonstra o reconhecimento da qualidade do trabalho prestado. A gestora ressaltou que o NAE foi a principal, e muitas vezes única, rede de apoio emocional disponível para os alunos.

A expectativa da escola é de retomar o atendimento com maior regularidade — no mínimo duas vezes por semana — pois uma única dupla profissional para várias escolas torna o trabalho insuficiente frente à demanda crescente. "É uma geração de jovens ansiosos, que necessitam desse acompanhamento", afirmou. A diretora também apontou que, após a substituição da assistente social anterior, houve uma melhora significativa na aceitação por parte dos alunos e no andamento do trabalho do núcleo. Para a gestora, "o trabalho do NAE B fluiu, pois os alunos rejeitavam a profissional anterior".

Com base nas entrevistas, foi possível constatar que, sob a perspectiva das diretoras entrevistadas — enquanto público-alvo da política —, os NAEs têm papel fundamental não apenas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mas também como suporte às gestões escolares em situações complexas que ultrapassam o campo pedagógico. Para ambas, o NAE representou uma peça-chave

até então ausente nas escolas, sendo fortemente valorizado por seu potencial de transformação e cuidado com a comunidade escolar.

3.3.4 O NAE e a SRE

Por fim, analisamos também, a entrevista semiestruturada realizada com a responsável pelo NAE na SRE, chamada pela SEE de Ponto Focal, que será abordada na seção. A entrevistada informa que realiza esse acompanhamento com o auxílio de mais três analistas e a Supervisora Regional da DIVEP. O trabalho é acompanhado, inicialmente, por meio do preenchimento de uma agenda semanal compartilhada, na qual são indicadas as escolas em que as atividades serão desenvolvidas, uma vez que a atuação dos núcleos é itinerante. É elaborado um plano de ação semestral, sendo cada núcleo responsável pela construção do seu.

Ao longo do semestre, os núcleos verificam a necessidade de adequações, e esse plano é compartilhado com a DIRE. São realizadas reuniões mensais para apresentação de um portfólio de cada núcleo, contendo as ações desenvolvidas nas escolas ao longo do mês. Nesses momentos, a equipe da SRE responsável pelo acompanhamento dos NAE verifica a necessidade de adaptações e propõe ações de apoio.

As orientações são fundamentadas nas legislações federal e estadual, que implementaram a política pública, bem como no caderno orientador publicado pela SEE. Uma das dificuldades enfrentadas pelas equipes refere-se à dificuldade de articulação de transporte para a realização de visitas às escolas localizadas na zona rural. Havia também certa confusão, por parte das escolas, quanto à natureza do trabalho do NAE, o que era o núcleo e qual era o seu papel na instituição escolar.

Diante disso, foi proposto um formulário para a realização de uma pesquisa com os diretores, e os NAE foram orientados a realizar um estudo junto aos gestores, que, posteriormente, avaliariam o trabalho dos núcleos por meio de outro formulário. A maior dificuldade enfrentada pela analista no acompanhamento dos núcleos é a ausência de formação específica na área. Segundo seu entendimento, “deveria haver uma equipe de apoio formada com profissionais da área de cada um que compõe a dupla”.

Cada NAE possui seu protocolo de trabalho, mas “as decisões maiores passam pela SRE”. A articulação com outros setores acontece por meio dos NAE, sem a intervenção direta da SRE, exceto em casos considerados necessários. Apresentadas as dificuldades nesse período de implementação da política, a situação observada em todas as SRE e que mais impacta no desenvolvimento do trabalho é o número de escolas por núcleo. A servidora relata que, em reunião com a SEE “foi solicitada uma redução dessa demanda, não apenas pela SRE de Janaúba, mas também pelas demais SRE”.

Em Minas Gerais, a SEE implementou a política que prevê a prestação de serviços de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica, inserindo esses profissionais nas escolas.

A partir da promulgação da Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, tornou-se necessária a regulamentação, por meio da Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, para que o Estado de Minas Gerais procedesse ao cumprimento dos dispositivos da legislação federal. O texto apresentado na resolução não alterou o conteúdo da lei, mas se mostrou mais extenso e abrangente, sendo claro, sobretudo quanto à questão dos atendimentos individualizados. Nesse ponto de análise do contexto da prática, dentro do “Ciclo de Políticas”, de Ball e Bowe, um dos eixos teóricos desse estudo, é possível responder a algumas das questões norteadoras propostas por Mainardes (2006), com base nos achados de pesquisa. As questões norteadoras propostas pelo autor na análise do ciclo de políticas, são:

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (Mainardes, 2006, p. 67-68).

Com base nos depoimentos dos entrevistados, foi possível constatar que houve resistências pontuais à política, especialmente por parte de professores e diretores, que demonstraram relutância em repassar aos profissionais do núcleo situações envolvendo docentes e até mesmo estudantes, passíveis de intervenção do NAE, muitas vezes por desconhecimento ou desconfiança. Foi necessário, portanto, realizar um trabalho de esclarecimento e acolhimento, promovido pelo NAE junto aos diretores e professores. É possível afirmar que os profissionais psicólogo e assistente social desenvolvem suas atividades com certa autonomia, tanto nos acolhimentos quanto no planejamento das ações, o que, no entanto, não os exime de prestar contas sobre as práticas desenvolvidas. Em algumas ocasiões, são impedidos de avançar ou mesmo de executar o planejamento por questões operacionais, como a indisponibilidade de transporte para o atendimento às escolas da zona rural. Em outros casos, mesmo após identificada a necessidade de acompanhamento psicológico de um aluno, o encaminhamento à rede de saúde não resulta em atendimento efetivo.

Os profissionais são acompanhados pela SRE, que organiza momentos de escuta, compartilhamento de práticas e discussão. Nessas ocasiões, são relatadas dificuldades, levantadas dúvidas e acolhidas dúvidas e sugestões. Contudo, o suporte oferecido ainda é limitado, especialmente porque os acompanhamentos são realizados por profissionais que não possuem formação específica nas áreas de atuação dos membros da dupla, o que compromete a profundidade das discussões e das soluções propostas. Os profissionais do núcleo são lotados nas escolas-polo, com exercício itinerante em todas as instituições que compõem o núcleo, sendo subordinados à SRE, hierarquicamente, em ordem decrescente, DIVEP, DIRE e Gabinete da SRE. Muitas vezes, para a equipe da escola, esses profissionais representam a Superintendência, assumindo também o papel de fiscais e emissores de julgamentos, o que dificulta sua inclusão como parte efetiva do quadro da escola

ou mesmo do sistema educacional. Embora atuem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, não são considerados parte do quadro do magistério. Além disso, mesmo alocados nas escolas-polo, nem sempre contam com espaços adequados, equipamentos e materiais necessários ao desempenho de suas funções.

Parte dos conflitos e contradições enfrentadas pelos implementadores da política, neste caso, psicólogos e assistentes sociais, em relação aos formuladores e redatores do texto normativo da política pública decorre da ampla complexidade do ambiente escolar, que não pode ser compreendida por meio de números ou fórmulas matemáticas, dadas as inúmeras variáveis envolvidas. A maior discrepância, no entanto, reside no fato de os formuladores terem subestimado a magnitude das situações e conflitos presentes nas escolas, estabelecendo um quantitativo extremamente limitado de profissionais para desenvolver um trabalho cuja demanda é, em muitos casos, impossível de ser plenamente atendida.

