

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

Marina de Almeida Moscatelli

Desafios e potencialidades no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento
Educacional (NAE) em escolas estaduais de Minas Gerais

Juiz de Fora

2025

Marina de Almeida Moscatelli

**Desafios e potencialidades no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento
Educativo (NAE) em escolas estaduais de Minas Gerais**

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.

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

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos

Moscatelli, Marina de Almeida.

Desafios e potencialidades no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais de Minas Gerais / Marina de Almeida Moscatelli. -- 2025.173 p.

Orientador: 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. Núcleos de Acolhimento Educacional - NAE. 2. Política pública.
I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.

Marina de Almeida Moscatelli

**Desafios e potencialidades no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento
Educativo (NAE) em escolas estaduais de Minas Gerais**

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.

Aprovada em 11 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Costa Picanço Moreira – Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Rodolfo Luis Leite Batista

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Patricia Rafaela Otoni Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Tatiana Noronha de Souza

Universidade Estadual Paulista

Juiz de Fora, 21/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 11/03/2025, às 15:56, 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 **Tatiana Noronha de Souza, Usuário Externo**, em 27/03/2025, às 14:04, 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 17:27, 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-Uf (www2.uf.br/SEI) através da Conferência de Documentos, informando o código verificador **2260037** e o código CRC **1428F**

Dedico este trabalho à minha mãe Gilca, por tudo que fez por mim e por me ensinar a encarar cada desafio com força e fé...

“As pessoas não morrem, ficam encantadas”.

(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Esta conquista é repleta de contribuições e compartilhamentos, portanto, inicio meus agradecimentos primeiramente a Deus, por ter me sustentado e dado forças nessa caminhada que não foi fácil, recheada de desafios e renúncias... À minha irmã Renata por caminhar ao meu lado e ser meu apoio em todos os momentos da minha vida! Aos meus pais que não estão fisicamente presentes, mas sei que estiveram junto comigo ao longo de todo esse processo, e continuam SEMPRE!! Ao meu marido Gilberto e meu filho Miguel, por todo amor, apoio e paciência durante todos os momentos de estudo, trabalho e dedicação.

Aos amigos da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A que me acompanharam desde o início do curso, dando apoio e incentivo nos momentos mais difíceis. Em especial meus queridos: Lu, Renata, Josi e Vavá, por não me deixarem desistir... Aos amigos do curso de mestrado PPGP, Patrícia Alvim, Patrícia Rabelo, Lindomar, André e Suedir, por todo aprendizado compartilhado e todos os momentos de angústias, tantas vezes descritas nos momentos de trabalhos em grupo. Obrigada por toda ajuda e parceria!!

Aos queridos familiares de coração que me adotaram e me ofereceram tanto carinho durante minhas estadias em Juiz de Fora: Luluca, Júlia, Estevão e Lílian!! Como não lembrar do todo carinho e amor presentes nos lanchinhos da Júlia. Obrigado pelo cuidado e amor!! Vocês fizeram a saudade de casa diminuir um pouquinho...

A todos os assistentes sociais e psicólogas dos NAE da SRE Metropolitana A, por tanta disponibilidade, troca e incentivo desde o início do processo. Aos diretores escolares e analistas educacionais participantes da pesquisa, fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço também especialmente à Priscila Cunha, Agente de Suporte Acadêmico, por todo carinho, apoio, paciência e disponibilidade. Por me ajudar tanto, direcionando meu texto, me incentivando, colaborando com ideias...Esse trabalho não seria possível sem o seu auxílio, participação e compromisso!

Por fim, agradeço a minha Orientadora, Profª. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, pelas contribuições e direcionamentos valiosos. Aos professores do curso de mestrado PPGP da UFJF por tantas trocas importantes, e por todo o aprendizado proporcionado e compartilhado por vocês! Agradeço toda a generosidade e entrega! E aos professores participantes da minha Banca de Qualificação Profª. Dra.Tatiana Noronha de Souza, Prof. Dr. Rodolfo Batista e Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert pelas valiosas contribuições! Obrigada!!

“Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.”

(Carlos Drummond de Andrade, 1983)

RESUMO

O presente trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) apresenta um caso de gestão que abordou a implementação da política pública dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas da rede estadual dos municípios de Belo Horizonte, Caeté, Nova Lima e Sabará, pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A. Os núcleos são compostos por uma dupla de profissionais da psicologia e do serviço social. Este trabalho pretendeu analisar quais foram os principais desafios e potencialidades observados no processo de implementação dos núcleos nas escolas da SRE A, a partir da visão dos profissionais envolvidos nesse processo: psicólogos e assistentes sociais, analistas da regional e diretores escolares. O processo de pesquisa consistiu, primeiramente, em uma pesquisa documental utilizando como fonte as legislações vigentes, documentos orientadores da SEE, documentos produzidos pelos Conselhos Federais e Estaduais de Psicologia e Serviço Social e documentos produzidos por analistas, psicólogos e assistentes sociais dos NAE, obtidos no arquivo digital (*drive*) da Diretoria Pedagógica da SRE A, responsável pelo acompanhamento e assessoramento aos profissionais dos NAE. Posteriormente, foram realizadas de forma amostral, entrevistas semiestruturadas com os dois analistas da regional que são pontos focais da temática do NAE, bem como com três psicólogos e três assistentes sociais dos núcleos, finalizando a amostra com seis gestores das escolas polos. A análise dos dados foi realizada a partir de eixos norteadores: a atuação dos profissionais da Psicologia Escolar e do Serviço Social Escolar nas unidades de ensino associada ao contexto da prática do Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo Stephen Ball e seus colaboradores. O resultado da análise demonstrou que a política dos NAE foi implementada em escolas da rede estadual deixando muitas lacunas. Os principais desafios encontrados refletem a falta de previsão adequada de recursos, falta de infraestrutura e equipamentos, condições inadequadas de trabalho, número elevado de escolas a serem acompanhadas por cada dupla e falta de universalização de atendimento. Apesar dos desafios, a pesquisa aponta algumas potencialidades como a melhoria na articulação com a rede de apoio, a melhoria no clima escolar e diminuição de fatores como evasão escolar, demonstrando ser uma política de relevância social.

Palavras-chave: psicologia escolar; serviço social escolar; núcleo de acolhimento educacional.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), presents a management case addressing the implementation of the public policy of Educational Support Centers (NAEs) in state schools in the municipalities of Belo Horizonte, Caeté, Nova Lima, and Sabará, which fall under the jurisdiction of the Metropolitan A Regional Education Superintendence. The centers are composed of pairs of professionals in psychology and social work. This study aimed to analyze the main challenges and potentialities observed during the implementation of the centers in the schools of SRE A, based on the perspectives of the professionals involved in this process: psychologists, social workers, regional analysts, and school principals. The research process began with a documentary analysis using sources such as current legislation, guiding documents from the State Department of Education (SEE), documents produced by Federal and State Psychology and Social Work Councils, and documents produced by analysts, psychologists, and social workers of the NAEs, accessed through the digital archive (drive) of the Pedagogical Directorate of SRE A, which is responsible for monitoring and advising the NAE professionals. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with a sample of participants, including two regional analysts who serve as focal points for the NAE topic, three psychologists, three social workers from the centers, and six principals from hub schools. Data analysis was guided by key themes: the role of school psychology and social work professionals in educational units, linked to the practical context of the Policy Cycle framework proposed by sociologist Stephen Ball and his collaborators. The results revealed that the NAE policy was implemented in state schools with significant gaps. The main challenges identified include the lack of adequate resource allocation, insufficient infrastructure and equipment, inadequate working conditions, the high number of schools assigned to each team, and the lack of universal access to the service. Despite these challenges, the research highlighted some potentialities, such as improved collaboration with support networks, better school climate, and a reduction in factors like school dropout rates, demonstrating that this policy holds social relevance.

Keywords: school psychology; school social work; educational support center.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A.....	33
Figura 2 –	Cronograma de ações para os NAE no mês de janeiro de 2023	49
Figura 3 –	Propostas de cursos formativos encaminhadas pela SEE em janeiro de 2023 .	51
Figura 4 –	Mapa estratégico da SEE-MG para o ano de 2023	53
Figura 5 –	Linha do tempo: contextos da Psicologia Escolar no Brasil	63
Figura 6 –	Representação do “Ciclo de Políticas” proposto por Ball e colaboradores	82
Figura 7 –	Modelo 5W2H	132
Gráfico 1 –	Número de visitas às escolas pelas duplas NAE no segundo semestre de 2022	46
Gráfico 2 –	Avaliação do trabalho do NAE	47
Quadro 1 –	Atribuições conjuntas dos Psicólogos e Assistentes Sociais	28
Quadro 2 –	Atribuições individuais dos profissionais do NAE	30
Quadro 3 –	Atribuições das Superintendências Regionais de Ensino relacionadas ao NAE	31
Quadro 4 –	Ações pedagógicas das regionais (SRE) para os NAE	32
Quadro 5 –	Temáticas mais abordadas nas ações das duplas NAE da SRE A no segundo semestre de 2022.....	37
Quadro 6 –	Principais ações desenvolvidas pelos NAE da SRE A no segundo semestre do ano de 2022.....	40
Quadro 7 –	Pontos positivos destacados pelas duplas NAE em relação ao trabalho realizado nas escolas	42
Quadro 8 –	Mudanças efetivas que ocorreram com a implantação dos NAE, segundo as duplas da SRE A	43
Quadro 9 –	Consolidado das dificuldades encontradas no trabalho apontadas pelas duplas NAE.....	44
Quadro 10 –	Documentos analisados na pesquisa documental.....	89
Quadro 11 –	Detalhamento da amostra que constitui a pesquisa.....	91

Quadro 12 –	Categorias propostas para análise de dados.....	94
Quadro 13 –	Principais desafios apontados pelos participantes da pesquisa.....	117
Quadro 14 –	Principais potencialidades do NAE citadas pelos diretores escolares	123
Quadro 15 –	Principais potencialidades do NAE citadas pelos analistas da SER	124
Quadro 16 –	Principais potencialidades do NAE citadas pelos profissionais do NAE.....	125
Quadro 17 –	Síntese da avaliação da política do NAE e suas principais sugestões de melhoria	128
Quadro 18 –	Ação 1: Proposta de implementação de disseminação de informações referentes aos NAE nas redes sociais das escolas	136
Quadro 19 –	Ação 2: Proposta de elaboração de um <i>drive</i> compartilhado para planejamento e organização, entre a equipe gestora e as duplas dos NAE.....	138
Quadro 20 –	Ação 3: Proposta de participação na revisão dos PPP das escolas	140
Quadro 21 –	Ação 4: Proposta de organização do espaço de trabalho das duplas do NAE nas escolas.....	141
Quadro 22 –	Ação 1: Proposta de formação continuada para os agentes implementadores da política do NAE	144
Quadro 23 –	Sugestão de organização do ciclo formativo para profissionais dos NAE e analistas da SRE Metropolitana A	145
Quadro 24 –	Ação 2: Proposta de estruturação do trabalho das duplas do NAE na regional de ensino.....	147
Quadro 25 –	Ação 3: Proposta para fortalecimento da rede de apoio através da articulação intersetorial	149
Quadro 26 –	Ação 1: Proposta de elaboração de documento para a SEE-MG.....	151
Quadro 27 –	Proposta de encaminhamentos para elaboração do relatório para a SEE-MG	152
Quadro 28 –	Ação 2: Proposta de criação de revista referente ao NAE.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantificação de unidades escolares e municípios atendidos pelas Superintendências Regionais – Metropolitanas A, B e C.....	32
Tabela 2 –	Números de escolas que compõem os NAE da SRE Metropolitana A	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNV	Comunicação Não Violenta
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais
CRP-MG	Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
DIRE A	Diretoria Educacional – Área A
DIRE B	Diretoria Educacional Pedagógica – Área B
DMTE	Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais
DIPE	Diretoria de Pessoal
DAFI	Diretoria Administrativo-Financeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PCD	Pessoa com deficiência
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PSE	Programa Saúde na Escola
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMA	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	20
2.1	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS NO CONTEXTO FEDERAL	22
2.2	A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NAE NO ESTADO DE MINAS GERAIS	26
2.3	ATRIBUIÇÕES DOS PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NOS NAE	29
2.4	ATRIBUIÇÕES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DOS NAE	31
2.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS NÚCLEOS NA SRE METROPOLITANA A	34
2.6	DESAFIOS E POTENCIALIDADES ENCONTRADOS NO PRIMEIRO ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE)	38
3	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE METROPOLITANA A	59
3.1	A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA	61
3.1.1	Psicologia escolar e atuação do psicólogo na escola	62
3.1.2	Serviço social e atuação do assistente social na escola	74
3.2	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE): O CONTEXTO DA PRÁTICA DO CICLO DE POLÍTICAS	79
3.3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	87
3.3.1	Procedimentos de produção de dados	92
3.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS	93
3.4.1	Atuação profissional e concepções da psicologia escolar e serviço social escolar	95
3.4.2	Atuação profissional relacionada ao contexto da prática do ciclo de políticas	107
3.4.3	Desafios e potencialidades observados na implementação da política do NAE	116
3.4.4	Síntese e apontamentos para subsidiar o Plano de Ação Educacional	126
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	131
4.1	PROPOSTAS PARA O FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NAS ESCOLAS	134
4.2	PROPOSTAS PARA FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – METROPOLITANA A	142

4.3	PROPOSTAS PARA FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NA SEE-MG	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: psicólogos e assistentes sociais que atuam nos NAE	168
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: analistas educacionais referências do NAE da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A	169
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: gestores escolares das escolas polo que possuem NAE na SRE Metropolitana A.....	170
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	171

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia e o Serviço Social são áreas que apresentam significativas contribuições para o campo da educação. Assim, a presença e a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas é uma temática que vem sendo discutida no país, principalmente a partir dos anos 2000, com a apresentação do Projeto de Lei nº 3.688/2000, que dispõe sobre a introdução do assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Em 2005, o psicólogo foi incluído neste mesmo projeto de lei. Após longos anos de discussão, tramitação e mobilização dos conselhos federal e estadual, foi aprovada, em 11 de dezembro de 2019, a Lei Federal nº 13.935, que regulamenta a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica de todo país. De acordo com a Lei nº 13.935/2019, as redes públicas deverão contar com o trabalho dos profissionais da psicologia e do serviço social para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (Brasil, 2019). A Lei previa o prazo de um ano para as redes públicas se adequarem e cumprirem o determinado pela norma, mas, com o advento da pandemia de Covid-19 e com indícios de falta de interesse por parte dos governos em implementar a política, a adoção da medida foi adiada. Somente em 2022 começou a ser efetivada nas redes públicas.

Minas Gerais foi o primeiro estado a implementar a regulamentação prevista nessa Lei. No ano de 2022, foram instituídos, através da Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE). Em janeiro daquele ano, houve a abertura de um processo seletivo simplificado cujo objetivo era contratar os profissionais para atuarem nas escolas contempladas com os núcleos. Esses núcleos foram implementados em algumas escolas da rede estadual de ensino e são compostos por uma dupla multidisciplinar – psicólogo e assistente social – que atuam nas unidades escolares, auxiliando nos processos que contribuirão para o atendimento integral dos estudantes e na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Diante do contexto de implementação dos NAE nas escolas da rede estadual mineira, apresenta-se este trabalho que tem como questão norteadora: “Quais são os desafios encontrados pelos gestores escolares, analistas educacionais da Diretoria Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A (SRE A), psicólogos e assistentes sociais que atuam nos NAE, na implementação dos núcleos nas escolas da rede estadual de Minas Gerais?”. Essa pergunta de partida nos coloca diante do caso de gestão que visa analisar

quais foram os desafios e as potencialidades encontradas na implementação da política pública dos Núcleos de Acolhimento Educacional nas escolas pertencentes à circunscrição da SRE Metropolitana A, considerando a visão dos profissionais envolvidos: psicólogos, assistentes sociais, gestores e analistas educacionais.

A situação-problema deste caso de gestão refere-se, portanto, à implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE), compostos por um(a) psicólogo(a) e um(a) assistente social, com atuação diretamente em algumas escolas estaduais. Essa escolha justifica-se a partir de observações realizadas pela equipe pedagógica da SRE A, em visitas regulares às unidades escolares após o retorno das aulas presenciais. O período pós-pandêmico trouxe para as escolas uma realidade considerável de estudantes e profissionais da educação com a saúde mental fragilizada, clima escolar mais conflituoso e desorganizado, desvalorização do espaço escolar e sua significação, diminuição da renda familiar e contextos familiares de rupturas diversas. Era quase unânime o relato dos gestores das escolas estaduais sobre várias situações envolvendo questões de saúde mental ou fragilidades sociais agravadas pela pandemia. Neste contexto, a presença da equipe multidisciplinar na escola tornou-se ainda mais necessária, considerando que todos esses fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação ofertada.

A partir da análise do cenário escolar pós-pandemia, surgiu a motivação para realização da pesquisa, considerando as observações pessoais do processo de implementação dos NAE nas escolas da SRE Metropolitana A e os desafios que estão se apresentando, bem como os pontos positivos que já foram alcançados.

A pesquisadora, que tem formação em Educação Física (licenciatura), ocupa o cargo de Analista Educacional - Inspetora Escolar desde 2013, e atua há quatro anos como analista educacional na Diretoria Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, localizada no município de Belo Horizonte.

Diante da experiência como analista educacional nessa Diretoria, a autora acompanhou as ações de implementação dos NAE na SRE A desde o início do processo, em junho de 2022. A Diretoria Pedagógica é responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, atuando na implementação das diretrizes das políticas públicas educacionais, tendo em vista a promoção da qualidade da educação ofertada aos estudantes, mediante visitas às escolas, formações, estudos e encontros pedagógicos. Dentre as atribuições da função desempenhada pela pesquisadora, está o assessoramento às escolas referente às questões pedagógicas, acompanhamento e

monitoramento dos programas, projetos e ações pedagógicas, e auxílio à diretora na gestão da equipe e projetos da diretoria. Atualmente a equipe da Diretoria Pedagógica é composta por 15 Analistas Educacionais e dois Técnicos de Educação, totalizando uma equipe de 17 membros.

Por meio dessa diretoria, é realizado o atendimento às demandas das escolas estaduais, fazendo a interface entre a Secretaria de Educação e as unidades de ensino. As atribuições da Diretoria Pedagógica (Diretoria Educacional DIRE B) estão descritas no Decreto Estadual nº 48.709, de 26/10/2023, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Estas atribuições são constantes do artigo 59 do supracitado decreto e estão relacionadas ao desenvolvimento, orientação, assessoria, monitoramento e acompanhamento das ações pedagógicas que serão implementadas e executadas nas unidades de ensino da rede estadual de Minas Gerais.

Considerando a contextualização descrita, o trabalho de dissertação que se apresenta tem como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades encontradas na implementação da política pública dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) nas escolas pertencentes à circunscrição da SRE Metropolitana A, pelos profissionais envolvidos no processo (psicólogos, assistentes sociais, gestores e analistas educacionais).

Como objetivos específicos, destacam-se: a) descrever a implementação dos NAE considerando a política pública educacional e o contexto da Psicologia e do Serviço Social na educação escolar; b) elencar os desafios e as potencialidades da implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) nas escolas da SRE Metropolitana A; c) propor um plano de ação educacional que contribua para a continuidade da implementação da política dos NAE, melhorando processos e procedimentos, considerando a visão dos atores que estão atuando na ponta.

Em relação à estrutura da dissertação, o texto aborda no capítulo 2 a descrição e a contextualização referente às etapas de proposição e implementação da política pública que garante a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. É apresentado, também, um breve histórico contextualizando a psicologia escolar e o serviço social presentes no espaço escolar no Estado de Minas Gerais. Nas seções que compõem o capítulo 2, apresenta-se uma abordagem da política nos contextos federal e estadual, abrangendo a descrição da política, as atribuições dos psicólogos e assistentes sociais do NAE e o processo de implementação dos núcleos nas escolas estaduais da SRE Metropolitana A. Descreve-se como foi pensado e organizado o trabalho dos núcleos na regional e destacam-se

quais foram os principais desafios e as potencialidades encontradas no trabalho dos NAE, considerando o primeiro ano de implementação em escolas da SRE Metropolitana A.

No capítulo 3, apresenta-se uma análise bibliográfica da implementação dos NAE nas escolas, utilizando dois eixos teóricos como referência: a atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas unidades de ensino (o que se espera dessa atuação considerando o contexto atual); e o contexto da prática/implementação de uma política pública considerando o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. Nas seções e subseções que compõem este capítulo, discute-se a atuação do psicólogo e assistente social na escola, trazendo um breve contexto histórico de cada área, bem como as concepções que influenciaram e influenciam a atuação dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social na escola. Além da relação do contexto da prática com o papel ativo e criativo que os profissionais que implementam a política podem desempenhar, a partir da interpretação do texto desta política. Ainda no capítulo 3, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa e análise dos dados obtidos no processo.

Em relação aos aspectos metodológicos do trabalho pode-se dizer que a pesquisa se trata de um estudo de caso de abordagem qualitativa, na qual foi utilizado como métodos para a geração dos dados: análise de documentos e entrevistas. Para análise de documentos foram consideradas as legislações federais e estaduais, além de documentos produzidos pelos conselhos federal e estadual de psicologia e serviço social, caderno orientador da SEE-MG e documentos elaborados pela Diretoria Pedagógica da SRE A, como relatórios e fichas de visitas. Com relação às entrevistas, foram realizadas com uma amostra composta por 14 indivíduos, sendo representativos de cada segmento analisado: seis profissionais que atuam nos NAE, dois analistas da SRE Metropolitana A e seis diretores escolares.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram de forma presencial e de forma remota durante o mês de novembro de 2024. Foram utilizados roteiros elaborados para cada segmento (profissionais dos NAE, diretores e analistas da SRE A). As entrevistas foram gravadas em formato de áudio e vídeo e, posteriormente, houve a transcrição das falas dos entrevistados através de aplicativo apropriado.

A análise dos resultados demonstrou que a política de implementação dos NAE ocorreu de forma “*top down*” sem diálogo com os agentes implementadores da política. Houve muitas lacunas durante o processo. As entrevistas apontam que os desafios para implementação da política são numerosos. Constatou-se que não houve planejamento adequado por parte do órgão gestor (SEE-MG). Apesar dos desafios apontados, foi possível também destacar algumas potencialidades que a política produziu.

O capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), que consiste em um conjunto de intervenções necessárias para o aperfeiçoamento do desenho da política dos NAE, com base na análise dos dados. O plano traz propostas de ações a serem executadas nos três níveis de atuação: micro, meso e macropolítico, pelos agentes implementadores da política e pela SEE-MG, por se tratar do órgão que possui governabilidade de redefinir alguns pontos do desenho da política. Mesmo a pesquisadora e a SER não tendo gerência sobre alguns pontos da política é importante encaminhar propostas para a SEE-MG para sinalização de que alguns aspectos da política necessitam de estruturação visando seu fortalecimento e ampliação.

Este trabalho de pesquisa justifica-se por se tratar de uma política pública nova, recentemente implementada em algumas escolas da rede estadual, considerando a regulamentação da Lei Federal nº 13.935/2019, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares. Por ser uma política recém implementada, estudos e ajustes serão necessários para avaliar o processo e possibilitar a ampliação do atendimento e fortalecimento da política.

A pesquisa poderá trazer contribuições para continuidade do processo de implementação, considerando o contexto da SRE A, bem como incentivar novos estudos, a partir da discussão apresentada referente à temática. É um tema muito importante e necessário, considerando as contribuições que os profissionais da psicologia e do serviço social podem acrescentar no processo educacional, nos aspectos pedagógicos e psicossociais, favorecendo a melhoria da qualidade da educação e auxiliando na formação humana dos estudantes. A presença dos profissionais da psicologia e serviço social representa uma grande conquista para as escolas e a política deve ser expandida e consolidada. Para que isso ocorra, são imprescindíveis estudos, discussões e reflexões acerca do assunto.

A seguir, serão abordados o caso de gestão e os fundamentos que levaram ao estudo e à necessidade de a pesquisa apresentar um plano de ação educacional para, a partir dos desafios e potencialidades encontrados nos primeiros anos de implementação dos núcleos, pensar em estratégias que contribuam para o fortalecimento da política, essencial para o contexto atual que as unidades escolares vivenciam.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

A política pública que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas de educação básica da rede pública é uma política recente, advinda da publicação da Lei Federal 13.395/2019 (Brasil, 2019). A partir da regulamentação federal, estados e municípios brasileiros iniciaram o processo de implementação da política em suas redes de ensino. Em Minas Gerais, o processo de implementação inicia-se com a publicação da Resolução SEE nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022a), que dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino e institui os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE).

Assim, o capítulo 2 do trabalho apresenta a contextualização do processo de implementação dos NAE, considerando primeiramente o contexto federal e, posteriormente e mais detalhadamente, o contexto estadual. Na seção 2.1, dedicada ao contexto nacional, apresenta-se uma linha do tempo referente às etapas de proposição, discussão e implementação da política pública que garante a prestação de serviços de psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares. Aborda-se também a regulamentação da Lei nº 13.395/2019, após sua publicação. A seção descreve ainda as principais ações e documentos produzidos por organizações e entidades de âmbito federal relacionadas às áreas de psicologia e serviço social, bem como cita a Lei nº 14.819 de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de atenção Psicossocial nas comunidades escolares (Brasil, 2024).

A seção 2.2 é dedicada ao contexto de implementação da política pública no estado de Minas Gerais. Apresenta-se a descrição da política e a configuração de implementação desenhada e proposta pela Secretaria de Estado de Educação (SEE). Nas subseções são descritas as atribuições dos núcleos, as atribuições conjuntas dos profissionais envolvidos e as atribuições de cada profissional psicólogo e assistente social separadamente.

Nas seções 2.3 e 2.4, o foco é a contextualização de implementação dos NAE na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, destacando as atribuições determinadas pela legislação e outorgada à regional, bem como a forma de organização do trabalho dos núcleos proposta pela Diretoria Pedagógica da Superintendência, responsável pela implementação dos núcleos nas escolas da Metropolitana A.

Por fim, na seção 2.5, são abordados os principais desafios e potencialidades encontrados no primeiro ano de implementação dos NAE na SRE Metropolitana A. Na seção,

são descritos os procedimentos e a forma de organização dos núcleos em articulação com as diretrizes propostas pela SEE-MG.

Abordar a temática dos profissionais da psicologia e serviço social nas unidades escolares é importante, visto que podem contribuir muito para o processo de melhoria da aprendizagem dos estudantes, principalmente após o contexto que foi gerado em muitas escolas depois da pandemia de Covid-19. Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC), em parceria com o Instituto Ayrton Senna, mapeou as respostas de 642 mil alunos no âmbito do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com a SEDUC, o estudo permitiu verificar como foi o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da pandemia. A análise dos resultados obtidos aponta que dois de cada três estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio da rede estadual relatam sintomas de depressão e ansiedade. Ainda de acordo com os resultados do mapeamento:

Do grupo avaliado, um em cada três afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si (São Paulo, 2022).

No que tange à violência, um dos aspectos analisados na pesquisa indicou que 5,7% dos estudantes relataram presenciar violência psicológica com muita frequência. Outros 3,8% afirmaram presenciar violência física em casa com muita frequência. Outro dado importante demonstrado na pesquisa foi que aproximadamente 67% dos estudantes se declararam nada ou pouco capazes de exercitar a competência Tolerância à Frustração (São Paulo, 2022).

No processo de finalização da pesquisa ainda foi apontado que “quanto menores os índices de saúde mental do estudante, mais ele pode ter desafios de aprendizagem” (São Paulo, 2022).

Podemos inferir que os resultados de São Paulo podem se repetir, guardadas as devidas proporções, em outros contextos pelo país. Ainda faltam dados oficiais consolidados do governo de Minas Gerais e do Ministério da Educação, evidenciando tal panorama no Brasil. Neste contexto, a atuação dos profissionais do NAE (psicólogos e assistentes sociais) torna-se de grande importância para as escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais, considerando que estes profissionais poderão atuar no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, bem como na promoção de um ambiente escolar mais saudável, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, na redução das desigualdades, na mediação

de conflitos, na implementação de ações que combatam a violência escolar, entre outros aspectos que permeiam o contexto da escola.

2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS NO CONTEXTO FEDERAL

A regulamentação da atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares é recente, mas a discussão para implementação da política remonta há mais de duas décadas de debates e lutas para aprovação da regulamentação federal. O processo de elaboração, proposição, tramitação e promulgação da lei demandou um longo percurso de discussão e mobilização de profissionais, dos conselhos federais e regionais, associações e entidades ligadas à luta pela educação de qualidade e representantes no Congresso Nacional. Ao longo dos anos, foram realizados encontros nacionais e regionais, seminários, congressos e consultas públicas para debater a temática até a aprovação da lei.

Os Conselhos Federais de Psicologia (CFP) e Serviço Social (CFESS) lançaram em 2022 uma cartilha intitulada *“Psicologia e Serviço Social na Educação Básica – Lei 13.395/2019 – Essa luta tem história!”* (Conselho Federal de Psicologia, 2022). A cartilha apresenta uma linha do tempo detalhada referente ao processo de tramitação da Lei 13.395/19. Para contextualizar este trabalho apresenta-se uma breve linha do tempo baseada na linha apresentada na cartilha.

Em 31 de outubro de 2000, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.688/2000, que dispunha sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação da rede pública de educação básica. O Projeto de Lei (PL) percorreu os caminhos regulamentares de debates nas comissões da Câmara dos Deputados e, somente em 28/06/2005, a Psicologia foi incluída no projeto. Em 21/08/2007, o PL seguiu para o Senado como Projeto de Lei Complementar nº 60/2007. O projeto tramitou em discussão nas comissões do Senado e, em 12/11/2010, o PL retornou à Câmara. Mais alguns anos de procedimentos de discussão e análise se passaram e, em 2015, a matéria ficou pronta para o plenário da Câmara. O Projeto de Lei ficou parado por alguns anos na casa legislativa e, em 12/6/2019, diante de alguns casos de repercussão nacional relacionados à violência nas escolas, a Frente Parlamentar Mista de Enfrentamento à Violência nas Escolas requereu regime de prioridade ao PL nº 3.688/2000. Entretanto, somente em 12/09/2019, o projeto de lei foi colocado em votação e aprovado na Câmara. Em 19/09/2019, a Proposta Legislativa aprovada foi encaminhada para análise do Presidente da República. Em

09/10/2019, o projeto foi vetado pelo Presidente, por meio do Veto Presidencial nº 37/2019. Uma grande mobilização da sociedade ocorreu no Congresso, solicitando a derrubada do veto por parte dos deputados federais e, em 27/11/2019, o veto ao projeto de lei foi derrubado na casa legislativa. Após a derrubada do veto, o Presidente da República teve que sancionar o PL e assim o fez, em 11/12/2019, promulgando a Lei 13.395.

A Lei Federal nº 13.935 sancionada dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O artigo 1º da lei institui a prestação de serviços dos profissionais da psicologia e serviço social na rede pública e descreve a atuação deles. Importante destacar que a lei prevê que as políticas de educação dos estados e municípios definirão as necessidades e prioridades da prestação de serviços das equipes multiprofissionais:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. §1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. §2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (Brasil, 2019).

De acordo com a lei federal, os psicólogos e os assistentes sociais deverão pautar o planejamento de seu trabalho no projeto político-pedagógico das unidades escolares e desenvolverão ações visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Deverão também atuar na mediação das relações sociais e institucionais presentes no cotidiano das escolas, incentivando a participação da comunidade escolar nas ações.

A lei prevê que os sistemas de ensino disporem de um ano, a partir da data de publicação dela, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de seus dispositivos. Porém, isso não ocorreu e o prazo estabelecido na lei não foi cumprido. Pode-se citar alguns entraves nesse processo, como advento da pandemia de Covid-19, falta de interesses políticos, falta de investimentos, financiamentos e recursos, que são problemas apontados pelos órgãos envolvidos na luta pela aprovação da lei, como os conselhos federal e regionais. Segundo entrevista com o Presidente do Conselho Federal de Psicologia, Pedro Paulo Bicalho, publicada no site do Senado Federal em 08/09/2023, apenas 85 municípios brasileiros haviam implementado a política até setembro de 2023. Na entrevista, Bicalho (2023) aponta que os maiores desafios para efetiva implementação da política referem-se às questões de financiamento, custeio e orçamento, sendo necessário priorizar as políticas públicas educacionais.

Conforme Bicalho (2023), para tentar minimizar a questão do financiamento para implementação da política, posteriormente à promulgação da Lei 13.395/2019, em 2020, os profissionais da psicologia e serviço social, que atuam com os educandos da educação básica, foram incluídos na categoria de profissionais da educação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da publicação da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. De acordo com essa lei, os assistentes sociais e os psicólogos foram inseridos na categoria profissional prevista no inciso II do parágrafo 1º, do artigo 26, sendo autorizados a receber seus proventos como os demais profissionais da educação (Brasil, 2020).

Porém, em dezembro de 2021, uma revisão na lei foi realizada e houve uma alteração no quesito relacionado aos profissionais da educação. As categorias da Lei nº 13.395/2019 foram retiradas do inciso 2º, constando a partir da Lei nº 14.276/2021, artigo 26 A, no percentual destinado ao pagamento dos prestadores de serviços. Com a alteração, a Lei 14.276/2021 passou a vigorar com a seguinte regulamentação:

Art. 26-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação referidos no inciso II do § 1º do art. 26 desta Lei, os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos, nos termos da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, observado o disposto no caput do art. 27 desta Lei (Brasil, 2021).

Para os profissionais da psicologia e do serviço social representa uma perda não serem considerados como profissionais da educação para os efeitos da lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (PL nº 3.599/23 – de autoria das deputadas federais Érika Kokay e Lêda Borges) para incluir psicólogos e assistentes sociais no quadro funcional da educação escolar básica. O projeto propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para inclusão destes profissionais na lista dos qualificados a trabalhar com a educação básica. O PL se encontra em fase de discussão nas comissões da Câmara Federal e é um ponto de discussão também fora do Congresso, entre representantes e associações ligadas à educação, à psicologia e ao serviço social. O financiamento dos profissionais torna-se, portanto, um ponto bastante sensível, pois não há um consenso entre os órgãos sobre a inserção dos profissionais na categoria de profissionais da educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),

por exemplo, é contrária à inserção, se opondo aos conselhos federais e estaduais de psicologia e serviço social.

Outro Projeto de Lei (PL), que tramita na Câmara dos Deputados e refere-se à temática discutida neste trabalho, é o PL nº 5.361/23 que define regras para a atuação de psicólogos e assistentes sociais em equipes multiprofissionais que atuam em escolas. O PL foi proposto pelo deputado federal Eduardo Bismarck que propõe parâmetros mínimos para atuação dos profissionais da psicologia e serviço social que compõem as equipes multidisciplinares das redes públicas de ensino. O PL encontra-se em discussão nas comissões de educação, constituição e justiça e cidadania da Câmara Federal.

Os anos que se seguem, após a promulgação da Lei Federal 13.395/2019, são dedicados à implementação da lei pelos estados e municípios. Para auxiliar no processo de implementação, os conselhos federais e regionais, conjuntamente às associações e entidades ligadas à psicologia e ao serviço social, publicaram alguns materiais de apoio, contendo diretrizes para os profissionais que irão atuar nas escolas e para a sociedade em geral, fortalecendo o processo de implementação através do compartilhamento de informações. Podemos destacar alguns que foram utilizados como referencial para este trabalho: Cartilha *“Psicologia e Serviço Social na Educação Básica - Lei 13.395/2019 – Essa luta tem história!”* (CFP, 2022); Documento *“Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”* (Conselho Federal de Serviço Social, 2011), Cartilha *“Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019”* (CFP, 2021); e Documento *“Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica”* (CFP, 2019).