Dentre as dificuldades encontradas no contexto da prática da política pública do NAE, destaca-se, como principal, a quantidade de escolas atribuídas a cada núcleo, que varia de 6 a 14 instituições. Essa distribuição desconsidera as especificidades de funcionamento de cada escola, sua localização e o número de estudantes atendidos, o que acarreta sérios prejuízos à qualidade e à equidade do trabalho realizado entre os núcleos. Após dois anos de implementação da política, a SEE anunciou a republicação, ou elaboração de uma nova versão, do documento orientador, base dos primeiros passos desses profissionais nas escolas públicas de Minas Gerais. Diante do tempo decorrido e da experiência acumulada, torna-se evidente a necessidade de ajustes. É necessária, ainda, uma revisão da legislação estadual que estabelece o quantitativo das escolas por núcleo, de que sejam consideradas as especificidades de cada escola e município. O acolhimento e a continuidade dos trabalhos desenvolvidos dependem, sobretudo, dessa adequação.

Além das questões ligadas ao contexto da prática, observamos também barreiras relacionadas ao trabalho intersetorial que os núcleos precisam desenvolver para que, de fato, a política do NAE tenha efetividade.

Sobre a intersetorialidade, Carvalho e Cavalcanti afirmam que:

[...] no que se refere a inclusão social, modelo dividido por setores promove ações de caráter isolado e ineficaz, uma vez que a mesma passa pela em uma satisfação de um conjunto de direitos inter-relacionados. Em uma forma de ilustração, não bastaria ao sujeito ter acesso à política de educação se suas demandas por saúde, habitação e emprego estiverem em negligência (Carvalho; Cavalcanti *apud* Silveira; Dalbello-Araújo, 2022, p. 145-146).

É nesse sentido que se entende o trabalho o intersetorial não apenas como uma atribuição do NAE, mas como algo indispensável para o efetivo funcionamento da rede. Ao acolher um indivíduo, identificam-se suas necessidades e, em muitos casos, essas necessidades extrapolam a alçada das equipes envolvidas. Em diversas situações, o acolhimento representa apenas o início do trabalho.

Podemos citar, por exemplo, no âmbito educacional, o caso de um aluno que não apresenta as condições mínimas para a aprendizagem, por possuir um transtorno não diagnosticado que exige acompanhamento terapêutico e/ou o uso de medicação para sua regulação. Ou, ainda, um exemplo hipotético de alunos cuja alimentação é insuficiente em relação aos nutrientes básicos necessários ao corpo humano — o que provavelmente impactará diretamente seu desempenho escolar.

A identificação dessas e de outras situações, a partir do acolhimento realizado pelo NAE, gera a necessidade de encaminhamentos para outros setores que devem assistir o indivíduo por meio de suas respectivas políticas públicas. Quando esse caminho não é trilhado, não há continuidade no trabalho, e, conseqüentemente, os resultados esperados dificilmente serão alcançados.

Para os integrantes dos núcleos entrevistados, a política pública do NAE é necessária e decisiva para o ambiente escolar. No entanto, há uma grande distância entre o que se apresenta formalmente e o que é, de fato, necessário para a realização de um trabalho de excelência — percepção também reforçada por gestores e representantes da SRE.

O NAE está a serviço de todos. É um suporte e um aliado da escola, cujo trabalho deve ser conduzido sem julgamentos ou conflitos. Seu objetivo é conciliar e alinhar as ações individuais e coletivas, contribuindo para o fortalecimento do processo educacional.

Ao investigar o processo de implementação da política pública do NAE, foram observados diversos desafios enfrentados pelos implementadores, psicólogos,

assistentes sociais e a equipe da SRE de Janaúba. A partir da coleta e análise dos dados, foi possível comprovar esses desafios, constatar seu agravamento ao longo do tempo e identificar novos entraves. Para o público-alvo dessa política, alunos e comunidade escolar em geral, as possibilidades se concretizaram, o que reforça a necessidade de ampliação e aprimoramento da política, de modo a alcançar resultados mais efetivos e eficazes. No próximo capítulo, apresentaremos os achados de pesquisa e ações propositivas para o aprimoramento do trabalho dos núcleos, com vistas à melhoria da eficácia da política pública.

4 TRANSFORMANDO DESAFIOS EM POSSIBILIDADES: UM PLANO ESTRATÉGICO PARA O NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL

A partir dos dados coletados e das evidências obtidas em resposta ao problema de pesquisa, que trata de investigar os desafios e as possibilidades na implementação do NAE na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, foi possível analisar o processo de implementação dessa política pública, que contempla a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas estaduais sob a jurisdição da SRE de Janaúba.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou a descrição do contexto em que a política do NAE foi implementada na Superintendência, bem como o exame de suas normativas e orientações para a execução e monitoramento das ações. A avaliação da implementação permitiu identificar tanto os entraves quanto as potencialidades do trabalho dos núcleos. A partir dessas análises, foram elaboradas proposições de ações articuladas com vistas à obtenção de melhores resultados, à sistematização das atividades do núcleo, à minimização das dificuldades e à prevenção de novos problemas. Nesse capítulo, será apresentado um plano de ação, no qual se relacionam os desafios identificados ao longo da pesquisa e apresentando ações propositivas para a superação desses problemas, com propostas concretas para sua superação. Serão indicados possíveis caminhos para a efetivação dessas ações, visando à melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelo NAE.

Com base na reflexão proposta por Mainardes (2006), apresentada na seção anterior, delineamos ações propositivas para enfrentar os desafios revelados no processo de implementação do NAE, descritas no Quadro 3, a seguir. Tais ações têm como objetivo superar as dificuldades enfrentadas, aprimorar as práticas dos núcleos e oferecer à comunidade escolar um serviço de excelência, capaz de atender com eficácia às múltiplas demandas que surgem cotidianamente nas instituições de ensino.

Dessa forma, buscamos contribuir para o aprimoramento da política pública do NAE, ampliando seu alcance e consolidando sua permanência enquanto serviço essencial às escolas e aos sujeitos que delas fazem parte.