Ainda com relação à legislação e documentos produzidos em âmbito nacional para servir de suporte à implementação da política que prevê a prestação de serviços da equipe multidisciplinar nas escolas destaca-se a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Essa lei federal institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas comunidades escolares e é considerada como estratégia “para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas” (Brasil, 2024). A Lei 14.819/24 traz os objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e as diretrizes para implementação dessa política.

Diante do contexto nacional, desenhado brevemente nesta seção, entende-se os caminhos percorridos pela política pública que prevê a atuação de psicólogos e assistentes

sociais nas redes públicas de educação básica. É importante destacar que a política ainda se encontra em processo de implementação no país, o que requer esforços do poder público para que a Lei 13.915/2019 seja efetivamente cumprida. Na próxima seção, apresenta-se o contexto de implementação da política no estado de Minas Gerais. Descreve-se a conjuntura da política de implementação através dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE), destacando os pontos principais da resolução que regulamenta a política e do documento orientador que aborda as questões pedagógicas que envolve o trabalho do NAE.

2.2 A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NAE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Após a regulamentação federal da atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas unidades escolares de educação básica, o Estado de Minas Gerais foi pioneiro na implementação da política pública educacional. A presença e a atuação dos psicólogos e assistentes sociais foram garantidas através da implementação de núcleos setoriais, formado por uma dupla de profissionais. Esses núcleos foram denominados Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE). Os NAE foram instituídos em Minas Gerais através da Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022a).

Após a publicação da resolução, a SEE divulgou, em 19 de janeiro de 2022, o Edital SEE nº 02 – Processo Seletivo Simplificado – Regulamento SEE nº 0001/2021 (Minas Gerais, 2022c), que estabeleceu as regras para contratação de 460 profissionais, sendo 230 psicólogos(as) e 230 assistentes sociais, para comporem os núcleos NAE e atuarem em 2.191 escolas estaduais (Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2022). O processo seletivo foi composto por duas etapas de caráter classificatório e eliminatório, sendo a primeira etapa análise do requisito de contratação e análise de currículo; e a segunda constava de uma entrevista técnico comportamental realizada por uma comissão composta por servidores da SEE-MG: “A contratação do PSS terá duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período” (Minas Gerais, 2022c, p. 2). A publicação do resultado do processo ocorreu em 01 de junho de 2022 no IOF-MG.

Um ponto importante a ser considerado é a atuação dos profissionais da área da saúde – psicólogo e assistente social, nas unidades escolares. Conforme a regulamentação, é vedado aos profissionais do NAE prestarem atendimento clínico no âmbito escolar (Minas Gerais, 2022a). De forma geral, o papel do psicólogo e do assistente social na escola terá foco pedagógico: o psicólogo “deverá acompanhar o ambiente escolar, participando do processo pedagógico,

contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a promoção da qualidade do ensino” (Minas Gerais, 2022a, p. 1); e o assistente social “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, 2022a, p. 1).

Apesar de serem constituídos núcleos em cada uma das 47 regionais de ensino de Minas Gerais, nem todos os municípios e escolas da rede estadual possuem atendimento dos NAE. Conforme explicitado no anexo I da Resolução SEE nº 4.701/2022, para receber o núcleo, o município terá que possuir seis ou mais escolas estaduais. Caso o município tenha menos de seis escolas estaduais, mas seja o município sede da Superintendência Regional de Ensino, poderá receber o núcleo. De acordo com o artigo 7º da supramencionada resolução, foram priorizados municípios cujas escolas e regionais apresentem maior número de registros de violação de direitos dos estudantes na rede estadual. No anexo I, há ainda a previsão do número de núcleos e profissionais que cada município fará jus.

Conforme descrito anteriormente, apesar de os NAE serem instituídos em todas as regionais de ensino, nem todos os municípios e escolas da circunscrição dessas regionais possuem atendimento do NAE. Há critérios estabelecidos pela Resolução SEE nº 4.701/2022, artigo 7º, para a implantação dos núcleos. Todas as Superintendências que apresentam municípios que se enquadram nos critérios regulamentados, foram contempladas.

Art. 7º - A implementação dos núcleos, a partir de 2022, atende aos seguintes critérios: I - municípios com o quantitativo de seis ou mais escolas estaduais; II - priorização dos municípios cujas escolas e Superintendência Regional de Ensino (SRE) tenham mais registros de situações de violação de direitos dos estudantes na rede estadual de ensino, conforme resolução vigente especificado em documento orientador; III - município sede da SRE com o quantitativo menor que seis escolas, nos termos do ANEXO I. Parágrafo Único. A expansão dos núcleos ocorrerá a partir da necessidade apresentada pela SRE e após avaliação técnica da SEE (Minas Gerais, 2022a).

Como o trabalho das duplas que compõem o NAE é um trabalho multidisciplinar, a legislação estadual estabelece as atribuições dos agentes envolvidos no processo de implementação dos núcleos. São determinadas as atribuições das Superintendências, como responsáveis pela organização e direcionamento do trabalho dos psicólogos e assistentes sociais; as atribuições conjuntas da dupla de profissionais que atuam nos núcleos; as atribuições de cada profissional da psicologia e do serviço social, bem como as atribuições da escola polo que receberá o núcleo e da equipe pedagógica de cada unidade escolar que compõe o NAE.

De acordo com o artigo 2º da Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, os núcleos deverão desenvolver ações nas unidades escolares visando à melhoria no processo de ensino-aprendizagem, bem como a redução dos problemas educacionais gerando impactos positivos no clima escolar, promovendo orientações quanto à mediação de conflitos e encaminhamentos necessários às instituições competentes. No artigo 11 da Resolução supramencionada há a descrição das atribuições conjuntas da dupla de profissionais do NAE. O Quadro 1 apresenta essas atribuições conjuntas.

Quadro 1 – Atribuições conjuntas dos Psicólogos e Assistentes Sociais

Atribuições dos psicólogos e assistentes sociais
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.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), de acordo com a Resolução SEE nº 4.701/2022 (Minas Gerais, 2022a, p. 3).

Importante ressaltar a delimitação das atribuições dos profissionais do NAE no trabalho nas escolas. Concepções históricas em relação ao papel dos profissionais da psicologia e do serviço social atuando em conjunto com a educação ainda permeiam a sociedade. É comum a associação do papel desses profissionais à abordagem clínica ligada à área da saúde e ao assistencialismo. Conforme previsto nas legislações federal e estadual, o papel dos psicólogos e assistentes sociais está relacionado à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, das relações que se estabelecem no espaço escolar, ao direito à educação de qualidade, ao acesso crítico ao conhecimento, eliminando as desigualdades e fatores que influenciam no processo de escolarização dos estudantes. Nas próximas seções do capítulo, para facilitar a compreensão da legislação que instituiu os NAE, delimita-se as atribuições dos psicólogos e assistentes sociais, separadamente, e contextualiza-se o trabalho das duplas do NAE na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A.

2.3 ATRIBUIÇÕES DOS PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NOS NAE

Como o papel dos psicólogos e assistentes sociais com atuação nas escolas é um ponto ainda permeado por definições historicamente construídas por conceitos ligados à área clínica e ao assistencialismo, faz-se necessário descrever nesta subseção, as atribuições de cada um dos profissionais que compõem os núcleos NAE (psicólogos e assistentes sociais), considerando o que é previsto na legislação, ao que tange as atribuições deles.

A Resolução SEE nº 4.701/22 prevê em seus artigos 12 e 13 as atribuições específicas de cada profissional que compõe a equipe multidisciplinar. No artigo 12, são previstas as atribuições do(a) psicólogo(a) que irá compor o núcleo. As atribuições do assistente social estão previstas no artigo 13. O Quadro 2 destaca as atribuições próprias de cada profissional que compõe a dupla do NAE.

Quadro 2 – Atribuições individuais dos profissionais do NAE

Profissional	Atribuições individuais
Psicólogos	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.
Assistentes Sociais	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;

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na Resolução SEE nº 4.701/22 (Minas Gerais, 2022a, p. 3).

As atribuições descritas na Resolução da SEE corroboram para estabelecer o papel a ser desenvolvido pelos psicólogos e assistentes sociais no espaço escolar e estão em consonância com as diretrizes emanadas pelos documentos publicados na esfera federal. No documento *“Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019”*, elaborado pelos Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), são elencadas atribuições para os profissionais da psicologia e serviço social. Segundo o documento, estes profissionais contribuirão “na promoção dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva, na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional” (Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 35).

2.4 ATRIBUIÇÕES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DOS NAE

As Superintendências de Ensino (SRE) possuem um papel fundamental no processo de implementação da política dos NAE. As regionais são responsáveis pela organização, operacionalização e acompanhamento do trabalho dos núcleos. As atribuições das Superintendências estão determinadas no artigo 9º da Resolução SEE nº 4.701/22. O Quadro 3 demonstra as atribuições previstas na legislação, para as Superintendências Regionais de Ensino.

Quadro 3 – Atribuições das Superintendências Regionais de Ensino relacionadas ao NAE

Atribuições da 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.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na Resolução SEE nº 4.701/22 (Minas Gerais, 2022a, p. 3),

O Caderno Orientador – Núcleo de Acolhimento Educacional – Atuação de Psicólogo e Assistente Social – 2022 – SEE-MG, elaborado e disponibilizado para a rede estadual, traz sugestões de ações pedagógicas para as Superintendências organizarem o trabalho dos núcleos. O Quadro 4 demonstra essas ações pedagógicas sugeridas no documento.

A Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A é responsável pelo acompanhamento de 142 escolas estaduais distribuídas por 18 municípios. No município de Belo Horizonte, a regional atende as regiões leste, centro-sul e nordeste e é a terceira maior superintendência em relação ao número de escolas estaduais em sua circunscrição. A Tabela 1 apresenta o número de escolas das três regionais metropolitanas de ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Quadro 4 – Ações pedagógicas das regionais (SRE) para os NAE

Ações pedagógicas da SRE para organizarem o trabalho do NAE
- Elaborar diagnóstico da realidade das escolas: disponibilizar aos Psicólogos(as) e Assistentes Sociais dados das escolas por núcleo, tais como dados censitários (número de estudantes, profissionais da escola, turnos de funcionamento, modalidades de ensino etc.), dados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA Educação);
- Organizar cronograma de reuniões com os profissionais dos núcleos, com o objetivo de orientar o trabalho desses profissionais;
- Organizar grupos de trabalho (GT): com o objetivo de trocas de experiências e momentos de escuta dos relatos das ações desenvolvidas pelos núcleos;
- Orientar os diretores das escolas- polo quanto à sua competência na gestão do funcionamento do núcleo;
- Orientar na elaboração do cronograma de visita pelos profissionais do núcleo às escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Caderno Orientador (Minas Gerais, 2022b).

Tabela 1 – Quantificação de unidades escolares e municípios atendidos pelas Superintendências Regionais – Metropolitanas A, B e C

SRE	Número de escolas estaduais	Número de municípios
Metropolitana A	142	18
Metropolitana B	215	11
Metropolitana C	158	12

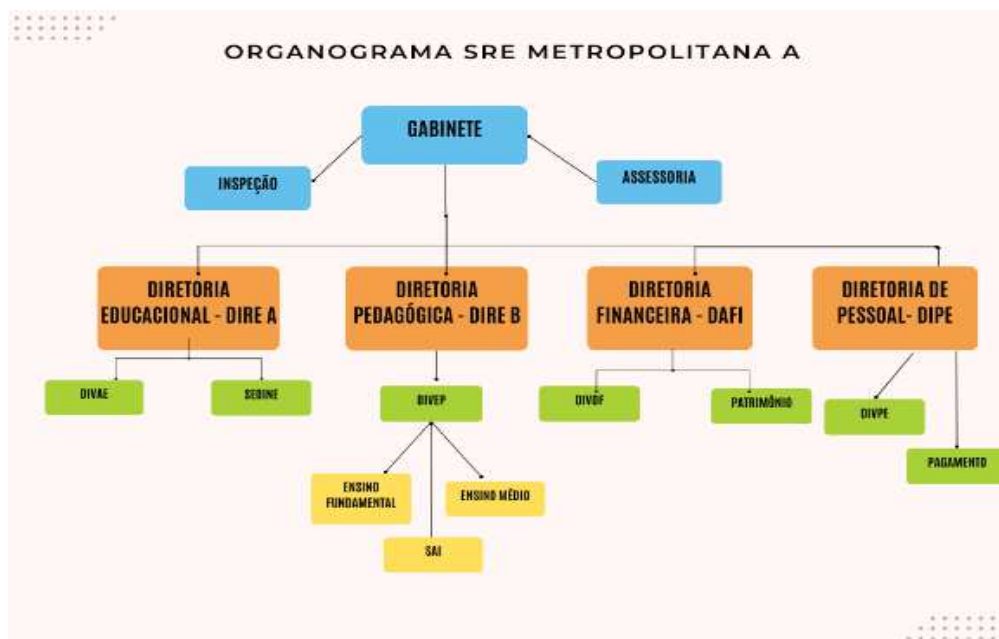
Fonte: Site das Superintendências Regionais de Ensino, Metropolitanas A, B e C em 2023.

Conforme demonstrado na Tabela 1, apesar de a SRE Metropolitana A ser a terceira superintendência em relação ao número de escolas, é a que possui a maior quantidade de municípios em sua circunscrição, considerando a região central de Minas Gerais. Os municípios pertencentes à SRE Metropolitana A são: Belo Horizonte (regionais centro-sul, nordeste e leste), Barão de Cocais, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Brumadinho, Caeté, Catas Altas, Crucilândia, Moeda, Nova Lima, Nova União, Piedade dos Gerais, Raposos, Rio Acima, Rio Manso, Sabará e Santa Bárbara.

A SRE Metropolitana A é considerada uma superintendência de grande porte e, por isso, possui quatro diretorias divididas em: Diretoria Educacional – DIRE A; Diretoria Educacional

– Área Pedagógica – DIRE B; Diretoria Administrativo Financeira – DAFI; e Diretoria de Pessoal – DIPE. A Figura 1 demonstra o organograma resumido da SRE Metropolitana A.

Figura 1 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O desenho para o atendimento do NAE na SRE Metropolitana A, conforme previsto na Resolução SEE-MG nº 4.701/2022, autoriza o funcionamento de 10 núcleos NAE atuando em quatro municípios: Belo Horizonte (seis núcleos), Sabará (dois núcleos), Caeté (um núcleo) e Nova Lima (um núcleo). O número de profissionais para atuar nos núcleos (também definido pela Resolução supramencionada) é um total de 20 servidores, sendo 10 psicólogos(as) e 10 assistentes sociais.

Apesar de a configuração inicial para a SRE Metropolitana A prever, conforme a legislação, o atendimento no município de Belo Horizonte em seis núcleos, não foi possível a formação do sexto núcleo, pois, de acordo com o edital, as vagas eram destinadas à ocupação dos cargos por profissionais que concorreram ao Processo Seletivo Simplificado como candidatos com deficiência (PCD). Apesar de haver aprovação de candidatos PCD, eles não se interessaram em assumir as vagas no núcleo de Belo Horizonte. Uma suposição sobre os motivos dessas desistências pode ser o fato de o trabalho do NAE configurar-se de forma itinerante e não oferecer garantias de acessibilidade, transporte ou facilidades de deslocamentos aos profissionais PCD. Mais adiante, essas condições de trabalho dos núcleos serão detalhadas neste trabalho. Dessa forma, um núcleo previsto na composição inicial ficou vazio, devido ao

fato de não poder convocar candidatos aprovados na listagem geral para as vagas destinadas aos PCD.

Os NAE foram implementados na SRE Metropolitana A em 14 de junho de 2022, data na qual os(as) candidatos(as) aprovados(as) no processo seletivo simplificado começaram a comparecer na Diretoria de Pessoal da Regional para assinarem os contratos e entrarem em exercício no cargo.

A partir da implementação dos núcleos na SRE Metropolitana A, com a contratação dos profissionais para atuarem nos NAE, iniciou-se a preparação do trabalho dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Foram designados dois analistas educacionais da Diretoria Pedagógica como referência para acompanhar o trabalho dos profissionais. Na próxima seção, descreve-se como foi organizado o trabalho dos NAE na Diretoria Pedagógica da Regional de Ensino – SRE A.

2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS NÚCLEOS NA SRE METROPOLITANA A

A Diretoria Pedagógica da SRE é a responsável por realizar o acompanhamento, monitoramento e assessoria aos profissionais que atuam nos NAE. A partir das diretrizes emanadas pela SEE, a Diretoria Pedagógica possui autonomia para organizar o trabalho dos núcleos na regional.

Os analistas educacionais da Diretoria Pedagógica, selecionados como analistas referências do NAE, acompanham o trabalho dos núcleos, assessorando no planejamento, coordenação, orientação e supervisão das atividades e atribuições dos(as) psicólogos(as) e assistentes sociais que trabalham em cada núcleo, bem como atendem aos questionamentos e demandas das escolas. Durante o ano de 2022, eram realizadas reuniões mensais para alinhamento de ações, compartilhamento de práticas e orientações gerais. Na primeira reunião, realizada em junho de 2022, foi solicitado para todas as duplas NAE um levantamento de dados das escolas para elaboração de um diagnóstico inicial. Foi orientado às duplas conhecerem o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e houve a disponibilização das legislações pertinentes em um *drive* compartilhado. De acordo com o Caderno Orientador dos Núcleos de Acolhimento Educacional da SEE: “É de responsabilidade da Diretoria Educacional da SRE o acompanhamento e monitoramento dos núcleos por meio de registros periódicos das ações desenvolvidas e auxílio no levantamento das necessidades das escolas, de acordo com as atribuições dos profissionais” (Minas Gerais, 2022b).

O atendimento das duplas do NAE às escolas ocorre de forma itinerante. Cada núcleo tem como referência organizacional uma escola polo que é responsável pelas questões administrativas e de vida funcional dos servidores, como frequência, folha de pagamento e afastamentos regulamentares. Na SRE Metropolitana A, a distribuição de escolas de cada núcleo foi realizada conforme a localização das mesmas. No caso de Belo Horizonte, onde há seis núcleos NAE, a divisão foi feita de acordo com as regionais atendidas: dois núcleos na regional Nordeste, dois na Leste e dois na Centro-sul, totalizando 81 escolas atendidas em Belo Horizonte. No município de Nova Lima, o NAE atende cinco escolas estaduais, em Caeté oito escolas e no município de Sabará há dois núcleos, cada um atendendo sete escolas, totalizando 108 escolas atendidas na SRE Metropolitana A. A Tabela 2 demonstra a divisão dos núcleos regionalizados em cada município pertencente à circunscrição da SRE A que possui atendimento do NAE.

Tabela 2 – Números de escolas que compõem os NAE da SRE Metropolitana A

Município/região	Número de unidades escolares
Belo Horizonte – Leste 1	13
Belo Horizonte – Leste 2	13
Belo Horizonte – Nordeste 1	14
Belo Horizonte – Nordeste 2	14
Belo Horizonte – Centro-sul 1	14
Belo Horizonte – Centro-sul 2	13
Caeté	8
Nova Lima	5
Sabará – 1	7
Sabará – 2	7
Total	108

Fonte: Planilha dos Núcleos NAE da Diretoria Pedagógica SRE Metropolitana A (2022).

A competência para organizar os núcleos e escolher as escolas polo é da Superintendência Regional de Ensino. No caso da SRE Metropolitana A, as escolas polo foram selecionadas pela Superintendente Regional através dos seguintes critérios: apresentação de número elevado de casos de conflito escolar entre estudantes, reportados à SRE; e infraestrutura adequada para receber a dupla NAE (sala disponível para o trabalho dos profissionais). Outras competências da SRE estão descritas no artigo 9º da Resolução SEE nº 4.701/2022 e, dentre as principais, está o acompanhamento do trabalho dos profissionais nas unidades escolares.

Para o acompanhamento do trabalho dos Núcleos NAE da SRE Metropolitana A, a Diretoria Pedagógica realiza reunião mensal com as duplas. Foi elaborado e disponibilizado um *drive* compartilhado, no qual cada dupla faz a inserção de documentos: diagnóstico inicial de cada escola; plano de ação elaborado para as unidades de ensino; documentos de monitoramento; relatórios; registros de boas práticas, fotos e vídeos; relatório de atividades externas e fichas de visitas. A equipe da Diretoria Pedagógica realiza também o contato com as escolas, atendendo às demandas dos gestores ou da equipe escolar, referentes aos NAE.

Para a parte inicial do presente trabalho, relacionada ao levantamento de evidências para subsidiar o caso de gestão escolhido, foram analisados os relatórios de atividades mensais das duplas NAE da SRE Metropolitana A, durante o período de agosto a novembro de 2022. Os relatórios possuem a finalidade de sistematizar os registros de trabalho de cada dupla do NAE. Tal documentação é solicitada pela Diretoria Pedagógica da SRE A para acompanhamento das ações dos núcleos. Ressalta-se que esta solicitação é de iniciativa da Diretoria, independentemente da SEE. A análise dos relatórios de atividades permitiu identificar que, no ano inicial de funcionamento dos núcleos, não houve uma padronização de preenchimento dos relatórios e foi possível visualizar que algumas duplas especificaram as atividades mais detalhadamente do que outras. Foram analisados 36 relatórios de atividades dos nove núcleos da SRE A. Verificou-se que nem todas as duplas NAE detalharam as atividades realizadas nos relatórios mencionados, além de haver falta de padronização nos registros. Durante a análise, observou-se as principais temáticas abordadas nas escolas atendidas. O Quadro 5 demonstra as principais temáticas encontradas nos registros dos relatórios de trabalho das duplas do NAE em 2022.

Os dados descritos no Quadro 5 não foram ordenados de forma a evidenciar uma graduação de frequência com as quais os temas foram abordados. Como ainda não existia uma padronização de registros em 2022, alguns temas foram abordados mais de uma vez pela mesma dupla e outros foram abordados de forma indireta dentro de alguma atividade programada e não foram registrados nos relatórios de atividade. Portanto, não foi possível uma sistematização de quantificação fidedigna, relacionada às temáticas trabalhadas no segundo semestre de 2022. As temáticas citadas no quadro foram as identificadas pelo menos uma vez em algum relatório de alguma dupla.

Quadro 5 – Temáticas mais abordadas nas ações das duplas NAE da SRE A no segundo semestre de 2022

Temáticas abordadas nas ações das duplas NAE nas escolas da SRE A
Saúde mental de estudantes (ansiedade, automutilação, depressão)
Bullying
Mediação de conflitos
Violência na escola
Diversidade (gênero, religião, inclusão)
Sexualidade
Uso de rede sociais
Encaminhamentos para rede (CREA, CRAS, Conselhos Tutelar, Ministério Público)

Fonte: *Drive* de monitoramento da Diretoria Pedagógica – DIRE B SRE A (2022).

Como a SEE-MG não disponibilizou modelos de registros e não emitiu orientações procedimentais relacionadas ao trabalho das duplas dos NAE, a equipe da Diretoria Pedagógica da SRE A foi descobrindo, através de tentativas, a melhor forma de registrar os dados referentes ao trabalho dos núcleos nas unidades de ensino. Por se tratar de uma política pública totalmente nova na rede, constatou-se que não houve orientações substanciadas e padronizadas. Cada SRE foi tentando estruturar o trabalho na base das “tentativas e erros”, conforme as necessidades e os desafios iam se delineando. Não houve reuniões periódicas da SEE com as SREs para alinhamento de trabalho dos NAE no ano de 2022. As poucas reuniões que ocorreram foram somente destinadas à realização de palestras de uma temática específica como comunicação não violenta e mediação de conflitos.

A partir de uma pequena experiência adquirida no ano de 2022, com relação ao trabalho dos núcleos, pode-se afirmar que em 2023 houve uma organização melhor por parte da Diretoria Pedagógica em relação ao trabalho das duplas do NAE. Foi instituído, pela Diretoria, um modelo de registro padronizado para os relatórios de trabalho (ficha de visita), para registro de boas práticas realizadas pelas duplas e para um relatório mensal de registros de casos de violações de direitos. Essa ação foi importante, pois padronizou os registros das duplas em relação à sistematização do trabalho delas.

Também houve uma organização do *drive* compartilhado construído com as duplas para facilitar o fluxo de encaminhamento dos registros e do compartilhamento dos materiais e práticas elaborados. A partir do segundo semestre de 2023, os analistas referências realizaram

reuniões mensais com as duplas para acompanhar e orientar o desenvolvimento do trabalho das duplas do NAE.

No ano de 2023, algumas ações foram planejadas pela Diretoria Pedagógica, como visitar as escolas polos que recebem atendimento dos NAE. Ressalta-se que não foi possível realizar essas visitas da equipe pedagógica, devido às muitas demandas, com a priorização da realização do ciclo de formações pedagógicas, além de contar com uma equipe pequena para cumprir com o elevado número de ações e demandas. É importante registrar que os dois analistas, pontos focais do NAE na SER, atendem também várias outras demandas, sendo inclusive analistas referências de outros programas e ações da rede estadual.

Na próxima seção, serão abordados os desafios e potencialidades observados pelas duplas do NAE e gestores escolares, considerando o segundo semestre do ano de 2022, período inicial do processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional na regional de ensino.

2.6 DESAFIOS E POTENCIALIDADES ENCONTRADOS NO PRIMEIRO ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE)

Esta seção descreve as ações que a Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A realizou no final do ano de 2022 e durante o ano de 2023 para assessorar, monitorar e avaliar o trabalho das duplas do NAE durante o primeiro ano de implementação da política (junho de 2022 a junho de 2023). Os dados produzidos pela Diretoria Pedagógica permitiram identificar alguns desafios e algumas potencialidades observados nesse período inicial de trabalho dos núcleos. Ressalta-se que a iniciativa de realizar as ações descritas nesta seção foi da própria Diretoria Pedagógica, para auxiliar as ações dos NAE.

É importante destacar que, para o entendimento desta pesquisa, este recorte inicial de levantamento de dados foi utilizado para a construção do capítulo 2 deste trabalho e serviu para subsidiar o levantamento de evidências iniciais para o caso de gestão escolhido. Salienta-se que esses dados não foram produzidos nesta pesquisa. Antes da realização deste trabalho, já havia um conjunto de dados construído pela equipe da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A, no ano de 2022. Conforme dito anteriormente, esses dados foram retirados de um *drive* da Diretoria Pedagógica e passaram por análise da pesquisadora. Pela relevância desses dados, eles foram utilizados para caracterizar o problema investigado.

Desta forma, no mês de dezembro de 2022, foi elaborado, pela equipe da Diretoria Pedagógica - DIRE B, um questionário para as duplas do NAE responderem e realizarem a avaliação do trabalho dos núcleos ocorrida no semestre. Os questionários foram elaborados através do “Google Formulários” e encaminhados de forma on-line, via e-mail institucional, para as nove duplas de psicólogos(as) e assistentes sociais dos NAE.

O intuito da Diretoria Pedagógica em disponibilizar o formulário para duplas do NAE foi promover uma avaliação do semestre inicial de trabalho dos núcleos, a partir da visão destes profissionais. Oito das nove duplas preencheram o formulário. Apenas uma dupla não respondeu dentro do prazo estipulado de abertura do formulário, alegando dificuldade para cumprir a quantidade de demandas no final do ano de 2022. Os formulários foram respondidos pelos componentes das duplas conjuntamente.

Apresenta-se a seguir um consolidado de dados obtidos através da análise das respostas dos profissionais que compõem as duplas do NAE, realizada pela pesquisadora. No que tange à descrição dos tipos de ações que foram realizadas e ao público-alvo atendido, o Quadro 6 apresenta as ações realizadas pelas duplas NAE, de acordo com as respostas do formulário. Foi constatado que nem todas as escolas componentes dos núcleos tiveram ações desenvolvidas pelo NAE durante o segundo semestre de 2022, em virtude de diversos fatores como: o número elevado de escolas constantes dos núcleos no município de Belo Horizonte; a indiferença de alguns gestores com relação ao trabalho dos(as) psicólogos(as) e assistentes sociais no sentido de acreditar que somente o atendimento individual de estudantes seria eficiente como resposta aos problemas de desempenho escolar; dificuldades de deslocamentos das duplas, considerando que não está previsto, no edital e no contrato de trabalho, um auxílio para transporte e deslocamentos, referente ao trabalho itinerante; e a falta de compreensão de algumas duplas na priorização de ações e atividades a serem executadas. Os fatores apontados acima foram produzidos pela equipe da Diretoria Pedagógica, a partir de escuta ativa das duplas dos NAE, nas reuniões realizadas ao longo do segundo semestre de 2022 com os analistas da Diretoria Pedagógica.

O Quadro 6 apresenta um consolidado das ações realizadas pelas duplas do NAE, no segundo semestre de 2022, destacando-se o objetivo principal da ação realizada, o público-alvo e o quantitativo atendido na ação.

Quadro 6 – Principais ações desenvolvidas pelos NAE da SRE A no segundo semestre do ano de 2022

Ação	Objetivo	Público-alvo	Quantitativo atendido	Quantitativo das duplas que executaram as ações
Pesquisa de acolhimento e diagnóstico	Escuta formal e alinhamento de demandas; acolhimento dos profissionais da escola.	Professores e servidores das escolas e equipe gestora	Aproximadamente 1.500 pessoas	Ação realizada por oito duplas, em 93 escolas estaduais da SRE.
Oficina das emoções	Melhoria no ambiente escolar; promoção do protagonismo juvenil.	Estudantes	Aproximadamente 760 estudantes	Ação realizada por uma dupla em cinco escolas estaduais.
Palestras sobre saúde mental, física e social	Promoção de rodas de conversas com o intuito de melhorar as relações dos estudantes com seus colegas.	Estudantes e professores	Aproximadamente 2.000 pessoas	Ação realizada por sete duplas, em 18 escolas da SER.
Oficina diversidade/autismo	Promover a compreensão dos estudantes sobre o comportamento autista.	Estudantes do ensino fundamental e dos anos finais	150 estudantes	Ação foi realizada por uma dupla em uma escola da SRE.
Participação em conselhos de classe	Escuta das demandas e apresentação do NAE.	Equipe pedagógica e gestão escolar	Aproximadamente 80 pessoas	Ação realizada por duas duplas em três escolas da SRE.
Oficina sobre autoconhecimento	Construção da identidade (o que tenho a oferecer; o que preciso e aonde quero chegar).	Equipe pedagógica	60 profissionais da escola	Ação realizada por uma dupla (nos dois turnos) em duas escolas da SRE.
Projeto setembro amarelo	Conscientização e ação interventiva devido ao elevado casos de automutilação.	Estudantes e profissionais das escolas	Aproximadamente 400 pessoas	Ação realizada por duas duplas em sete escolas da SRE.
Projetos com a rede de proteção do município	Trabalho de parceria com redes de apoio (secretarias municipais, centros de saúde, CREAS, CRAS e associações de bairros).	Comunidade escolar	Aproximadamente 500 pessoas	Ação realizada por quatro duplas em 20 escolas da SRE.

Fonte: Consolidado de respostas ao formulário aplicado pela Diretoria Pedagógica em 2022.

O Quadro 6 demonstra as principais ações realizadas pelas duplas do NAE da SRE Metropolitana A. As ações previstas estão relacionadas e de acordo com as atividades sugeridas no Caderno Orientador – 2022 do Núcleo de Acolhimento Educacional da SEE-MG, página 14. Após análise das respostas do formulário, constatou-se que nem todas as ações foram realizadas por todas as duplas dos NAE. A ação de acolhimento e diagnóstico foi realizada por oito duplas. Um núcleo (regional nordeste 1 BH) não realizou nenhuma atividade de acolhimento e diagnóstico, pois contava apenas com a assistente social. Na época de contratação, a candidata, aprovada no processo seletivo para psicóloga do núcleo, não compareceu para efetivar seu exercício. Devido ao período eleitoral, não foi possível a SRE convocar outra(o) candidata(o) para compor o núcleo. A assistente social, que estava sozinha no núcleo, alegou estar sobrecarregada e pediu dispensa no início do mês de setembro de 2022. Portanto, o núcleo regional nordeste 1 BH ficou sem servidores para atendimento às unidades de ensino. Como não poderia haver contratações durante o período eleitoral, as escolas pertencentes ao núcleo que apresentou vacância foram redistribuídas para outras duplas dos núcleos que atendem às escolas do município de Belo Horizonte.

A ação denominada “Oficina de Emoções” foi desenvolvida por apenas uma dupla, mas foi realizada em cinco escolas que compõem o núcleo. Já as palestras sobre saúde mental, física e social foram realizadas por sete duplas. A oficina “Diversidade/Autismo” foi realizada por apenas uma dupla em uma única escola. A ação de participação no conselho de classe foi realizada por duas duplas. As outras sete duplas não participaram de nenhuma reunião de Conselho de Classe, alegando horário de trabalho não compatível ao horário das reuniões realizadas pelas escolas (a maior parte das reuniões do Conselho ocorre aos sábados ou no turno da noite nas escolas). A ação denominada “Autoconhecimento” foi realizada por apenas uma dupla e em duas escolas componentes do núcleo. Já o “Projeto Setembro Amarelo” foi realizado por duas duplas em um universo de sete escolas. A ação de Parcerias com a rede de proteção do município foi realizada por quatro duplas dos NAE.

A análise das respostas do formulário das duplas do NAE permitiu observar que as ações realizadas pelas duplas de psicólogos(as) e assistentes sociais foram bastante variadas e envolveram a comunidade escolar no geral, destacando-se as ações destinadas aos estudantes e servidores das escolas. A ação relacionada à participação nas reuniões de conselhos de classe ocorreu em apenas três escolas, apesar de ser uma solicitação da Diretoria Pedagógica, bem como a ação de promover parcerias com a rede de proteção do município, que foi desenvolvida por apenas quatro núcleos. Com relação à pesquisa de acolhimento e diagnóstico das

instituições, foi constatada uma grande variação nos diagnósticos elaborados pelas duplas, no que se refere à sistematização de dados e seu detalhamento, devido à falta de padronização de registros. Em 2022, cada dupla do NAE elaborou o seu modelo.

Uma outra questão abordada no questionário foi em relação aos pontos positivos apresentados pelas duplas do NAE e relatados nos formulários. As temáticas foram agrupadas em categorias, aproximando-as, pois, as respostas obtidas no formulário foram individualizadas e variadas. As categorias criadas pela pesquisadora para facilitar a sistematização referem-se às atribuições dos núcleos nas unidades de ensino: melhoria do clima escolar; melhoria no processo de ensino-aprendizagem; e encaminhamentos para rede. O Quadro 7 apresenta os principais pontos positivos destacados pelas duplas que compõem os NAE da SRE Metropolitana A.

Quadro 7 – Pontos positivos destacados pelas duplas NAE em relação ao trabalho realizado nas escolas

Atribuições	Pontos positivos
Melhora do clima escolar	▪ Espaço de escuta e acolhimento dentro do ambiente escolar; ▪ Trabalho mais rico e eficaz com a atuação multidisciplinar; ▪ Participação em resolução de conflitos; ▪ Ênfase sobre a importância da coletividade no ambiente escolar; ▪ Diálogo e vínculo com os estudantes; ▪ Apoio socioemocional e psicossocial para a comunidade escolar em geral; ▪ Ações preventivas de combate à violência, bullying, racismo, entre outros; ▪ Maior visibilidade às violações de direitos.
Melhora no processo de ensino-aprendizagem	▪ Apoio na promoção do ensino-aprendizagem; ▪ Auxílio no processo de inclusão; ▪ Aproximação das áreas de Psicologia e Serviço Social no processo de aprendizagem; ▪ Aproximação família e escola; ▪ Busca ativa para combate à evasão escolar.
Encaminhamentos rede	▪ Articulação com as redes de apoio; ▪ Aproximação família e escola.