Quadro 3 – Apontamento dos desafios e ações propositivas para o NAE

Achados de Pesquisa	Ações Propositivas
Equipe insuficiente	Ampliar o quantitativo de núcleos em funcionamento.
Especificidades das escolas	Reorganizar o quantitativo de profissionais por escola ou conjunto de escolas, estabelecendo os núcleos considerando todos os fatores e especificidades das escolas/município.
Objetivo dos núcleos	Realização de um trabalho amplo de divulgação e conscientização acerca dos objetivos do NAE.
Sistematização e nivelamento do trabalho	Estabelecer protocolo de trabalho para o NAE além de reuniões de planejamento coletivo mensais e atendimentos individualizados por núcleo.
Infraestrutura e recursos	Firmar acordo com os diretores das escolas polo para organização de ambiente exclusivo de trabalho do NAE bem como disponibilização de materiais para desenvolvimento do mesmo.
Distância e logística	Firmar termo de multicooperação com os prefeitos para disponibilização de transporte dos profissionais as comunidades rurais.
Intersetorialidade	Firmar termo de multicooperação com prefeitos, secretários municipais de educação, saúde e serviço social, além de ministério público, polícia civil, militar e bombeiros, para estabelecimento de protocolos para atendimento e retorno das demandas encaminhadas pelos núcleos.
Formações específicas e educação permanente.	Realizar formações específicas para os profissionais do núcleo nas áreas de psicologia e serviço social escolar.
Avaliação contínua	Implementar avaliação semestral dos núcleos realizada pelos diretores escolares com retorno do resultado para ajuste do trabalho.
Coordenação/acompanhamento ineficiente	Criar um grupo estadual de gestão do NAE com profissionais da área e estabelecer entre os próprios núcleos, grupos de trabalho para estudo e assessoria de assuntos específicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados coletados em campo, estabelecemos ações propositivas, aqui apresentadas de forma sucinta. A viabilidade de execução dessas ações é variável: enquanto algumas podem ser aplicáveis de forma imediata, outras exigem um planejamento de médio e longo prazo, a fim de garantir que a política pública do NAE não perca força ao longo do tempo. Na seção a seguir, detalharemos com mais profundidade as estratégias selecionadas em nosso Plano de Ação.

4.1 AMPLIAR E FORTALECER O NAE PARA GARANTIR ACOLHIMENTO ÀS DEMANDAS: REESTRUTURAÇÃO E REPLANEJAMENTO

As ações propostas nesta seção têm o objetivo de solucionar os problemas identificados, considerando tanto aquelas ideais quanto as exequíveis, com base na realidade atual das escolas estaduais e da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba.

Dessa forma, serão apresentadas ações voltadas à resolução dos problemas encontrados e, caso essas não sejam viáveis de execução imediata, propõem-se ações atenuantes como medidas de segurança, visando garantir a continuidade das atividades, minimizar riscos e contribuir para a eficácia do trabalho desenvolvido.

O primeiro problema identificado diz respeito à equipe e à carga horária. Como já constatado, a equipe composta por apenas uma dupla, formada por um psicólogo e um assistente social, para no mínimo, seis escolas, sem considerar o porte e a demanda de cada instituição, torna o trabalho inconclusivo e precário. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as ações propostas no Quadro 4:

Quadro 4 – Equipe Insuficiente

O quê:	Aumentar do quantitativo de núcleos para que todas as escolas sejam alcançadas.
Por quê:	Considerando que o trabalho da dupla para atender seis escolas de porte pequeno e médio já se mostra desafiador, quando esse número é ampliado para onze escolas de porte médio e grande, com alunos adolescentes e comunidades em situação de alta vulnerabilidade, o atendimento torna-se precário, descontinuado e de difícil acompanhamento. O aumento do número de núcleos proporcionaria mais tempo e atenção para a realização do trabalho, favorecendo a qualidade e a eficácia das ações desenvolvidas.
Como:	Alteração da Resolução que estabelece os quantitativos de escolas para cada núcleo, verificando ainda, os casos em que uma única escola necessita de um único núcleo.
Por quem:	SEE
Onde:	SREs, municípios atendidos
Quando:	Curto, médio e longo prazo
Quanto:	Custos verificados pela SEE após o estabelecimento dos critérios para ampliação da política.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A segunda dificuldade enfrentada está relacionada à forma como os núcleos foram definidos. O simples agrupamento de escolas não leva em consideração fatores essenciais, como o número de alunos atendidos, as características da comunidade escolar e o tipo de ensino ofertado.

Com o objetivo de solucionar ou, ao menos, minimizar esse problema, elaboramos o Quadro 5, a seguir, que reúne alguns critérios a serem considerados para a constituição dos NAE:

Quadro 5 – Critérios para Estabelecimento dos Núcleos

O quê:	Estabelecer critérios para instituir os núcleos considerando as especificidades das escolas como níveis, modalidades, projetos atendidos, número de turmas, turnos e alunos e localização.
Por quê:	Porque instituir os NAE baseando-se apenas no número de escolas, sem observar as especificidades de cada uma delas, reflete diretamente no trabalho. Os profissionais não conseguem abarcar o número infinito de demandas que uma escola com 1500 alunos pode apresentar. Se incluir mais 10 escolas nesse grupo, o trabalho não surtirá o efeito necessário.
Como:	Alteração da Resolução com base no estudo das especificidades das escolas, estabelecendo critérios para instituição dos núcleos, fundamentados na demanda encontrada.
Por quem:	SEE
Onde:	SREs, municípios atendidos
Quando:	Curto, médio e longo prazo
Quanto:	Custos verificados pela SEE após o estabelecimento dos critérios para ampliação da política.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As propostas apresentadas nos Quadros 4 e 5 dependem da disponibilidade de recursos do erário público e do impacto que causarão na folha de pagamento do Estado. No entanto, conforme já mencionado, tais ações são essenciais para o fortalecimento e o aprimoramento da política do NAE.

Enquanto a viabilidade dessas propostas não se concretiza, sugerimos que os profissionais, em conjunto com os pontos focais, realizem um mapeamento das escolas sob sua responsabilidade, identificando as demandas prioritárias. A partir desse levantamento, recomenda-se o estabelecimento de um rodízio de atendimentos, priorizando, semanalmente, as escolas com demandas mais urgentes, e organizando atendimentos quinzenais e/ou mensais para as demais. Esse planejamento deve ser continuamente reavaliado, considerando as mudanças nas demandas de cada instituição.

Outro desafio enfrentado por todos os profissionais dos núcleos foi a cobrança por atendimentos clínicos. A presença do psicólogo e do assistente social nas escolas ainda é, em muitos casos, interpretada de forma equivocada pela comunidade escolar, devido à generalização do entendimento acerca de suas

funções. Essa confusão gerou desconforto e dúvidas ao longo da implementação da política.

Considerando a constante rotatividade do público nas escolas — alunos, responsáveis e servidores —, torna-se imprescindível promover uma comunicação mais clara e contínua sobre o papel do NAE. É fundamental que todos conheçam as atribuições desses profissionais para que possam recorrer a eles de forma adequada e usufruir dos serviços de maneira efetiva.

Com base nessa necessidade de diálogo mais assertivo com a comunidade escolar, elaboramos o Quadro 6, que apresenta os objetivos gerais do Núcleo de Acolhimento Educacional.