Fonte: Consolidado de respostas Google forms aplicado pela Diretoria Pedagógica em 2022.

No questionário, foi perguntado às duplas dos NAE quais as mudanças efetivas ocorreram com a implementação dos núcleos, segundo a opinião deles(as). As duplas

destacaram as seguintes respostas, organizadas no Quadro 8 para melhor visualização, considerando que as respostas não se repetiram e cada dupla apontou uma mudança efetiva.

Quadro 8 – Mudanças efetivas que ocorreram com a implantação dos NAE, segundo as duplas da SRE A

Mudanças efetivas
▪ Gestão e equipe pedagógica mais seguros para lidar com as dificuldades do ambiente escolar.
▪ Construção de estratégias nas escolas para desenvolvimento das ações propostas pelo NAE.
▪ Maior diálogo com a REDE parceira (CREAS, CRAS, prefeituras etc.).
▪ Compreensão da importância da implementação de uma equipe psicossocial dentro das escolas.
▪ Encaminhamentos e intervenções mais assertivos, junto à equipe escolar.
▪ Acolhimento, acompanhamento e diálogo com os estudantes.
▪ Conexão entre municípios e escolas.
▪ Melhores condições de atendimento às demandas psicológicas e emocionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No formulário, foi perguntado sobre as dificuldades encontradas no trabalho durante o segundo semestre de 2022. Por se tratar de objeto de estudo mais detalhado que subsidiará um dos pontos para a pesquisa, as respostas foram organizadas no Quadro 9.

De acordo com o Quadro 9, algumas dificuldades foram apontadas por várias duplas. Destaca-se que algumas foram recorrentes também nas reuniões que foram realizadas com as duplas ao longo do segundo semestre de 2022: número excessivo de escolas componentes dos núcleos do município de Belo Horizonte (13-14 escolas) distribuídas pelas duplas, o que impede o desenvolvimento do trabalho de maneira constante e contínuo; e falta de espaço físico e recursos adequados para a realização das atividades das duplas nas unidades de ensino. Muitas escolas não possuem um espaço ou mobiliários destinados às duplas do NAE. Foram relatados vários casos nos quais as duplas enfrentaram problemas com espaço físico, recursos de internet, computadores e materiais para executarem o trabalho.

Quadro 9 – Consolidado das dificuldades encontradas no trabalho apontadas pelas duplas NAE

Dificuldades citadas	Número de duplas que citaram a dificuldade
▪ Falta de compreensão por parte das escolas estaduais a respeito do trabalho realizado pelos profissionais dos Núcleos de Acolhimento Educacional.	4
▪ Expectativas frustradas das escolas em relação ao atendimento individual.	3
▪ Trabalho itinerante.	4
▪ Quantitativo de escolas por duplas.	5
▪ Defasagem de aprendizagem.	2
▪ Falta de disponibilidade de espaço e recursos para os profissionais do NAE.	5
▪ Dificuldade de atendimento continuado devido às demandas pontuais.	2
▪ Falta de padronização de formulários e instrumentos de trabalho	2
▪ Poucas reuniões com a SRE e SEE	2
▪ Pactuar protocolos e fluxos de trabalho	1
▪ Lidar com as doenças emocionais pós-pandemia	3

Fonte: Consolidado Google forms aplicado pela Diretoria Pedagógica SRE A em 2022.

A Diretoria Pedagógica da SRE A, quando recebia reclamações relacionadas aos problemas de infraestrutura e falta de espaço e material, acionava o gestor da escola e tentava articular melhorias para o atendimento do NAE. Houve três casos nos quais a equipe da Diretoria teve que intervir e realizar a troca de escolas polo de referência das duplas por outras que possuíam melhor infraestrutura de atendimento. Outra dificuldade, muito frequentemente apresentada, foi em relação às expectativas frustradas das escolas em relação ao atendimento individual de estudantes. Durante o segundo semestre de 2022, e em 2023, foi frequente a necessidade da equipe da DIRE B realizar intervenções com gestores de escolas para explicar sobre o atendimento das duplas dos NAE nas escolas, relembrando o caráter coletivo das ações dos núcleos.

Antes do início do trabalho das duplas, em junho de 2022, a equipe da Diretoria Pedagógica realizou uma reunião com todos os gestores das 108 escolas que teriam o atendimento dos NAE, para esclarecimentos e repasse de orientações previstas nos documentos regulamentadores da SEE (Resolução SEE nº 4.701/22 e Caderno Orientador). Apesar de ter sido um ponto muito enfatizado com os gestores, foi frequente o relato das duplas do NAE em

reuniões realizadas pelos analistas da SRE A, sobre a insistência de alguns gestores para realização de atendimentos individualizados mais voltados para a área clínica ou assistencial. Ainda com relação às dificuldades apontadas, pode-se destacar também as observações trazidas pelas duplas nas reuniões em relação à questão da saúde mental dos estudantes nas escolas após o retorno das atividades presenciais. Os profissionais dos NAE relataram, para a equipe da DIRE B, um aumento de demandas referentes às crises de ansiedade apresentadas pelos estudantes durante o horário de aulas. Estas observações foram repassadas pelas duplas dos NAE em reuniões mensais realizadas no segundo semestre de 2022. Como eram reuniões de rotina, não houve registro de atas. A equipe da Diretoria Pedagógica, analisando as ações de 2022, decidiu realizar registros formais das reuniões, não só dos Núcleos de Acolhimento Educacional, mas de todas as reuniões realizadas pela equipe em 2023. Ressalta-se que, no ano de 2023, há o registro em atas das reuniões com as duplas componentes dos NAE, ocorridas em janeiro, fevereiro e março.

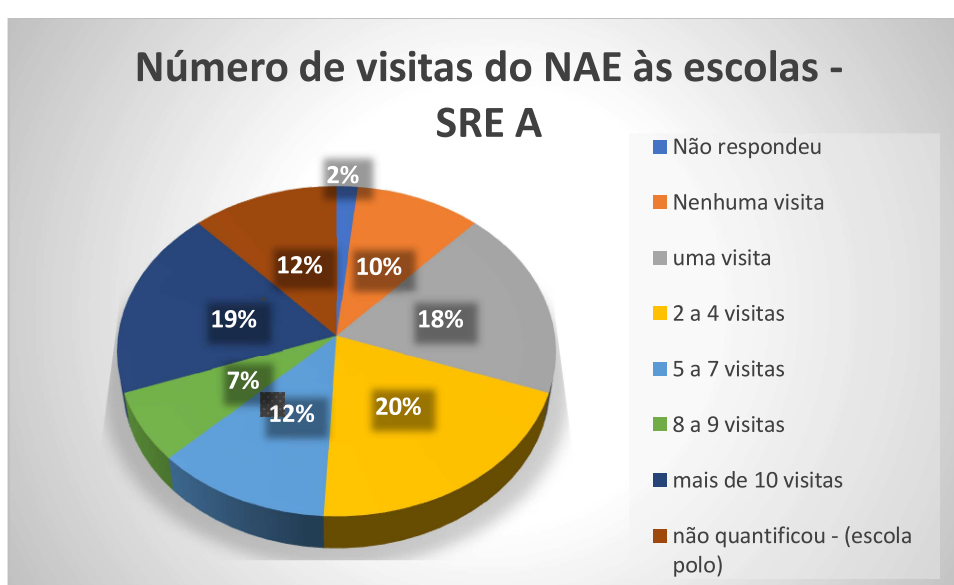
Também foi elaborado, pela equipe da Diretoria Pedagógica, um questionário para os gestores escolares responderem e realizarem a avaliação do trabalho dos NAE ocorrida no semestre. Da mesma maneira, os questionários foram elaborados através do "Google Formulários" e encaminhados de forma on-line, via e-mail institucional, para as 108 escolas que possuíam núcleos no ano de 2022.

O intuito do formulário foi obter uma avaliação do trabalho dos NAE no período de agosto a dezembro de 2022, nas unidades de ensino, sob a ótica do gestor. A SRE Metropolitana A atende 108 escolas com os Núcleos de Acolhimento Educacional. Dentre estas 108 escolas, 59 gestores responderam aos formulários. Os que não responderam alegaram excesso de demanda no final do ano que impossibilitaram a ação. Salienta-se que o formulário foi elaborado apenas para subsidiar a avaliação dos núcleos, sob a visão do gestor escolar, além de complementar a avaliação do trabalho do NAE realizada pela Diretoria. A equipe da Diretoria Pedagógica percebeu, posteriormente, que algumas questões poderiam ter sido mais bem elaboradas no formulário, para ampliar o detalhamento das respostas dos gestores e com isso possibilitar uma análise mais profunda de como foi a visão dos mesmos sobre o primeiro período de trabalho dos núcleos NAE no ano de 2022.

A análise realizada pela pesquisadora, dos formulários elaborados pela equipe da Diretoria Pedagógica e aplicados aos gestores, demonstrou que, em relação ao número de visitas realizadas nas escolas pelas duplas do NAE, foi constatado que um número considerável (48% das respostas) de unidades de ensino não recebeu visitas ou receberam até quatro visitas das

duplas, ao longo do segundo semestre de 2022. Ainda, 19% das escolas receberam de cinco a nove visitas e 19% receberam mais de 10 visitas do NAE. Considerando o Gráfico 1, verificou-se que 2% dos gestores não responderam à pergunta relacionada ao número de visitas realizadas e 12% não quantificaram o número de visitas, pelo fato de a instituição de ensino se tratar de escola polo da dupla NAE e, portanto, local onde a dupla utiliza como referência para planejamento de seu trabalho.

Gráfico 1 – Número de visitas às escolas pelas duplas NAE no segundo semestre de 2022

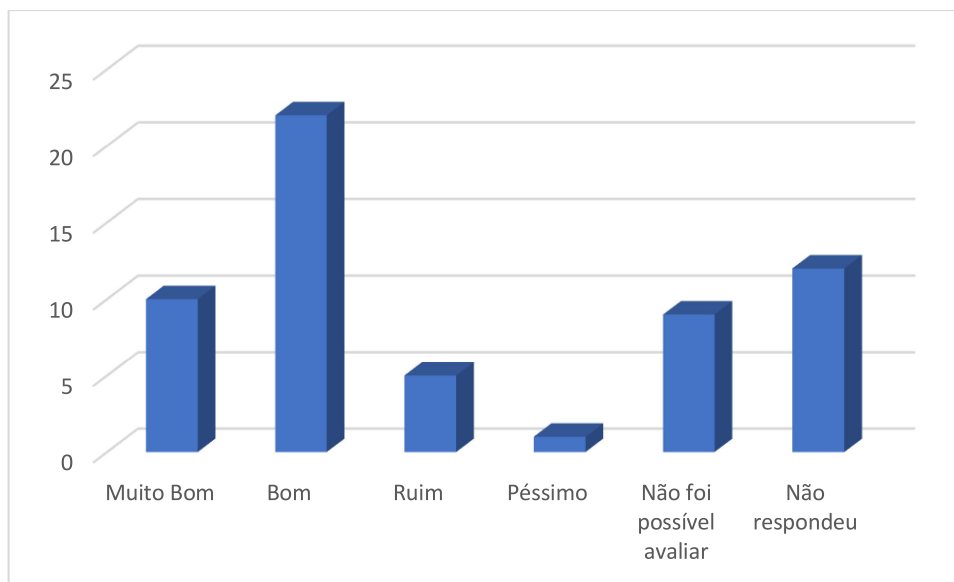


Fonte: Elaborado pela autora (2023), de acordo com o consolidado do formulário aplicado pela Diretoria Pedagógica SRE A em 2022.

No que concerne à pergunta referente a “como o gestor avalia o trabalho do NAE na escola”, 37% dos gestores consideraram o trabalho do NAE “bom”; 17% avaliaram como “muito bom”; 9% consideraram “ruim”; 2% avaliaram como “péssimo”; 15% responderam que não foi possível avaliar devido principalmente à falta ou ao número reduzido de visitas realizadas na escola; e 20% dos gestores não responderam à questão. Foi observado pela equipe da Diretoria Pedagógica da SRE A que o elevado número de escolas nos núcleos de Belo Horizonte (com a redistribuição de escolas, cada setor de BH passou a ter 16 escolas) comprometeu a quantidade de visitas realizadas pelas duplas em cada escola, havendo uma priorização de atendimentos, determinada por cada dupla e de acordo com as demandas apresentadas pelas escolas. Assim, muitos gestores não avaliaram o trabalho das duplas do NAE, por não terem recebido um atendimento frequente e sistemático. Outros gestores alegaram que não responderam o formulário, porque estavam com muitas demandas

relacionadas ao final do ano letivo. O Gráfico 2 apresenta os dados referentes à avaliação do trabalho realizado pelas duplas do NAE.

Gráfico 2 – Avaliação do trabalho do NAE



Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme consolidado do formulário aplicado pela Diretoria Pedagógica SRE A em 2022.

Ainda considerando a análise dos formulários aplicados aos gestores das escolas que possuem NAE na SRE A, foi perguntado aos mesmos se a participação da equipe pedagógica das escolas nas ações propostas pelas duplas dos NAE foi significativa: 70% dos gestores responderam que sim e 30% consideraram que a participação da equipe pedagógica não foi significativa. O formulário não solicitou motivos para a negativa, nem forneceu um campo para observações dos gestores.

O formulário também perguntou se as duplas NAE realizaram as atividades planejadas para as escolas de agosto a dezembro de 2022: 52% dos diretores responderam que “sim”; 39% responderam que “não”; e 9% responderam que as atividades foram realizadas “em parte”. A mesma observação registrada no parágrafo anterior com relação à justificativa em caso negativo, observa-se para o questionamento em pauta.

Outra questão constante no formulário dos gestores refere-se à percepção de que o trabalho realizado pela equipe do NAE contribui positivamente para reduzir as demandas da escola: 51% dos gestores responderam afirmativamente; 39% responderam “não”; 9% responderam que “um pouco” ou “em partes”; e 1% não respondeu.

A ação de avaliação realizada através dos formulários foi a última ação realizada pela equipe da Diretoria Pedagógica, relacionada aos NAE no ano de 2022. As próximas ações citadas no trabalho referem-se ao ano de 2023.

No mês de janeiro de 2023, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais disponibilizou para todas as regionais um documento denominado “*Orientações para as atividades de janeiro/2023 – Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE*”. O documento teve como objetivo principal estabelecer um cronograma de ações para as duplas dos NAE realizarem durante o mês de janeiro, período de férias escolares. No documento citado (página 2), consta o cronograma contendo ações para os NAE.

O cronograma de atividades para janeiro de 2023 foi elaborado e proposto pela SEE-MG e foi encaminhado para todas as regionais de ensino do Estado. As SRE repassaram o documento contendo o cronograma e as ações para as duplas NAE da sua circunscrição. O cronograma referiu-se apenas ao mês de janeiro. Ele foi elaborado de forma a garantir um alinhamento de ações para todas as SRE e, conseqüentemente, para todos os Núcleos de Acolhimento Educacional. Foi a primeira ação da SEE, após a criação dos NAE, relacionada ao estabelecimento de procedimentos organizacionais padronizados para todas as regionais de ensino. Não houve proposta de cronograma para os meses seguintes do ano de 2023. O cronograma de janeiro está demonstrado na Figura 2.

Em janeiro de 2023, a Diretoria de Temáticas Especiais (DMTE) da SEE-MG solicitou o preenchimento de um formulário. No entanto, a Diretoria Pedagógica da SRE não obteve acesso às respostas fornecidas. O objetivo do formulário proposto pela SEE foi avaliar as ações dos NAE das regionais de ensino. Nos dias 09 e 20 de janeiro, foram realizadas as atividades previstas no documento de orientações para janeiro de 2023. As ações consistiram em realização de reuniões dos analistas das SRE com os profissionais dos núcleos, bem como ações direcionadas pela SEE-MG, como o preenchimento de formulário de monitoramento do NAE e reunião de trocas de experiências que contou com a participação de analistas da SRE A, de duplas NAE, de representantes da SEE-MG e de analistas e duplas NAE de outras Superintendências Regionais. Ressalta-se que na SRE Metropolitana A todos os componentes dos núcleos participaram das ações e reuniões realizadas em janeiro de 2023. Em 16 de janeiro de 2023, uma assistente social grávida entrou em licença maternidade. Desde então, o núcleo (regional leste BH 2) conta apenas com a psicóloga, ficando a vaga de assistente social disponível.

Figura 2 – Cronograma de ações para os NAE no mês de janeiro de 2023

SEMANA	ATIVIDADE/AÇÃO
02 a 06 SRE e NAE	- Reuniões das SRE com os NAE. Alinhamentos, monitoramentos e avaliações das ações realizadas no segundo semestre de 2022. - Upload de todos os documentos elaborados pelo NAE, pelos respectivos psicólogos e assistentes sociais, no drive disponibilizado pela equipe DMTE. *A dupla de cada NAE tem acesso ao link da sua pasta no drive, bem como os pontos focais e Diretor(a) Dire de cada SRE.* - Resposta ao Formulário de Monitoramento do NAE: https://forms.gle/Xnj1ujJPS5ojThUr8
09 a 13 SRE e NAE	- Preparar apresentação para a Troca de Experiências que será realizada na semana seguinte - 16 a 20 de janeiro
16 a 20 SEE, SRE e NAE	- Semana de Troca de Experiências. Será encaminhado o link de acesso - cada SRE participará em um único dia e o encontro terá 3hs de duração.
13 a 27 SRE e NAE	- Planejamento das ações para o 1º semestre de 2023 Os Núcleos juntamente com os Pontos Focais da SRE deverão organizar o planejamento das atividades e ações. Inserir no drive esse documento.
30 e 31 SEE e NAE	- Apresentação das pautas abaixo para o fortalecimento do programa de Convivência Democrática. 1- Saúde na Escola 2- Juventudes

Fonte: Documento Orientações para as atividades de janeiro de 2023 – NAE – SEE-MG (Minas Gerais, 2023b).

Após a semana de troca de experiências e apresentação das práticas exitosas realizadas em 2023, foram realizadas, pelas SRE, reuniões e outras ações referentes à elaboração do planejamento para o primeiro semestre de 2023. Nos dias 30 e 31 de janeiro de 2023, houve uma reunião remota realizada pela DMTE/SEE, apresentando as pautas e alinhando ações

relacionadas aos programas da SEE: Convivência Democrática¹, Saúde na Escola² e temática das Juventudes, aos quais o trabalho do NAE estaria relacionado em 2023.

É possível perceber que, para o ano de 2023, a SEE inicia um movimento de planejamento de ações mais alinhadas para todos NAE que atuam no Estado. Foram apresentados os objetivos estratégicos da rede e os programas que seriam diretrizes para o trabalho das duplas do NAE nas unidades de ensino. Percebe-se também que houve alinhamento quanto à sugestão de cursos que seriam indicados para as duplas NAE realizarem ao longo do ano. Alguns cursos foram opcionais e outros tiveram a participação obrigatória para as duplas que compõem os núcleos.

No documento *“Orientações para as atividades de janeiro de 2023 – Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE”* (página 4), há uma tabela contendo links de propostas para cursos formativos ofertados pela Escola Virtual do governo federal, pelo Ministério da Educação através do AVAMEC³ e pela plataforma Vivescer⁴ (Figura 3). Foi solicitado às duplas NAE da SRE Metropolitana A, na reunião realizada no mês de fevereiro, que psicólogos e assistentes sociais atuantes nos NAE realizassem os cursos sugeridos ao longo do primeiro semestre de 2023. A maioria das duplas realizou dois ou mais cursos nas plataformas disponibilizadas pela SEE.

¹ A SEE-MG instituiu em 2018 o Programa de Convivência Democrática nas escolas da rede estadual, por meio da Resolução SEE-MG nº 3.685 (Minas Gerais, 2018). Em 2021, o programa foi reformulado e regulamentado pela Resolução SEE-MG nº 4.662 (Minas Gerais, 2021). O Programa de Convivência Democrática tem como eixos de atuação a educação em direitos humanos, a prevenção e encaminhamento das violências e a resolução dialogada de conflitos.

² O Programa Saúde na Escola (PSE) é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O PSE tem como objetivo “contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino” (Brasil, MEC, 2008).

³ AVAMEC é um ambiente virtual de aprendizagem criado pelo MEC que “permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 2024).

⁴ Plataforma Vivescer é uma plataforma de disponibilização de cursos e materiais pedagógicos destinada a professores e trabalhadores da educação. Foi criada pelo Instituto Península com objetivo de auxiliar na formação continuada de professores.

Figura 3 – Propostas de cursos formativos encaminhadas pela SEE em janeiro de 2023

Propostas de Cursos Formativos	
CURSO	LINK DE ACESSO
Educação em Direitos Humanos	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/129
Formação em Políticas Públicas para a Juventude	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/622
Políticas étnico-raciais: conceitos e métodos na superação do racismo e desigualdades	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/417
Metodologias Ativas	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/628
Gestão por Competências	https://www.escolavirtual.gov.br/curso/175
Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar	https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14130/visualizar
Como regular as emoções na Sala de Aula?	https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/peninsula/curso/15199/informacoes
Acolhimento e Bem-estar na Sala de Aula	https://vivescer.org.br/sobre-as-jornadas/acolhimento-e-bem-estar-na-sala-de-aula/
OUTROS CURSO NA PLATAFORMA AVA MEC	https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar

Fonte: Documento “Orientações para as atividades de janeiro de 2023 – Núcleo de Acolhimento Educacional – NAE” (2023).

Em primeiro de fevereiro de 2023, foi encaminhado para as SRE orientações referentes à recomposição dos núcleos NAE, considerando que havia findado o período determinado como período eleitoral e, a partir de fevereiro, seria autorizada a convocação de servidores aprovados no processo seletivo simplificado de 2022, para completar os núcleos que apresentavam vacância. Na SRE Metropolitana A, em fevereiro de 2023, três servidores dos núcleos solicitaram dispensa dos cargos. Uma dupla (núcleo centro-sul BH 1) solicitou dispensa devido a conflitos interpessoais com a Direção de uma escola polo no que tange ao cumprimento de horário de trabalho. Segundo apurado pela equipe da Diretoria Pedagógica, a partir de imagens disponibilizadas das câmeras da escola polo, a dupla do setor centro-sul BH 1 não estava cumprindo toda a carga horária prevista. Outro assistente social de um núcleo (leste BH 2) também solicitou dispensa, pois foi aprovado em um concurso público e iria tomar posse em um cargo efetivo. Ainda houve o afastamento devido à licença maternidade de uma servidora assistente social de um núcleo NAE (leste BH 1) em 16/01/2023. Portanto, dos 10 núcleos previstos na legislação para a SRE Metropolitana A, dois ficaram sem servidores (psicólogos e assistentes sociais) e três ficaram incompletos, apresentando somente o profissional da psicologia, no início de 2023. Devido a esse contexto, houve uma nova redistribuição de escolas

para os núcleos para evitar suspensão de atendimento total às escolas que compõem os núcleos que estavam vazios ou incompletos.

No final do mês de fevereiro houve troca de Diretor da Diretoria de Pessoal da SRE A, o que atrasou o processo para recomposição dos núcleos NAE. No dia 16 de março, os candidatos aprovados no processo seletivo, e constantes da lista de cadastro reserva, foram chamados para assumirem os cargos através de contrato administrativo. No dia 20 de março, os candidatos selecionados assumiram o exercício e compuseram os núcleos onde existia vacância. No mesmo dia, realizou-se uma reunião com os novos psicólogos e assistentes sociais, juntamente com a equipe da Diretoria Pedagógica. Houve também a redistribuição das escolas para cada núcleo, retomando a configuração inicial de atendimento, quando nove núcleos estavam completos em junho de 2022. Ressalta-se ainda que houve troca de escolas polo para garantir um atendimento mais equânime às instituições de ensino e para evitar o estabelecimento de relações menos institucionalizadas com os gestores escolares.

Conforme dito anteriormente, no ano de 2023, a DIRE B conseguiu elaborar e disponibilizar os modelos de registros, padronizando os relatórios de trabalho, fichas de visita e registros do diagnóstico das escolas. Assim foi possível melhorar o fluxo de informações e realizar alinhamentos com os profissionais dos núcleos visando padronizar o atendimento às escolas e garantir uma continuidade efetiva de ações nas unidades escolares. Por ser uma política pública nova, ainda no processo de implementação, é necessária constante análise para aprimorar o atendimento às escolas, considerando que a SEE não emitiu nenhum documento relacionado à operacionalização do trabalho das duplas do NAE no ano de 2023.

Ainda referente às ações relacionadas ao NAE em 2023, a Diretoria Pedagógica solicitou às duplas NAE que elaborassem uma ação relacionada ao objetivo estratégico “tornar a escola mais atrativa e inclusiva, com a comunidade escolar atuante”. Essa ação foi inserida no plano de ação da SRE Metropolitana A referente ao Programa Jovem de Futuro da SEE, realizado em parceria com o Instituto Unibanco. O programa Jovem de Futuro acontece apenas para as turmas de ensino médio.

Para o ano de 2023, a SEE-MG elencou seis objetivos estratégicos que foram diretrizes para os trabalhos nos programas e ações da secretaria. De acordo com a SEE, “os objetivos estratégicos são os fins a serem alcançados e justificam todos os projetos realizados pela SEE. Cada objetivo estratégico tem um foco específico: escola, estudante, professores, gestores, regionais e municípios, e aprendizagem contínua no sistema estadual de ensino”. Os seis objetivos estratégicos propostos são:

tornar a escola mais atrativa e inclusiva, com a comunidade escolar atuante; preparar os estudantes para o mercado de trabalho, alinhado ao seu projeto de vida; ter profissionais motivados e atualizados quanto às demandas educacionais; implantar modelos inovadores de gestão escolar e ter lideranças motivadas e qualificadas; fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios; garantir a continuidade da aprendizagem para todos os níveis e etapas, da educação básica ao ensino superior (Minas Gerais, 2023a).

A Figura 4 demonstra o mapa estratégico proposto pela SEE-MG, detalhando qual a visão, a missão e os valores preconizados pela secretaria em 2023. No mapa também há a discriminação dos seis objetivos estratégicos norteadores das ações da SEE e os projetos prioritários em cada dimensão de gestão (pedagógica, de rede, de pessoas e de infraestrutura).

Figura 4 – Mapa estratégico da SEE-MG para o ano de 2023



Fonte: Minas Gerais (2023b).

Conforme iniciativa e diretriz estabelecida pela Diretoria Pedagógica da SRE A, os NAE participaram do plano de ação da Superintendência. O objetivo estratégico selecionado para os NAE foi tornar a escola mais atrativa e inclusiva com a comunidade escolar atuante. Em reunião realizada em março de 2023 com os profissionais dos NAE e a equipe da Diretoria Pedagógica, foram apresentados os objetivos estratégicos da SEE. Foi promovida uma discussão sobre o

plano de ação da SRE e as duplas propuseram ações para o objetivo estratégico selecionado. Pensando na uniformização das ações, todas as duplas deveriam executar as mesmas ações e tarefas propostas em todas as escolas que os núcleos atendem, não somente nas escolas que ofertam ensino médio. Com isso, foi possível uma avaliação mais consistente das ações e do trabalho realizado pelos NAE. O plano de ação detalhando as tarefas e as atividades que os NAE executaram foi apresentado pelas duplas e aprovado pela Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A.

Dentro do objetivo estratégico selecionado para a ação dos NAE da SRE Metropolitana A, “tornar a escola mais atrativa e inclusiva, com a comunidade escolar atuante”, as duplas apresentaram um plano de ação denominado “Pega a Visão”, tendo como eixo a arte e a cultura como forma de promover a integração da comunidade escolar, a diminuição da evasão escolar e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Os objetivos da ação proposta pelos NAE da SRE A foram: contribuir para melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da cultura e da arte; atrair os alunos e seus familiares para o convívio nas escolas através de ações artísticas e culturais; fortalecer os vínculos: família, escola e comunidade; e fomentar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos através da arte e cultura local e regional.

As tarefas propostas no plano de ação consistiam em utilizar a exibição de filmes, documentários, indicação de livros e palestras, teatro, apresentações musicais, contação de histórias, dança e musicalização, utilizando temas pertinentes à atuação do NAE. Outra tarefa elencada no plano compreendia a realização, ao final de cada ação, de uma Roda de Conversa com discussão e debates sobre a atividade cultural/artística apresentada. Como forma de alinhamento e avaliação das tarefas, as duplas propuseram no plano realizar monitoramento das ações, por meio de reunião entre as equipes do NAE, a fim de discutir os pontos negativos e positivos ao final de cada atividade realizada. Foi estabelecido também um cronograma de execução das tarefas e atividades, bem como um anexo contendo indicações de filmes, livros e documentários. O plano foi aprovado pela equipe da Diretoria Pedagógica e inserido no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) que é uma plataforma utilizada para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro, juntamente com as outras ações da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A. Todas as duplas dos NAE realizaram as tarefas nas escolas, conforme cronograma estabelecido no plano de ação proposto por elas. Algumas duplas executaram as tarefas com maior motivação e envolvimento do que outras.

Com relação ao processo de recomposição dos NAE que apresentavam vacância, registra-se que, durante o mês de março de 2023, houve mais um chamamento público dos candidatos aprovados no processo seletivo simplificado de 2022 no cadastro reserva. A SRE Metropolitana A necessitava contratar dois (duas) psicólogos(as) e quatro assistentes sociais para recompor os núcleos que apresentavam vacância. Houve outro chamamento público no dia 27 de março, mas não compareceu nenhum candidato interessado. Foi previsto novo chamamento dia 03/04/23 para preenchimento das vagas ainda em aberto: dois psicólogos(as) e três assistentes sociais. O prazo de sete dias entre um chamamento e outro foi respeitado conforme legislação vigente.

No dia 03 de abril de 2023, houve a contratação de mais uma psicóloga, que passou a atuar no núcleo BH nordeste 1. Na data de 03/04/23, ainda restou um núcleo (BH centro-sul 1) vazio, aguardando contratação dos profissionais, além do núcleo do município de Caeté que estava incompleto, pois a assistente social solicitou dispensa do cargo por motivos pessoais. Houve mais dois chamamentos públicos no final do mês de abril, nos quais houve a contratação dos dois profissionais que faltavam para completar os núcleos de Belo Horizonte.

Considerando os chamamentos públicos que foram realizados desde março de 2023, percebeu-se que houve dificuldade na contratação dos profissionais para recomposição dos NAE. É possível destacar alguns aspectos que corroboram para tal situação: trabalho itinerante em várias escolas durante a semana, havendo um deslocamento considerável para realização das atividades, sem auxílio transporte e alimentação previstos no contrato dos servidores. A despesa com deslocamentos é realizada pelos próprios profissionais. Outro aspecto que interfere no processo para atrair candidatos interessados nas vagas é a questão do número de escolas que compõem cada núcleo, principalmente quando é analisado o município de Belo Horizonte. Nesse município, os núcleos são compostos por 13 ou 14 escolas. É uma demanda muito grande de unidades escolares para apenas uma dupla realizar o atendimento. A carga horária de trabalho de seis horas diárias também demonstra ser insuficiente para atender às demandas e oferecer a todas as escolas um atendimento equânime, considerando que há unidades de ensino que funcionam nos três turnos. Além disso, as duplas do NAE devem equalizar as atividades de planejamento e estudo dentro da carga horária de trabalho, demonstrando que essa carga horária, muitas vezes é insuficiente. Ainda analisando os aspectos que interferem e acabam atrasando a recomposição dos núcleos, há a situação dos profissionais do NAE estarem vinculados, em relação à vida funcional, a uma escola polo e não à SRE. Como é a secretaria das escolas a responsável pelo controle da vida funcional das(os) psicólogas(os)

e assistentes sociais, muitas dúvidas ou situações relacionadas à vida funcional demoram mais para serem resolvidas pelas unidades escolares, causando reclamações constantes pelos profissionais dos NAE.

Diante do contexto apresentado, infere-se que algumas questões para implementação dos núcleos não foram dimensionadas adequadamente, como, por exemplo, os investimentos financeiros. Analisando o número de escolas que recebem o atendimento pelas duplas do NAE, há necessidade de uma previsão de investimentos bem maior, tanto para ampliar o atendimento para todos os municípios quanto para ofertar aos profissionais auxílios que são necessários para a realização do trabalho, como auxílio transporte e alimentação. Necessita-se também de investimentos na área de infraestrutura para as escolas receberem as duplas. Muitas unidades escolares não dispõem de espaços físicos adequados como, por exemplo, uma sala com computador para as duplas utilizarem quando estiverem realizando as atividades de trabalho. Não houve descentralização de recursos e disponibilização de nenhum termo de compromisso para as unidades de ensino adquirirem materiais e equipamentos para o trabalho das duplas do NAE. Muitas vezes, as próprias duplas arcam com materiais que são necessários para a realização de ações programadas como oficinas e dinâmicas.

A ampliação de carga horária e o aumento no número de contratações de psicólogos(os) e assistentes sociais são fatores que demonstram necessidade de revisão por parte da SEE. Com a atual carga horária e o número de escolas que compõem cada núcleo, não é possível realizar um trabalho sequencial e efetivo em cada escola. Atualmente, as duplas trabalham com priorização de demandas e ações, o que torna o atendimento menos equânime quando se considera todas as escolas pertencentes à circunscrição da SRE Metropolitana A no município de Belo Horizonte. Há escolas que recebem mais visitas que outras devido às demandas priorizadas pelas duplas dos NAE. Dos 18 municípios pertencentes à circunscrição da regional, somente quatro recebem atendimento pelos NAE.

Os entraves procedimentais e burocráticos atrasam o processo de recomposição dos núcleos. Nesse sentido, há de se registrar que a SEE divulgou no site apenas uma listagem nominal dos candidatos aprovados e classificados no processo seletivo simplificado. A Diretoria de Pessoal da SRE A teve que realizar uma pesquisa para obter os contatos (e-mail e telefone) dos candidatos constantes na listagem do cadastro reserva, a fim de convocá-los.

A direção e a coordenação da Diretoria Pedagógica realizaram uma reunião com a assistente social que iniciou o trabalho em abril de 2023 para repasse de orientações, de material

para estudo (resoluções e documentos orientadores) e do plano de ação contendo a ação e tarefas que estão sendo executadas pelas duplas NAE da SRE Metropolitana A.

É importante o registro também de uma situação que ocorreu no dia 22 de março relacionada ao incêndio ocorrido no prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais. Após o acidente, parte do prédio foi interditado e os estudantes foram transferidos para terem aula em um prédio alugado pela SEE. Foi solicitado pelo gabinete da SEE e pela DMTE um plano de ação emergencial elaborado pela dupla NAE que atendia o Instituto de Educação visando o acolhimento dos estudantes, professores e funcionários da escola, bem como um trabalho visando o combate ao tabagismo. O incidente ocorreu na instituição de ensino após um aluno, que estava fumando em uma sala desativada, incendiar acidentalmente o material plástico de uma mesa.