Quadro 6 – Objetivo dos núcleos

O quê:	Esclarecer à comunidade escolar quanto aos objetivos do NAE e do trabalho dos profissionais que o integram.
Por quê:	Porque as constantes confusões, oriundas do desconhecimento por parte de muitos membros da comunidade escolar, comprometem significativamente a efetividade do trabalho desenvolvido pelo NAE. Muitas vezes, por não compreenderem o papel dos profissionais do núcleo, os sujeitos envolvidos — sejam alunos, responsáveis ou até servidores — deixam de buscar os atendimentos ou resistem às ações propostas. Em alguns casos, essa resistência está relacionada a preconceitos ou concepções equivocadas acerca das funções do psicólogo e do assistente social na escola.
Como:	Realizando reuniões, inicialmente com os gestores, DIRE, DIVEP, Ponto Focal e Núcleo, e, posteriormente, cada núcleo com seus gestores, explicando os objetivos, a dinâmica do trabalho, o mapeamento realizado, além das políticas públicas em vigor e função dos órgãos que ofertam as políticas. Reunir ainda com servidores, pais e alunos para falar do trabalho do NAE.
Por quem:	Núcleos, ponto focal, DIVEP, DIRE
Onde:	Escolas e Superintendência Regional de Ensino
Quando:	No início de cada ano letivo
Quanto:	Custo variável

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A problemática desse estudo surgiu, inicialmente, a partir da análise do documento orientador dos Núcleos de Acolhimento Educacional, que se mostrou carente de diretrizes bem definidas. Apesar de a sistemática das escolas apresentar diferenças entre si, é necessário alinhar as atividades dos núcleos, estabelecer um percurso comum e, ao longo desse caminho, realizar as intervenções necessárias. Como acolher? Como registrar? Como arquivar? Como encaminhar? O que desenvolver?

Temos políticas públicas e campanhas ao longo de todo o ano, políticas de saúde, de educação, de serviço social e políticas intersetoriais, além de ações voltadas para públicos específicos, como comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, crianças, adolescentes e adultos LGBTQIA+. Onde está o NAE nesse percurso?

Observou-se que os núcleos não mantêm um diálogo constante entre si. Em algumas ocasiões, apresentam ações e compartilham boas práticas, mas não discutem, não alinham e não planejam em conjunto. Cada núcleo executa o que considera necessário, da forma como julga mais adequada.

Diante disso, e considerando a necessidade de um melhor alinhamento dos planejamentos e práticas entre os núcleos, com vistas a estabelecer um *modus operandi* coerente em toda a rede estadual, apresentamos, a seguir, o Quadro 7.

Quadro 7 – Sistematização e nivelamento do trabalho

O quê:	Sistematizar o trabalho dos NAE estabelecendo protocolo de trabalho mensal nas escolas, a organização e o arquivamento dos formulários, o encaminhamento das situações encontradas e o planejamento conjunto das ações.
Por quê:	Como as escolas compartilham a mesma matriz curricular e referências — excetuando-se situações muito específicas, nas quais o NAE precisará se adaptar —, bem como o mesmo calendário e organização, as intervenções devem ser realizadas conforme as necessidades dos alunos ou da comunidade. O trabalho dos núcleos deve ser padronizado em todas as escolas, de modo que todas possam vivenciar e se beneficiar do mesmo aprendizado proporcionado pelo NAE.
Como:	Estabelecendo um protocolo de trabalho anual, elaborado em conjunto com a DIRE. Relacionando o trabalho a ser realizado mensalmente em cada escola. Sistematizando os formulários utilizados, a forma de contato, o arquivo dos documentos criados e os encaminhamentos aos demais órgãos, bem como o acompanhamento desses casos. Devem ser realizadas reuniões para a elaboração do documento, com previsão de revisões anuais.
Por quem:	Núcleos, ponto focal, DIVEP, DIRE
Onde:	Superintendência Regional de Ensino
Quando:	No início de cada ano letivo
Quanto:	Custo variável

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Enquanto alguns núcleos foram calorosamente acolhidos nas escolas-polo, outros não contaram com a receptividade da equipe escolar. Em alguns casos, foram disponibilizadas salas exclusivas, equipadas com computadores e arquivos;

em outros, os profissionais têm enfrentado dificuldades para se acomodar, dividindo espaços com a secretaria, o atendimento educacional especializado ou a biblioteca, muitas vezes utilizando equipamentos obsoletos ou sequer tendo acesso a eles, além de não disporem de um local adequado para a guarda de documentos sigilosos. Diante dessa carência de infraestrutura para o pleno funcionamento do NAE, elaboramos o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Infraestrutura e recursos

O quê:	Indicar escolas-polo com real condição de receber o núcleo, com sala disponível para uso exclusivo dos profissionais e disponibilização de equipamentos e recursos adequados.
Por quê:	Porque a equipe necessita de um ambiente adequado para a realização de planejamentos e discussões sigilosas, bem como para o acolhimento de estudantes, servidores e familiares, com privacidade e conforto. Além disso, é indispensável a disponibilidade de um local seguro para a guarda de documentos e relatórios confidenciais. Também se faz necessário o fornecimento de materiais e equipamentos básicos para o desempenho das atividades, especialmente um notebook, considerando a natureza itinerante dos atendimentos realizados pelos profissionais do NAE.
Como:	Realizar o levantamento das escolas estaduais de cada município que recebeu os núcleos, identificando aquelas que dispõem de salas adequadas para acomodar os profissionais e atender às suas necessidades. Além disso, articular com os diretores escolares e com a própria Superintendência a disponibilização dos equipamentos e do mobiliário necessários para o desenvolvimento das atividades. É fundamental dialogar com os diretores das escolas que compõem os núcleos sobre a importância de destinar recursos e estruturar condições mínimas para a atuação eficiente da equipe do NAE em suas unidades.
Por quem:	Superintendente e DIRE
Onde:	Escolas e Superintendência Regional de Ensino
Quando:	Na instituição do NAE ou quando houver necessidade.
Quanto:	Custo variável quando disponibilizados os equipamentos, mobiliários e materiais que as escolas e a SRE já possuem.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre as escolas estaduais que compõem o núcleo, estão incluídas escolas localizadas na zona rural. Em sua grande maioria, essas instituições atendem comunidades carentes e alunos em situação de vulnerabilidade social. Trata-se, geralmente, de localidades onde a maioria das políticas públicas não chega, ou chega de forma escassa ou ineficiente.

Os alunos das escolas estaduais são atendidos pelos órgãos municipais da saúde, assistência social e educação, uma vez que são transportados pelo município, assim como servidores e familiares. A seguir, elaboramos o Quadro 9, no

qual elencamos algumas práticas possíveis para sanar, ou amenizar, os entraves logísticos à atuação do NAE.

Quadro 9 – Distância e logística

O quê:	Buscar meios para que o NAE possa realizar o trabalho nas escolas da zona rural.
Por quê:	Porque há uma grande dificuldade de acesso, não há transporte regular ou mesmo ajuda de custo para o deslocamento.
Como:	Realizar reuniões com prefeitos para firmar acordo de multicooperação com as prefeituras dos municípios atendidos pelo NAE, a fim de viabilizar o transporte dos profissionais, no mínimo uma vez ao mês.
Por quem:	Superintendente e DIRE
Onde:	Superintendência Regional de Ensino
Quando:	Na instituição do NAE (Realizar, se ainda não foi feito, e reforçar por meio de e-mail e ligação telefônica)
Quanto:	Custo variável

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Boa parte do trabalho realizado pelos núcleos ultrapassa os muros da escola, pois depende de ações executadas por órgãos específicos. Para que esse trabalho surta efeito, é fundamental que haja continuidade e retorno. A seguir, elaboramos o Quadro 10, no qual apresentamos algumas estratégias possíveis para consolidar essa intersetorialidade.