Foi solicitado à dupla NAE (centro-sul BH 2) que atende a escola acompanhar as ações e auxiliar a direção da escola no acolhimento e orientação aos estudantes e famílias, bem como apoiar o corpo docente no retorno às atividades no prédio novo. A dupla elaborou um plano de ação contendo ações de acolhimento e orientações, mas as duas servidoras entraram em licença médica e outras duas servidoras de outros núcleos de Belo Horizonte foram convocadas para atender o Instituto de Educação naquele momento. O plano de ação elaborado teve como objetivo geral minimizar o impacto traumático causado pelo episódio do incêndio no prédio e como objetivos específicos: acolher os estudantes, familiares e corpo docente com escuta e orientações de acordo com a demanda; propor medidas educativas de combate a situações de indisciplina na escola e de prevenção de acidentes; analisar as expectativas de resultados junto à gestão escolar a partir do plano de ação em execução. Ressalta-se que é comum a SEE solicitar demandas urgentes para os NAE quando se trata de situações mais complexas que envolvem uma proporção maior de pessoas, mobilização da imprensa e casos mais graves ocorridos no espaço escolar.

Nos meses de abril e maio de 2023, foi realizado um curso ofertado pela SEE para todas as duplas componentes dos NAE e analistas referências das SRE. O curso aborda a temática da *“Educação democrática e inclusiva através da comunicação não violenta (CNV) na construção da mediação escolar”*. O curso ofertado foi obrigatório para todas as duplas NAE e analistas da SRE responsáveis pela pauta dos Núcleos de Acolhimento Educacional.

Considerando o contexto apresentado, foram detectados alguns problemas advindos do processo de implementação que são objeto de estudo da pesquisa. Como é uma política pública recente, são necessários ajustes e estudos para analisar e melhorar sua implantação. Pretende-

se estudar a implementação dos Núcleos nas escolas estaduais da circunscrição da SRE Metropolitana A, os desafios e as potencialidades encontradas pelos gestores escolares, bem como pelas duplas de profissionais e analistas da Diretoria Pedagógica que acompanham a pauta.

Os desafios encontrados durante os primeiros anos de implementação da política dos NAE, como a necessidade de adequação de recursos, a necessidade de formação contínua das equipes tanto das escolas quanto dos profissionais que atuam nos núcleos e na SRE, a necessidade de padronizar procedimentos, emitir e elaborar orientações, dentre outros, ressaltam a complexidade desse processo de implementação da política, porém não diminuem o valor e a necessidade de sua execução.

Como foi descrito, algumas potencialidades iniciais foram já detectadas pelos profissionais que atuam nos núcleos e pelos gestores escolares. Com a realização da pesquisa espera-se que novas possibilidades de ações e atuações positivas sejam destacadas.

O próximo capítulo será dedicado à pesquisa bibliográfica que dará aporte teórico para o trabalho. Foram escolhidos dois eixos para serem explorados que dialogam com os objetivos do presente estudo: o primeiro eixo relacionado à atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas e o segundo eixo referente ao contexto da prática previsto na abordagem do ciclo de políticas, que também dialoga com o primeiro eixo, considerando que o contexto da prática trata da implementação de uma política pública e discute a atuação ativa que os agentes implementadores dessa política podem desempenhar exercendo suas atividades nas unidades escolares.

3 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE METROPOLITANA A

No capítulo 2, foram apresentados os contextos da implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) na esfera federal e estadual, a partir da publicação dos marcos legais: Lei Federal nº 13.395/2019 e Resolução SEE nº 4.701/2022. Foi apresentada também a organização inicial dos núcleos e do trabalho dos psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares dos municípios contemplados com os NAE, além dos desafios e potencialidades observados nos primeiros anos de implementação da política do NAE na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A.

Como o objetivo geral deste trabalho é analisar a implementação dos NAE nas escolas estaduais da SRE A, destacando os principais desafios e potencialidades observados no processo, a partir da visão dos profissionais envolvidos, foi escolhido como foco da pesquisa, um dos principais desafios detectados ao longo do processo de implementação da política, que se refere à atuação profissional dos psicólogos e assistentes sociais, considerando o contexto escolar. Essa questão é um dos pontos principais a serem discutidos, visto que ainda é um ponto gerador de dúvidas, conflitos e interpretações conceituais ambíguas, herdadas historicamente, quando se considera o percurso da Psicologia e Serviço Social Escolar. Como descrito no capítulo 2, é comum o questionamento, seja por parte de gestores, professores, psicólogos e assistentes sociais, do papel que os profissionais do NAE irão desempenhar nas escolas. Há ainda resquícios da abordagem da psicologia clínica e da assistência social com viés apenas assistencialista. Portanto, o debate trazido no capítulo 3 refere-se à atuação dos profissionais dos NAE sob a ótica de conceitos como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e intersectorialidade, além da análise do contexto da prática discutido no ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, relacionado à implementação dos NAE.

Desta forma, no capítulo 3, será realizada a análise do problema, buscando como suporte o referencial teórico e a pesquisa de campo, o que subsidiará a proposição do plano de ação que abará alternativas para o aprimoramento da implementação da política do NAE na SRE Metropolitana A. Assim, na primeira parte do capítulo 3, em suas subseções 3.1 e 3.2 será apresentado o embasamento teórico relacionado aos seguintes eixos estruturantes: atuação profissional dos psicólogos e assistentes sociais concernente ao contexto da prática do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores. Na segunda parte do capítulo, subseção 3.3, será apresentada a proposta metodológica da pesquisa a ser realizada.

Para facilitar a compreensão da discussão proposta neste capítulo, o trabalho foi dividido em seções e subseções que irão discutir os eixos teóricos estruturantes do trabalho. Na seção 3.1, apresenta-se uma discussão geral sobre a atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas, baseando-se nas concepções historicamente construídas nestas duas áreas e que influenciaram a prática dos profissionais. Optou-se por dividir as subseções 3.1.1 e 3.1.2 para que o enfoque seja mais específico em cada área estudada. A subseção 3.1.1 é dedicada à Psicologia Escolar. Será apresentado um breve contexto histórico da área no Brasil, as concepções que foram sendo construídas ao longo do percurso da área, destacando as concepções atuais. Isso subsidiará a discussão do papel que se espera dos profissionais da Psicologia que atuam nas unidades escolares. A subseção 3.1.2 é dirigida ao Serviço Social Escolar. Assim como na subseção 3.1.1, serão apresentados o contexto histórico e as perspectivas que influenciam a atuação do assistente social no espaço escolar. Serão utilizados como referência para a discussão dessa seção e subseções os seguintes autores: para a subseção dedicada à Psicologia Escolar, foram consultados os autores Antunes (2008), Guzzo *et al.* (2010), Peretta *et al.* (2014), Lima (2005), Patto (1987), Souza (2007, 2009), Tanamachi (2000), Machado (2000, 2020), dentre outros. Para a subseção destinada ao Serviço Social Escolar: Iamamoto (2000, 2019), Piana (2009a, 2009b), Amaro (1997, 2011), Souza (2005), Dentz e Silva (2015), dentre outros.

Na seção 3.2, o trabalho traz uma discussão relacionada à implementação da política pública do NAE considerando a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores, com foco no contexto da prática, dialogando com os autores: Mainardes (2006a, 2006b, 2018), Condé (2012), Secchi (2012), Souza (2006), Sottani *et al.* (2018) e Rua (2009).

Por fim, na seção 3.3, o trabalho apresenta uma análise da implementação dos NAE na SRE A através da pesquisa de campo realizada com os profissionais que atuam diretamente com a implementação da política pública nas escolas e na SRE Metropolitana A. Serão apresentados nesta seção a metodologia e os procedimentos que serão utilizados no trabalho, bem como os instrumentos de pesquisa. A pesquisa será qualitativa e amostral. Serão empregues como instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com psicólogos e assistentes sociais que atuam nos núcleos, analistas pontos focais que acompanham a temática na SRE A e gestores das escolas polo dos núcleos NAE.

Posteriormente à etapa de qualificação do presente trabalho de mestrado, ao final do capítulo 3, serão apresentados os resultados da pesquisa e uma análise deles, relacionando-os ao referencial teórico. A análise dos dados subsidiará a elaboração do plano de ação educacional

(PAE) que será apresentado no capítulo 4 do trabalho com o objetivo de propor ações que visem o aperfeiçoamento da implementação da política dos Núcleos de Acolhimento Educacional na SRE Metropolitana A, sendo desenvolvido mediante as análises dos dados produzidos pela pesquisa.

3.1 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Apesar de as atribuições dos psicólogos e assistentes sociais que atuam na rede estadual de educação de Minas Gerais estarem bem definidas e delimitadas na legislação vigente (Resolução SEE nº 4.701/2022), é comum a dúvida entre qual é o papel que cada profissional desempenha dentro da escola e, principalmente, como será o trabalho considerando todos os atores que compõem a comunidade escolar.

Historicamente, a psicologia escolar foi caracterizada pela prevalência de abordagens clínicas, emprego de diagnósticos e testes padronizados, intervenções terapêuticas, enquanto o serviço social foi subvalorizado, servindo principalmente como um suporte para assegurar os direitos de estudantes marginalizados. Para elucidar a discussão, apresenta-se nesta seção e subseções um breve histórico do contexto da psicologia escolar e do serviço social na educação brasileira, destacando-se as concepções relacionadas à atuação profissional de cada área. Importante descrever estas concepções, pois elas permeiam até hoje muitos conceitos que refletem na prática profissional dos psicólogos e assistentes sociais no contexto escolar.

Para compreendermos adequadamente a atuação dos profissionais dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) atualmente, é necessário ter uma compreensão clara da trajetória histórica percorrida pelas áreas (Psicologia Escolar e Serviço Social Escolar), incluindo suas contradições e conflitos ideológicos, até alcançar suas configurações mais recentes. Para melhor entendimento do trabalho e das concepções próprias de cada área, dividiu-se a seção 3.1 em duas subseções. A primeira subseção, 3.1.1, abordará a psicologia escolar, sua trajetória no Brasil e as concepções que influenciaram o desenvolvimento da área e a atuação dos profissionais que atuam nas unidades escolares. Abordará também qual o papel esperado para atuação do psicólogo escolar no contexto atual. A segunda subseção, 3.1.2, apresentará o enfoque no serviço social e sua relação com a educação, também traçando um breve percurso histórico, considerando o contexto nacional. Assim como na psicologia escolar, destacam-se os aspectos que influenciaram a consolidação do serviço social escolar, resultando na prática que se espera dos profissionais, assistentes sociais, no contexto atual.

Inicia-se o breve histórico com a área da psicologia escolar, pois a relação com a educação é mais antiga, considerando o contexto brasileiro.

3.1.1 Psicologia escolar e atuação do psicólogo na escola

A história da Psicologia Escolar no Brasil, apesar de ser considerada a partir do final do século XIX, com o surgimento das primeiras iniciativas de aplicação da Psicologia à Educação, pode ser relacionada às práticas datadas do período colonial. De acordo com Antunes (2008), a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil pode ser traçada desde os tempos coloniais, quando havia preocupações com a educação e a pedagogia que incluíam reflexões sobre o fenômeno psicológico. Para exemplificar essa informação, a autora Massimi (1990), em seus estudos, pesquisou obras produzidas no período colonial e identificou temas relacionados à educação e à psicologia como: aprendizagem, desenvolvimento, função da família, educação de indígenas e da mulher, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, dentre outros.

Assim, pode-se perceber que, desde o início, há uma relação estreita entre as áreas da Psicologia e da Educação. As ideias produzidas na área da Psicologia influenciaram as perspectivas e as práticas educacionais no país, bem como as demandas provenientes da Educação contribuíram para o estabelecimento da Psicologia como área de conhecimento (Lima, 2011).

Na linha do tempo da história da psicologia escolar, destaca-se que no século XIX a articulação entre Educação e Psicologia mostrava-se no interior de produções de outras áreas como a Pedagogia e a Filosofia (Antunes, 2008). A Psicologia deve aprofundar o conhecimento sobre diferenças individuais, explicar dificuldades de aprendizagem e buscar métodos educacionais que garantam o sucesso escolar (Maluf; Cruces, 2008). Portanto, para Antunes (2000), é no final do século XIX que começa a se delinear o campo de conhecimento da Psicologia da Educação.

Para facilitar o entendimento da trajetória da Psicologia Escolar relacionada à Educação e à atuação dos profissionais da área no Brasil, a pesquisadora elaborou uma linha do tempo que contempla os diversos contextos que influenciaram a construção da psicologia escolar e por conseguinte a atuação do psicólogo escolar, ao longo dos séculos, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Linha do tempo: contextos da Psicologia Escolar no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No final do século XIX e início do século XX, ocorreram transformações significativas na sociedade brasileira, apresentando-se novas ideias como o “fortalecimento do pensamento liberal; busca da ‘modernidade’; luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização” (Antunes, 2008, p. 471). Estas novas concepções carregavam consigo um projeto de sociedade renovado que demandava uma mudança radical tanto na estrutura quanto na cultura social, exigindo a formação de um novo tipo de indivíduo. Nesse contexto, a educação assumia o papel fundamental na moldagem desse novo ser humano (Antunes, 2008).

A articulação entre psicologia e educação começa a se estabelecer então, principalmente relacionando os conhecimentos teóricos e práticos das áreas de psicologia e pedagogia. De acordo com Antunes (2008, p. 471), há:

uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo pela via da pedagogia, a partir da articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional.

A partir de 1930, a Psicologia começa a se consolidar no Brasil e os campos de atuação iniciam seu desenvolvimento, principalmente a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho, impulsionados pelo processo de modernização e industrialização no país, que requeria mão-de-obra preparada para as novas demandas do mercado (Lima, 2011). O desenvolvimento desses campos relaciona-se com a educação, considerando que estes campos começaram a se desenvolver através da criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, da Orientação Profissional e da Clínica do Instituto Sedes *Sapientiae*, que tinha como finalidade atender crianças com dificuldades escolares (Antunes, 2008).

Dentro desse contexto de modernização do Brasil e, conseqüentemente, de preparação para o trabalho, aquiesceu a ideia de preocupação com a escolarização da população, tendo a Psicologia um papel fundamental dentro dos processos pedagógicos, principalmente nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes (Antunes, 2000). Posteriormente, o Movimento da Escola Novista ganhou força em âmbito nacional tendo a

Psicologia como aliada para consolidar uma nova visão de sujeito que se discutia no Movimento (Lima, 2011).

A partir de 1930, iniciou-se a formação profissional em cursos superiores de Psicologia. Esses cursos ofertados na época tinham estreita relação com a educação, pois estavam ligados aos cursos de Filosofia e Pedagogia. Da mesma forma, o ensino nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia também conferia à Psicologia um espaço privilegiado em seus currículos (Antunes, 2008). Neste período, muitos trabalhos foram realizados pela Psicologia no âmbito da Educação. Contudo, os trabalhos produzidos nesse período eram centrados excessivamente na mensuração e na avaliação da inteligência, nas dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes e em estudos sobre maturidade e desenvolvimento da aprendizagem (Maluf; Cruces, 2008).

No contexto do desenvolvimento do campo da Psicologia, e com o aumento contínuo de pesquisas na área da Educação, emerge a diferenciação entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Há uma discussão em torno da conceituação e utilização destes dois termos. A maior parte dos estudos e autores pesquisados relaciona a psicologia educacional ao conjunto de saberes que explicam e subsidiam a prática pedagógica, sendo, portanto, a base teórica de todos os profissionais da área; enquanto a psicologia escolar relaciona-se ao campo de atuação de profissionais da psicologia que exercem suas atividades no âmbito da escola, desempenhando uma função específica, ligada à Psicologia e ao contexto escolar (Antunes, 2008). Outros autores consideram que não há separação entre os dois termos e utilizam em seus estudos o termo “Psicologia Escolar e Educacional” (Lima, 2011).

Como visto, há ainda divergências de interpretações e uso destes conceitos entre alguns estudiosos da área. Portanto, não será objeto de estudo da pesquisa, o aprofundamento na discussão relacionada aos conceitos de Psicologia Educacional, Psicologia Escolar e Psicologia Escolar Educacional, sendo que não serão abordados detalhes sobre a diferença conceitual desses termos. Considerando que o foco do trabalho é a atuação profissional no âmbito escolar, por opção e escolha da pesquisadora, tendo como base o conceito de Psicologia Escolar que Antunes (2008), Guzzo *et al.* (2010) e outros autores utilizam, relacionando-o diretamente ao campo de atuação dos profissionais nas escolas, neste trabalho, o termo adotado será Psicologia Escolar.

Com relação à psicologia escolar, é importante descrever também no percurso dessa área, as concepções construídas historicamente que influenciam na prática dos psicólogos escolares. No início do século XX, observa-se a introdução do modelo clínico na Psicologia

Escolar, inspirado na medicina, cujo objetivo era diagnosticar e tratar crianças que apresentassem problemas de aprendizagem (Lima, 2005). A partir de 1940, a Psicologia Escolar começou a se estabelecer como prática profissional no Brasil, contudo foi na década de 1960 que sua presença nas escolas se tornou mais significativa (Peretta *et al.*, 2014). Segundo as autoras:

Nessa época a atuação do psicólogo estava fundamentada em perspectivas psicológicas adaptacionistas e individualizantes, baseadas no modelo médico de atuação, o qual pressupunha o ajuste dos indivíduos ao meio em que viviam, descontextualizando-os de seus processos históricos de constituição (Peretta *et al.*, 2014, p. 294).

Esta abordagem clínica é muito marcante e influenciou bastante as ações e procedimentos dos psicólogos e os processos educacionais nas escolas. Importante retomar um aspecto descrito no capítulo 2 deste trabalho que exemplifica como essa abordagem ainda hoje permeia a concepção de psicologia escolar. Quando se relatou sobre os dados do formulário aplicado aos gestores escolares, o resultado apontou que muitos destes gestores associavam a atuação do psicólogo do NAE ao trabalho clínico dentro da escola, mesmo tendo explicitamente determinado no artigo 6º da Resolução SEE-MG nº 4.701/22, a vedação de prestação de trabalho clínico no âmbito escolar. Outro aspecto também relacionado à abordagem clínica e observado no entendimento dos gestores quanto à política do NAE, refere-se ao caráter individual que esses gestores atribuem ao atendimento do psicólogo no espaço escolar. Conforme as normativas da política do NAE, o trabalho e a atuação da dupla têm caráter coletivo.