Quadro 10 – Intersetorialidade

O quê:	Estabelecer um trabalho intersetorial com a rede, por meio de encaminhamentos contínuos e retorno.
Por quê:	Porque a partir da necessidade de encaminhamento dos membros da comunidade escolar para os órgãos de assistência e políticas públicas, é fundamental que essa assistência seja efetiva, contínua e que os responsáveis estabeleçam uma comunicação próxima com o núcleo. Isso permitirá que o núcleo realize o acompanhamento das intervenções de forma eficaz.
Como:	Realizando reuniões com os representantes dos órgãos que compõem a rede, como por exemplo, secretarias de saúde, de educação, de assistência social, conselho tutelar, promotoria, polícias civil e militar, corpo de bombeiros, entre outros, para firmar parceria e estabelecer formas de convocação da rede, de encaminhamentos e de acompanhamento dos casos que possam surgir.
Por quem:	Núcleos, ponto focal, DIVEP, DIRE, Superintendente e representantes dos órgãos que compõem a rede
Onde:	Superintendência Regional de Ensino
Quando:	Na instituição do NAE, quando houver troca de representantes dos órgãos. Reforçar anualmente, por meio de e-mail e ligações.

Quanto:	Custo variável
---------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No trabalho com educação, é necessário um constante aprimoramento profissional. Tratando-se de uma política pública recém-criada, é imprescindível instruir e capacitar os profissionais para obtenção de bons resultados. As formações genéricas sobre os temas que envolvem as escolas em geral são necessárias e importantes, mas esses profissionais precisam vivenciar as experiências de seus pares e estudar temas específicos de sua área para desempenhar suas funções de maneira eficaz. Em relação à necessidade de profissionais devidamente capacitados para atuar na linha de frente da política do NAE, elaboramos o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Formações específicas e educação permanente

O quê:	Realizar formações específicas e constantes para o psicólogo e assistente social
Por quê:	Porque é necessário ampliar e aprimorar constantemente os conhecimentos dos profissionais para garantir um trabalho fundamentado em estudos atuais ou de referência. Isso é essencial tanto para orientar profissionais com pouca ou nenhuma experiência no ambiente escolar quanto para aprimorar o trabalho já realizado.
Como:	Realizando formações específicas com profissionais da área, especializados e com temas variados.
Por quem:	SEE, SRE
Onde:	Superintendência Regional de Ensino, plataformas virtuais.
Quando:	Semestralmente
Quanto:	Em conformidade com os recursos disponibilizados pela SEE ou por meio de parcerias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ainda pensando no aprimoramento constante do trabalho, não há instrumento mais indicado do que a avaliação, especialmente quando realizada por aqueles que são os principais sujeitos da política. A SRE já promoveu esse momento, e os retornos foram muito favoráveis. Portanto, há uma necessidade de constância nesse processo avaliativo, para que o trabalho seja revisado e aprimorado de forma contínua, garantindo a escuta ativa dos profissionais envolvidos, o alinhamento com os objetivos da política pública e a identificação de desafios e potencialidades que possibilitem ajustes estratégicos e o fortalecimento das ações desenvolvidas, conforme apontado no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Avaliação contínua

O quê:	Realizar avaliação dos núcleos pelos diretores atendidos.
Por quê:	Porque a avaliação tem como função realizar o diagnóstico do que está sendo executado, apontando falhas, necessidades, possibilidades de melhorias e os êxitos alcançados. Ao serem devolvidos à equipe, os resultados da avaliação devem servir de base para o ajuste do trabalho, de forma a melhor atender ao público-alvo. Cabe, então, retomar os pontos fracos com vistas à superação e aprimorar os aspectos que já demonstram bons resultados.
Como:	Realizando a avaliação do NAE pelos diretores das escolas estaduais atendidas e dando a devolutiva para as equipes, para que o planejamento possa ser revisto.
Por quem:	Ponto focal, DIVEP, DIRE.
Onde:	Via <i>Google Forms</i> .
Quando:	Ao final de cada semestre ou ano letivo.
Quanto:	Custo variável.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O monitoramento realizado pelas SRE é, em muitos casos, conduzido por profissionais da educação que possuem pouco domínio sobre os campos da Psicologia e do Serviço Social. Considerando que o trabalho desenvolvido pelos Núcleos envolve especificidades técnicas e situações delicadas, é fundamental que haja espaço para a escuta entre pares, discussão de casos e consulta a estudos especializados. Essa interlocução, entretanto, pode ser dificultada quando a coordenação da política é feita por profissionais sem formação adequada nas áreas mencionadas. Diante dessa fragilidade na condução e no acompanhamento da política, elaboramos o Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Coordenação/acompanhamento ineficiente

O quê:	Ofertar ao núcleo um acompanhamento por profissionais de sua formação.
Por quê:	Porque constantemente, surgem situações de difícil resolução ou casos que exigem discussões e orientações específicas das áreas de Psicologia e Serviço Social. No entanto, essas demandas nem sempre têm sido atendidas de maneira satisfatória, o que tem frustrado as expectativas dos profissionais que atuam nos NAE.
Como:	Criar uma equipe gestora central de coordenação e orientação dos núcleos, em que estejam incluídos profissionais da educação, da psicologia e do serviço social.
Por quem:	SEE
Onde:	SEE
Quando:	Continuamente
Quanto:	Custos verificados pela SEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse contexto, diante da possibilidade de onerar os cofres públicos, sugerimos a criação de grupos de trabalho núcleos de referência formados pelos próprios profissionais que atuam nos NAE. Nesses grupos, serão elencadas áreas de estudo ou de atuação, e cada núcleo será responsável por se aprofundar em determinado tema, orientando e apoiando os demais colegas diante de situações específicas.

Dessa forma, as propostas aqui apresentadas buscam responder às principais dificuldades identificadas ao longo da pesquisa, sendo apontadas como ações relevantes para que os beneficiários da política sejam devidamente assistidos e para que os profissionais envolvidos possam desenvolver seu trabalho com o sentimento de dever cumprido.

A expectativa é de que este estudo traga contribuições significativas para o aprimoramento da política do NAE e para sua consolidação, uma vez que já foram constatados seus impactos positivos e sua importância para o ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar os desafios e as possibilidades do processo de implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba.

Nesse sentido, buscamos descrever o contexto em que a política do Núcleo de Acolhimento Educacional foi implementada na Superintendência Regional de Ensino, analisando suas normativas e orientações voltadas à implantação e ao monitoramento. Em seguida, examinamos as dificuldades enfrentadas na implementação do NAE e, por fim, propusemos ações articuladas que visam a alcançar melhores resultados e à sistematização das práticas dos núcleos, contribuindo para a superação de dificuldades e prevenção de novos problemas.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu do contato direto da pesquisadora com o processo inicial de implementação da política, por ocasião de sua atuação na Diretoria Educacional, como Supervisora Regional de Ensino, setor responsável pelo acompanhamento e monitoramento dos núcleos. A pesquisa baseou-se na análise documental das legislações e diretrizes que instituíram e regulamentaram a política pública. A revisão bibliográfica foi fundamentada no referencial teórico do “Ciclo de Políticas”, sob a ótica de Mainardes (2006), bem como nos estudos sobre intersectorialidade. O trabalho também revisitou uma trajetória de vinte anos de mobilizações em prol da oferta desses serviços nas escolas públicas.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com psicólogos, assistentes sociais e gestores de escolas que compõem os núcleos, além do responsável pelo NAE na SRE de Janaúba. Entre os sete núcleos instituídos na jurisdição da SRE, dois foram selecionados para a investigação.

Considerando que a análise da política se deu no contexto da prática e sob a perspectiva da intersectorialidade, as entrevistas com os integrantes do NAE possibilitaram a obtenção de relatos e reflexões dos implementadores da política. Como essa política não se encerra no âmbito escolar, a intersectorialidade se configura como via essencial para o acesso a outras políticas públicas, viabilizando a garantia de direitos e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. O estudo teve como questão norteadora: Quais os desafios e as possibilidades da implementação do Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE - na

Superintendência Regional de Ensino de Janaúba? A partir das entrevistas realizadas, identificaram-se diversos desafios, com destaque para o elevado número de escolas atendidas por cada núcleo, contando, em geral, com apenas dois profissionais, e para a necessidade urgente de ampliação do serviço, a fim de garantir um atendimento mais eficaz e humanizado. Entre os problemas observados, destacam-se: questões de logística; ausência de espaços físicos adequados; insuficiência de mobiliário e equipamentos; e a falta de sistematização do trabalho. Constatou-se também que os núcleos não atuam com base em diretrizes comuns, não seguem um mesmo direcionamento e tampouco mantêm diálogo entre si — os encontros mensais se limitam à apresentação de ações desenvolvidas, sem que haja discussões coletivas sobre metodologias, desafios ou avanços.

Verificou-se que uma das ações do monitoramento, a avaliação do núcleo feita pelos gestores escolares, trouxe resultados positivos e contribuiu para o aprimoramento do trabalho. No entanto, tal iniciativa foi descontinuada. Além disso, a formação dos pontos focais, cuja função é distinta da dos integrantes do NAE, mostrou-se pouco eficaz para o planejamento das ações e insuficiente na resolução de problemas cotidianos.

Com base na análise dos dados coletados, foram propostas ações com vistas ao aprimoramento do trabalho dos núcleos e fortalecimento da política. As sugestões apresentadas foram pensadas para serem viáveis em sua execução. Considerando, contudo, possíveis obstáculos à aplicação imediata, foram também elaboradas propostas paliativas e de curto prazo, com o intuito de minimizar, ao menos parcialmente, as dificuldades identificadas.

A pesquisa permitiu compreender o contexto da implementação do NAE, bem como a dinâmica de seu funcionamento e o papel da SRE no acompanhamento da política. Além disso, possibilitou refletir sobre a relevância do trabalho desenvolvido pelos núcleos nas escolas estaduais e os impactos positivos da atuação desses profissionais na promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e atento às demandas da comunidade.

Espera-se que este estudo sirva de base para investigações futuras e contribua para a consolidação do NAE nas escolas estaduais de Minas Gerais,

fortalecendo uma política pública essencial para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**. Vol. 3, n. 2, julho/dezembro, 2015. p. 12-42. Disponível em: [Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão | Revista Agenda Política \(ufscar.br\)](#) . Acesso em 20 Jul. 2024.

ANDRADA, Paula Costa de *et al.* Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019, p. 1-16. Disponível em Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>. Acesso em: 20 Jul. 2024.

BRASIL. **LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**. 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em 19 Set. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. 2019. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em 27 Nov. 2023.

BROOKE, Nigel (org.). **Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverso**. Marcos históricos na reforma da educação. 1.ed, Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2012, p. 472-478.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 10 Nov. 2022.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social Na Educação**. 2001. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 20 Jun. 2024.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogas(os) e Assistentes Sociais Na Rede Pública De Educação Básica**: Orientações para regulamentação da Lei 13.935. 2021. 1ª ed. Brasília: CFP, 36 p.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na educação básica**. 2019. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 10 Nov. 2022.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP n.º 13**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. 2007. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Acesso em: 10 Nov. 2022.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa. Dimensões e Desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate Em Educação**, n. 2, v. 2, 2012, p. 78-100. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/RPDE/article/view/32345/21389>. Acesso em: 25 Nov. 2023.

CRIANÇA LIVRE. O que é a Rede de Proteção. 2018. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/rede-de-protecao/>. Acesso em: 18 Jan. 2025.

CUSTÓDIO, André Viana; SILVA, Cícero Ricardo Cavalcante da. A intersectorialidade nas políticas sociais públicas. Apresentação de Trabalho no I Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, **UNISC**. Recuperado em <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14264>, 2015. Disponível em: https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/07/20180402-A-Intersectorialidade-nas-Politicas-Sociais-Publicas-Etapa_III.pdf. Acesso em: 20 Jun. 2024.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social**: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 121, jan./mar. 2015, p. 7-31.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014, p. 353. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14523/1/FundefFundebPol%c3%adtica_Ferreira_2014.pdf. Acesso em 01 Nov. 2024.

FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (org). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: 2016, 215p.

FREITAS, Marcel de Almeida; NORONHA, Inês Oliveira. **Movimentos sociais e educação**: mútuas influências. *Desafios para o século XXI collection* [online]. Belo horizonte: Editora UEMG, 2023, pp. 1-22. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/p5f97>. Acesso em: 03 Nov. 2024.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Editai SEPLAG/SEE Nº 03/2023**. Concurso Público para Provimento de Cargos das Carreiras de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2023. Belo Horizonte. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/editai-seplagsee-ndeg-032023>>. Acesso em: 20 Nov. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução á Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt>. Acesso em: 29 Nov. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995a, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 29 Nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. 2025. Disponível em: brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html. Acesso em: 29 Nov. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 01 Dez. 2023.

MARCONDES, Mariana Mazzini; SANDIM, Tatiana Lemos; DINIZ, Ana Paula Rodrigues. Transversalidade e Intersetorialidade: mapeamento do debate conceitual no cenário brasileiro. **Administração Pública e Gestão Social**, n. 10, v. 1, 2018, p. 22-33. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3515/351557762003/html/>. Acesso em: 01 Dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Caderno Orientador Núcleo de Acolhimento Escolar – NAE**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PSICOLOGO%20E%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NA%20SEE.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Editai SEE nº 02. Processo Seletivo Simplificado Regulamento SEE nº 0001/2021, de 19 de janeiro de 2022**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado de Educação. 2022a. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/SEI_GOVMG_-_40955083_-_Editai.pdf. Acesso em: 25 Jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Estatuto do pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais Lei nº 7.109/1977 de 13 de outubro de 1977**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 27 Nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.428/2017 de 13 de junho de 2017**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3428-17-r.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.701/2022, de 14 de janeiro de 2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. 2022b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.701,%20DE%2014%20DE%20JANEIRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Retificação nº 01 do Edital SEE nº 02, de 19 de Janeiro de 2022**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado de Educação. 2022c. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2022/RETIFICA%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2001%20DO%20EDITAL%20SEE%20N%C2%BA%2002%20DE%2019%20DE%20JANEIRO%20DE%202022%20-%20Public.%2029-01-22.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2023.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **SER Social**. Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1163. Acesso em: 12 Nov. 2023.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ. vol. 9, núm. 3, 2009, p. 648-663. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a07.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2023.

OLIVEIRA, Rosane Severo de; ROLIM, Paulo Daniel da Silva. A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2773>. Acesso em: 31 Out. 2024.

QUINTANILHA, Bruna Ceruti; WANDEKOKEN, Kallen Dettmann. A Intersetorialidade nas Políticas Públicas de Saúde, Assistência Social e Educação. *In*: SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da; QUINTANILHA, Bruna Ceruti; DALBELLO-ARAUJO, Maristela. **Intersetorialidade: Múltiplos Olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 57-77. Disponível em:

<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/intersectorialidades-multiplos-olhares/>. Acesso em 20 Nov. 2023.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. A Análise da Política proposta por Ball. *In*: MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 273-283. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Livro-Caminhos-para-Analise-das-Politicas-de-Saude.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2023.

SANTOS, Nelma Souza dos. **Serviço Social e Educação: Contribuições do Assistente Social na Escola**. Vivências. vol. 8, n. 15, 2012, p.124-134.

SILVA, Silvia Maria Cintra da, FACCI, Marilda Gonçalves Dias, ANACHE, Alexandra Ayach. Editorial – Psicologia Escolar, Implementação da Lei 13.935/19 e Enfrentamentos à Pandemia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021, p. 1-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021001>. Acesso em: 31 Out. 2024.

SILVEIRA, Silmara Aparecida Andrade Azevedo, DALBELLO-ARAUJO, Maristela **Intersectorialidade na Prática**. Intersectorialidades: múltiplos olhares. *In*: SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da; QUINTANILHA, Bruna Ceruti; DALBELLO-ARAUJO, Maristela. **Intersectorialidade: Múltiplos Olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 143-169. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/intersectorialidades-multiplos-olhares/>. Acesso em 20 Nov. 2023.

**APÊNDICE A – ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS ESTADUAIS ATENDIDAS
PELO NAE DA SRE DE JANAÚBA**

NAE ESPINOSA						
Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO E.E. Virginio Cruz	2	14	344	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Central
E.E. Betânia Tolentino Silveira	3	31	916	E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI	Zona Urbana Central
E.E. Comendador Viana	2	24	788	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Central
E.E. Alvaci de Freitas	3	8	138	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA Fund. AF Médio	Zona Rural
E.E. Dom Lúcio	2	30	878	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Central
E.E. Joaquim de Freitas	3	17	586	E. Médio	Regular Ed. Especial EJA Médio	Zona Urbana Central
E.E. Manoel dos Santos	2	9	19	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Profª Adalgisa F.Ribeiro	1	4	49	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Profª Joana Porto	1	3	43	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Santa Terezinha	2	14	233	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Periferia
E.E. Santos Dumont	3	15	308	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial EJA Fund. AF	Zona Urbana Periferia
E.E. Washington X. Mendes	2	27	559	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Rural

NAE JAÍBA						
Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. Timóteo Lisboa Guerra	2	29	737	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI EMTI	Zona Urbana Periferia
E.E. Profª Clara Menezes Dias	3	39	955	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI	Zona Urbana Periferia
E.E. Augusto Martins Ferreira	2	13	297	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. do Núcleo Habitacional I	2	20	391	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural

E.E. do Povoado Frente Três	3	21	400	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Rural
E.E. Dr. Carlos A Veloso Costa	2	9	115	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Guimarães Rosa	3	29	755	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA AF EF Médio Ed. Prof.	Zona Rural
E.E. José Santos da Paixão	2	9	106	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Pequenos Irrigantes	3	17	342	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Rural
E.E. Venceslau Brás	3	37	984	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI EJA	Zona Urbana Central
E.E. Zoé Machado	3	45	1251	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA Ed. Prof.	Zona Urbana Central

NAE JANAÚBA 1

Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. Rômulo Sales Azevedo	2	25	821	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E.E. Barreiro da Raiz	2	10	146	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Cecília Maria de Jesus	2	17	372	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E.E. de Canafístula	3	20	565	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Urbana Periferia
E.E. Dr. José Esteves Rodrigues	3	16	405	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI/EMTI EJA	Zona Rural
E.E. Luzia Mendes Siqueira	2	19	407	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Periferia
E.E. Mauricio Augusto Azevedo	2	28	802	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI.	Zona Urbana Central

NAE JANAÚBA 2

Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. Joaquim Maurício de Azevedo	3	40	1403	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA Fund. AF Médio	Zona Urbana Periferia
E.E. Barão de Gorutuba	2	12	369	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI	Zona Urbana Periferia

E.E. Prof. ^a Nhá-Gui Azevedo	2	22	554	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E. E. Euclides da Cunha	2	16	396	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Central
E.E. Julião Mendes Ferreira	3	13	301	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Rural
CESEC Padre Cleto Altoé	2	Não atende turmas	Sem Informação	E. Fund. AF E. Médio	EJA	Zona Urbana Periferia
E.E. Prof. ^a Diva Pinto	2	11	209	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Periferia
E.E. José Gorutuba	3	35	1155	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Urbana Central
E. E. Prof. Maurício de Azevedo	2	30	757	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Central

NAE MONTE AZUL

Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. Tancredo Neves	3	29	728	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI EJA Fund. AF Médio	Zona Urbana Periferia
E.E. Antônio Cardoso da Silva	2	14	304	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Domingos T. da Silva	2	12	224	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E.E. Florêncio Ferreira Lima	2	15	349	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Central
E.E. Rodrigues Alves / EE Célia Miranda (Encerrada)	2	11	214	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Central
E.E. de Monte Azul	2	24	709	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI	Zona Urbana Periferia

NAE PORTEIRINHA

Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. Miguel José da Cunha	3	37	1159	E. Fund. AI E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI EJA Médio	Zona Urbana Central
Cesec Belinha Rosa de Jesus	2	Não atende turmas	Não Informado	E. Fund. AF E. Médio	EJA	Zona Urbana Central
E.E. Alcides Mendes da Silva	2	23	735	E. Fund. AF	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Central
E.E. Antônio Mendes da Silva	2	14	246	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural

E.E. Antônio Santos	2	14	302	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI	Zona Rural
E.E. Dr. Rockert	3	13	218	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA	Zona Rural
E.E. Idalina A. dos Santos	2	9	173	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. João Alcântara	2	15	412	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Centra
E.E. Joaquim M Conceição	2	21	436	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Rural
E.E. Neco Lopes	2	13	226	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E.E. Odilon Coelho	2	11	266	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial	Zona Urbana Periferia
E.E. Prof. Dinoé Mendes	2	13	241	E. Fund. AI AF	Regular Ed. Especial EFTI	Zona Urbana Periferia
E. E. Mst Tomaz Valeriano de Araújo	1	7	177	E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural

NAE RIO PARDO DE MINAS						
Escola	Número de turnos	Número de turmas	Número de alunos	Níveis atendidos	Modalidades atendidas	Localização
ESCOLA POLO / E.E. José Cristiano	3	23	641	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EJA F	Zona Urbana Central
E.E. da Fazenda Palmeiras	1	2	22	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. de Ensino Médio - Serra Nova	1	5	143	E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. do Povoado Nova Aurora	2	10	255	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Elesbão José dos Santos	1	2	10	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Elpídio Ribeiro dos Santos	1	2	13	E. Fund. AI	EJA	Zona Rural
E.E. Geraldino Franc. da Silva	1	2	21	E. Fund. AI	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Norberto de Almeida Rocha	2	18	427	E. Fund. AI AF E. Médio	Regular Ed. Especial	Zona Rural
E.E. Prof. Marlene Carmo	3	36	1183	E. Fund. AF E. Médio	Regular Ed. Especial EMTI Ed. Prof.	Zona Urbana Periferia

Fonte: SYSADP, 2023.

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O NÚCLEO DE
ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS
GERAIS**

Entrevistador: Brunna Santos Olímpio

Entrevistado:

Data da entrevista:

1. Introdução e Contextualização:

- a) Qual tem sido o papel do NAE na implementação da política pública de inserção de profissionais de assistência social e psicologia nas escolas estaduais de Minas Gerais ?
- b) No NAE, o que você faz? Quais suas atribuições?
- c) Quais são os principais objetivos dessa política e como o NAE os interpreta em sua prática diária?
- d) Como foi o processo de implementação do NAE nas escolas de seu município?

2. Desafios e Barreiras:

- a) Quais têm sido os principais desafios na implementação do NAE nas escolas estaduais do seu município?
- b) Existem aspectos específicos do contexto local que têm influenciado na implementação do NAE? Se sim, quais são eles?
- c) Como você avalia o nível de adesão e engajamento das escolas em relação às atividades do NAE?

3. Impacto na Comunidade Escolar:

- a) De que forma a presença de profissionais de assistência social e psicologia tem impactado a comunidade escolar?
- b) Você pode citar algumas das intervenções do NAE no contexto local?
- c) Como o NAE tem lidado com possíveis resistências por parte da comunidade escolar ou da própria equipe?

4. Ações Articuladas e Sistematização das Ações do NAE

a) Quais estratégias têm sido utilizadas para enfrentar as dificuldades encontradas na implementação do NAE?

b) Como vocês têm articulado as ações do Núcleo de Acolhimento Educacional com outros núcleos e com as escolas?

5. Capacitação e Formação:

a) Como tem ocorrido o processo de capacitação e formação dos profissionais de assistência social e psicologia que atuam nas escolas estaduais?

b) A SEE ou SRE oferece algum suporte adicional ou programas de desenvolvimento profissional para esses profissionais?

6. Parcerias e Articulações:

a) Como o NAE tem se articulado com outras instituições, como secretarias municipais de assistência social e saúde, para garantir um suporte abrangente aos alunos e suas famílias?

b) Existem parcerias específicas que têm sido especialmente benéficas nesse contexto?

7. Avaliação e Monitoramento:

a) Quais são os principais indicadores utilizados pelo NAE para avaliar o impacto e eficácia do trabalho dos profissionais de assistência social e psicologia nas escolas?

b) Como é feito o monitoramento contínuo dessa política e quais são os resultados até o momento?

8. Desdobramentos Futuros:

a) Existem áreas específicas que o NAE pretende focar mais atenção em termos de apoio psicossocial aos alunos e suas famílias?

b) Como você enxerga o potencial de expansão e aprimoramento das atividades do NAE para melhor atender às necessidades das escolas e da comunidade atendida?

c) Quais são os principais objetivos e metas estabelecidos para o Núcleo de Acolhimento Educacional a curto, médio e longo prazo?

9. Considerações Finais:

a) O que você gostaria de acrescentar que não foi abordado nesta entrevista?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DE ESCOLA ATENDIDA PELO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE - DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA

Entrevistador: Brunna Santos Olímpio

Entrevistado:

Data da entrevista:

1. Implementação do NAE

1.1. Como você percebe o impacto da atuação do NAE em sua escola, especialmente no acolhimento e suporte aos alunos?

1.2. Como tem sido o envolvimento da equipe do NAE, psicólogos e assistentes sociais, com os professores e demais funcionários da escola?

1.3. Quais eram suas expectativas em relação ao trabalho do psicólogo e do assistente social no ambiente escolar? Até o momento, essas expectativas têm sido atendidas?

2. Desafios e Contribuições

2.1. Quais têm sido os principais desafios enfrentados pela escola na implementação das atividades propostas pelo NAE?

2.2. Em sua opinião, quais são as principais contribuições que o NAE tem trazido para o ambiente escolar e para o desempenho dos alunos?

2.3. Poderia descrever algumas das principais intervenções realizadas pelo NAE em sua escola?

3. Articulação e Sistematização das Ações

3.1. Há algum mecanismo para sistematizar as ações do NAE em sua escola? Em caso afirmativo, como ele tem sido implementado e quais resultados têm sido observados?

4. Perspectivas Futuras

4.1. Quais são suas expectativas para o futuro do NAE em seu município e, particularmente, em sua escola?

4.2. Como você avalia as possibilidades de expansão e aprimoramento das atividades do NAE para atender às necessidades das escolas e dos estudantes?

**APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O RESPONSÁVEL
PELO NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL – NAE - DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JANAÚBA**

Entrevistador: Brunna Santos Olímpio

Entrevistado:

Data da entrevista:

1. Contexto e Conhecimento sobre o NAE

1.1. Poderia descrever o seu papel como responsável pelo NAE na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba?

1.2. Como você descreveria o contexto e o processo de implementação da política do Núcleo de Acolhimento Educacional na SRE de Janaúba?

1.3. Você está familiarizado(a) com as diretrizes e orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a implementação e monitoramento do NAE? Quais são essas orientações?

1.4. Quais normativas específicas orientam a atuação do NAE nas escolas da jurisdição?

2. Implementação e Desafios

2.1. Quais têm sido os principais desafios enfrentados na implementação do NAE nas escolas estaduais da jurisdição?

2.2. Como é realizado o acompanhamento e monitoramento do NAE nas escolas pela SRE de Janaúba?

2.3. Quais são as dificuldades específicas encontradas na sua atuação como responsável pelo NAE?

3. Estratégias e Ações Articuladas

3.1. Que estratégias ou ações têm sido adotadas para superar os desafios na implementação do NAE?

3.2. Como você promove a articulação entre os membros do NAE e outras instâncias da Superintendência Regional de Ensino?

3.3. Existe algum sistema ou medida específica em andamento para sistematizar as ações do NAE e garantir sua continuidade?

3.4. Como a SRE de Janaúba tem articulado ações com outros setores ou instituições para fortalecer o trabalho do NAE?

4. Perspectivas Futuras e Propostas de Melhoria

4.1. Quais são suas perspectivas para o futuro do NAE na SRE de Janaúba?

4.2. Com base nos desafios enfrentados, que ações você propõe para melhorar a implementação do NAE e minimizar as dificuldades encontradas?