Dentro do modelo clínico, a Psicologia Escolar buscou aplicar os conhecimentos da Psicologia aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Os atendimentos dos psicólogos estavam relacionados ao acompanhamento psicológico e vocacional, além do treinamento de professores para lidarem com estes problemas de aprendizagem. Nesta época, os psicólogos escolares faziam uso de testes psicológicos, objetivando medir as capacidades e habilidades dos alunos para identificar possíveis problemas e psicopatologias (Dias; Patias; Abaid, 2014).

O modelo clínico de Psicologia Escolar tem caráter reducionista e a atuação dos psicólogos escolares era associada predominantemente à prática da psicometria (Dias; Patias; Abaid, 2014). A autora Patto (1987) descreve que nessa abordagem os profissionais da psicologia utilizavam procedimentos psicotécnicos, originados de laboratórios experimentais, como testes de inteligência e técnicas de projeção da personalidade, bem como prestavam

atendimento psicoterapêutico individualizado, com intuito de investigar problemas clínicos (psicológicos, neurológicos e fonoaudiológicos) situados nos estudantes. Tais problemas focavam na incompatibilidade deles com o processo de aprendizagem e o ajustamento escolar e não consideravam outros contextos que poderiam influenciar na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Patto, 1987; Tondin; Dedonatti; Bonamigo, 2010). O processo de ensino, seus procedimentos e objetivos não eram objeto de questionamento, cabendo aos serviços terapêuticos levarem o aluno a adquirir condições de adequar-se às exigências escolares (Patto, 1987). Os fatores externos como os sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos e pedagógicos eram negligenciados (Dias; Patias; Abaid, 2014). O principal objetivo era resolver os problemas escolares e “consertar” o aluno, “moldando-o” às necessidades da escola (Meira; Antunes, 2003; Guzzo *et al.*, 2010; Dias; Patias; Abaid, 2014).

Essa questão de considerar e não negligenciar os vários fatores que influenciam o processo de aprendizagem e de escolarização do estudante é importante e pode ser relacionada à política do NAE. Conforme demonstrado no capítulo 2, preconizado pelos documentos regulamentadores, os profissionais do NAE irão atuar nos aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao psicólogo acompanhar o ambiente escolar, contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais, para a promoção da qualidade do ensino e para a valorização da comunidade escolar, sua diversidade, participação e protagonismo. Portanto, a dimensão subjetiva das experiências educacionais e tudo que envolve o contexto escolar e de escolarização devem ser considerados, bem como a totalidade multideterminada do processo educativo (Antunes, 2008).

Aponta-se esse paralelo com a política do NAE para demonstrar que ainda hoje ideias presentes no modelo clínico permanecem reproduzidas por muitos profissionais da Educação. A partir da abordagem clínica, a ideia de “aluno-problema” e fracasso escolar, que ainda são termos presentes no ambiente escolar, foram instituídos. A ideia de que a culpa do fracasso escolar está totalmente centrada no estudante ou em sua família ainda persiste. Atualmente, muitos profissionais da educação desconsideram que o estudante é um sujeito carregado de vivências e significados, construído pelos vários contextos que compõem a sua vida, e que problemas ou dificuldades no processo de aprendizagem podem ter como causa diferentes fatores, que não cabe somente ao psicólogo escolar dedicar-se.

A partir da abordagem clínica, a utilização de testes e protocolos visando diagnósticos clínicos foi-se consolidando e popularizando-se entre os psicólogos escolares. Segundo

Antunes (2008), houve uma utilização e interpretação indiscriminada de teorias, técnicas psicológicas e testes (principalmente os de nível mental e de prontidão) no contexto da escola.

Um marco importante a se destacar no percurso da psicologia, relacionada à educação no país, é a regulamentação da profissão do psicólogo que ocorreu em 1962, com a promulgação da Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Com a publicação da lei, houve o estabelecimento de cursos específicos para formação do profissional da psicologia (Antunes, 2008). A autora destaca que, após a regulamentação da profissão, os estudantes preferiram áreas clínicas e de organização do trabalho, deixando a área educacional em segundo plano. Tal fato influenciou também a adoção dos modelos clínicos/médicos/terapêuticos na ação dos psicólogos escolares.

Desde 1970, observou-se um aumento na representatividade da categoria de psicólogos escolares, embora esses profissionais ainda estivessem pouco integrados ao mercado de trabalho (Araújo; Almeida, 2005). Ainda na década de 1970, conforme explicita Peretta *et al.* (2014), iniciou-se um movimento de crítica e revisão dos fundamentos epistemológicos da Psicologia. Tanamachi (2000) explica que esse movimento de crítica questionava a Psicologia Escolar baseada na culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, favorecendo a ideia de evolução para uma Psicologia Escolar que considera as relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, buscando interpretar a realidade como multideterminada, influenciada por contextos diversos.

A crítica ao modelo clínico-terapêutico iniciada na década de 1970 era realizada tanto por psicólogos quanto por pedagogos (Antunes, 2008), pois a popularização dos usos de testes padronizados e a interpretação de seus resultados distanciavam aspectos relevantes do processo pedagógico na formação do estudante, como os aspectos sociais, culturais e econômicos. Era preciso romper com a ideia de individualização e “isolamento” do aluno, visto que no modelo clínico, ele era “curado” fora do espaço da sala de aula e depois devolvido “sem problemas”, tirando da escola a responsabilidade da ação sobre a escolarização da criança” (Antunes, 2008, p. 473).

A crítica ao modelo clínico também é tratada por Andrada *et al.* (2019, p. 4), ao relacionar o fracasso ou queixa escolar aos resultados de testes e protocolos padronizados. Neste modelo, a “queixa escolar é tratada como um fenômeno unilateral, localizando os problemas do fracasso em um dos polos da relação: ora no aluno – com mais frequência, ora nos professores e/ou nas famílias”. É um modelo exclusivamente avaliador, “sem potencial

transformador da realidade individual e social” (Maluf; Cruces, 2008, p. 90) e que estigmatizava determinados estudantes, considerados “fora do padrão”.

A partir de 1980, fortalece-se o movimento de questionamento às concepções antigas de Psicologia Escolar, voltada à culpabilização do estudante e a serviço da ideologia dominante (Peretta *et al.*, 2014). Nesse período diversas autoras se dedicaram à construção de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, apontando modos diferenciados de se entender e agir sobre a realidade educacional (Bock, 2007; Lima, 2011). São elas: Maria Helena Souza Patto (1990), Marilene Proença R. Souza (2000, 2007), Helenita R. Tanamachi (1992), Adriana M. Machado (2000), Marisa E. M. Meira (2000) e Ana M. B. Bock (2000, 2007). As ideias dessas autoras contribuíram para estimular nos psicólogos uma compreensão das relações entre a escola e a sociedade dentro do contexto da formação social capitalista e seus impactos na prática escolar (Peretta *et al.*, 2014).

Segundo Tanamachi (2000), a retomada democrática no país na década de 1980 tornou o trabalho dos psicólogos escolares mais comum em alguns municípios, fortalecendo o movimento crítico na área, visando repensar a prática profissional neste campo de atuação. Para Maluf e Cruces (2008), a atuação dos psicólogos escolares, até então, “evidenciava um tecnicismo descolado do real, provavelmente reflexo de uma formação deficiente, porque alijada do conhecimento da realidade educacional brasileira” (Maluf; Cruces, 2008, p. 90). Os saberes psicológicos eram utilizados na educação sem uma reflexão e contextualização e sem a análise e o planejamento adequados, o que resultava na propensão à exclusão de certos alunos (Oliveira; Marinho-Araújo, 2009). Começou-se, então, a reconsiderar o papel do psicólogo escolar, defendendo a importância de alterar os referenciais teóricos na compreensão das questões escolares, visando assim promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de maior qualidade (Souza, 2009).

Seguindo a cronologia da relação entre Psicologia e Educação, nos anos 1990, conforme Maluf e Cruces (2008), começaram a surgir outros estudos na área que mostravam, além dos modelos dominantes na Psicologia Escolar, o sistema educacional brasileiro com seus mecanismos de exclusão e de reprovação presentes principalmente na rede pública de ensino. Esses estudos começaram a buscar respostas e alternativas para as críticas elaboradas, assim como começaram a apresentar relatos de experiências bem-sucedidas.

Considerando as discussões promovidas no século XX, a partir das décadas de 1980 e 1990, a Psicologia Escolar no Brasil continua a evoluir, incorporando abordagens mais contemporâneas. Atualmente, discute-se o papel do psicólogo escolar com foco na construção

de uma prática centrada nos processos de ensino-aprendizagem, ligada a uma concepção de educação que tem como finalidade propiciar o desenvolvimento pleno do educando, em todos os aspectos que o constitui como sujeito singular, considerando que ele é produtor de relações sociais (Antunes, 2008). A atuação do psicólogo escolar dentro desta abordagem visa promover o trabalho coletivo, levando em conta todo o ambiente escolar. Também enfatiza a autonomia, a consciência crítica e o protagonismo, com o objetivo de gerar transformações qualitativas na ação educativa (Lima, 2011).

Segundo Meira e Antunes (2003), é necessário compreender o estudante como produto das condições sociais, das políticas públicas educacionais, das histórias e vivências escolares, das práticas pedagógicas, dos mecanismos institucionais e das relações que se constroem no interior da escola. Essa abordagem vai em direção ao que se espera do trabalho dos psicólogos que atuam nos NAE. Quando a Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A solicitou às duplas que realizassem um diagnóstico de cada escola componente do núcleo, foi na perspectiva de que todos os contextos que envolvem o universo escolar fossem identificados. Assim, as ações das duplas podem abordar os fatores que caracterizam a comunidade escolar e influenciam o ensino-aprendizagem, destacando o papel social da escola.

Dessa forma, atualmente continuam a emergir iniciativas destinadas à formação do psicólogo para atuar no contexto escolar, bem como novas modalidades de intervenção estão sendo desenvolvidas. A própria regulamentação federal que previu a inserção dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas estabelece que as ações desenvolvidas pelos profissionais visam à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar. Esses profissionais atuarão na mediação das relações sociais e institucionais. Segundo Maluf e Cruces (2008), na literatura atual, muitos escritos se referem à formação e atuação dos psicólogos no campo educacional. As autoras afirmam que é possível identificar duas vertentes nesses escritos e trabalhos: uma que mantém o discurso reforçador da crítica sem apontar caminhos para a superação das dificuldades identificadas; e outra dos que relatam novas experiências e experimentam novas formas de atuação.

Ainda segundo as autoras Maluf e Cruces (2008, p. 93), a “nova Psicologia Escolar não se apresenta sob um paradigma unificado, sua forma emergente é multifacetada, porém portadora de expressões comuns que a identificam. Ela pode ser reconhecida mais pelas ações dos profissionais do que pelo discurso”.

As autoras Oliveira e Marinho-Araújo (2009) destacam, dentro do contexto atual relacionado com a atuação profissional, a perspectiva preventiva e relacional da psicologia

escolar. Essa concepção incentiva reformulações pessoais e institucionais no sentido de promover transformações e saltos qualitativos no desenvolvimento dos estudantes. Para as autoras em pauta, a psicologia escolar preventiva deve ser direcionada para compreender e intervir nas relações interpessoais que influenciam a construção do conhecimento e a prática pedagógica. Esta ação preventiva, segundo as autoras:

deve estar respaldada em ações que busquem a) facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas, b) promover a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos e c) superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos à apropriação do conhecimento (Oliveira; Marinho-Araújo, 2009, p. 654).

No que tange à perspectiva relacional, tem-se como foco a análise das relações sociais/interpessoais. Machado (2000) relata que não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais nem pertencem a alguém, mas são efeitos que se constituem nas relações interpessoais. Sendo assim, é vital abandonar concepções e práticas que veem os fenômenos educacionais de forma isolada e dissociada do contexto histórico-social em que estão inseridos. Em vez disso, é fundamental adotar abordagens relacionais, integradoras e abrangentes (Oliveira; Marinho-Araújo, 2009).

Corroborando com esta ideia, Guzzo *et al.* (2010) salientam que o psicólogo escolar tem a função de contribuir, junto com educadores, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, a partir de uma perspectiva mais integral do sujeito.

Ainda em relação à atuação dos psicólogos escolares atualmente, muitos autores destacam a importância de realizarem um trabalho nas escolas aliados à equipe escolar, sendo, portanto, um trabalho coletivo, multidisciplinar, interdisciplinar e intersetorial. O próprio referencial teórico utilizado pelos psicólogos deve perpassar por outros saberes (Antunes, 2008), para dar conta de fenômenos humanos complexos aos quais a educação está associada.

Não é objetivo do trabalho discutir as diferenças conceituais referentes à multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e intersetorialidade, nem se aprofundar na discussão desses conceitos dentro da política do NAE. Apenas para nortear os apontamentos quanto à atuação e o trabalho dos profissionais dos NAE, utilizar-se-á para este trabalho o conceito de multidisciplinaridade relacionado ao trabalho entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação (Pires, 1998); o conceito de interdisciplinaridade relacionado à integração teoria e prática referindo-se à formação integral na perspectiva da totalidade (Pires, 1998); e intersetorialidade entendida como a articulação de saberes e

experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados e também como princípio do trabalho com redes (Schutz; Miotto, 2010).

Vasconcelos (2002) diferencia os termos multidisciplinaridade e interdisciplinaridade de forma simplificada, explicando que na multidisciplinaridade profissionais de diferentes disciplinas atuam separadamente e na interdisciplinaridade há a horizontalização das relações entre as áreas, aproximando diferentes conhecimentos disciplinares separados pelas especializações das ciências. Para Carvalho (2012), o que materializa a interdisciplinaridade é aprender com os conhecimentos das outras áreas e apropriar-se deles com o devido respeito de conhecimentos diferentes, mas que também são legítimos.

É importante pensar na questão interdisciplinar e multidisciplinar não só entre a equipe escolar e os profissionais que atuam nos NAE, como também entre a própria dupla de psicólogo e assistente social. O CFESS aponta uma reflexão importante com relação ao trabalho conjunto entre Psicologia e Serviço Social:

Embora Serviço Social e Psicologia possuam acúmulos teórico-políticos diferentes, o diálogo entre essas categorias profissionais aliará reflexão crítica, participação política, compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos inerentes ao convívio e à formação do indivíduo, da coletividade e das circunstâncias que envolvem as diversas situações que se apresentam ao trabalho profissional (CFESS, 2007, p. 41).

O trabalho pretendido para os NAE, de acordo com as diretrizes da SEE e da SRE Metropolitana A, traz essa premissa do trabalho coletivo, não só quando se considera as ações planejadas para os estudantes como também quando se ressalta a questão de que o trabalho pedagógico é realizado por todos os profissionais da escola, não somente pelos professores.

A partir desse pressuposto, entende-se que a atuação dos profissionais do NAE possui um caráter multidisciplinar e interdisciplinar que visa a garantir a construção de conhecimentos, rompendo com os limites próprios de cada área de conhecimento e do isolamento profissional, permitindo ampliar as possibilidades de ações e promovendo um diálogo entre os atores que constituem o espaço escolar (Franzmann; Bonetti, 2016). O trabalho multidisciplinar e interdisciplinar está presente na política do NAE quando ações são desenvolvidas em conjunto com a equipe escolar. Cada profissional do NAE, incluindo professores, especialistas, gestores e funcionários da escola, contribui com suas experiências e conhecimentos para o processo de melhoria tanto do ensino-aprendizagem dos estudantes quanto da formação integral dos indivíduos. Com a realização de um trabalho coletivo, em diálogo constante com diversos

profissionais, no qual são compartilhados conhecimentos próprios de cada área, pode-se construir um processo de aprendizagem realmente de qualidade e transformador.

Com relação à intersetorialidade, a política do NAE prevê em suas diretrizes da SEE-MG o trabalho articulado com as redes de apoio. Na SRE Metropolitana A é um ponto muito incentivado pelos analistas da Diretoria Pedagógica o estabelecimento do trabalho intersetorial do NAE em parceria com prefeituras, conselhos, associações, centros de referências (CREAS, CRAS), centros de saúde, dentre outros. Ações são planejadas no sentido de fortalecer as parcerias e consolidar a política do NAE, tendo os profissionais dos núcleos mais possibilidades de auxiliar as demandas e necessidades das unidades escolares em vários contextos como o social, cultural e econômico.

Novas temáticas relacionadas aos contextos sociais, culturais e históricos são atribuídas ao trabalho do psicólogo escolar, como violência escolar, bullying, relações familiares e sociais, mediação de conflitos, dentre outros, que acabam refletindo no processo de escolarização dos estudantes. Há maior ênfase na promoção da saúde mental, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na criação de ambientes escolares inclusivos, acolhedores e transformadores. Prevalece hoje ações de natureza social, como fenômeno histórico-cultural, mais além de sua expressão individual, em um caráter predominantemente coletivo (Maluf; Cruces, 2008).

Um outro ponto relacionado ao contexto atual que deve ser destacado para atuação profissional refere-se ao domínio dos conhecimentos também ligados à educação pelos profissionais da Psicologia Escolar. Para Antunes (2008, p. 474), “a ação do psicólogo escolar deve pautar-se no domínio do referencial teórico da psicologia necessário à educação, mediatizado necessariamente por conhecimentos que são próprios do campo educativo e das áreas de conhecimento correlatas”. Tal necessidade é apontada no documento orientador dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) da rede estadual, quando se regulamenta que o profissional do NAE deve conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como os documentos e diretrizes pedagógicas da rede. Para Antunes (2008, p.474), “mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica”. Para Antunes (2008, p. 474):

O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores;

A atuação do psicólogo escolar na atualidade prevê ainda que esse profissional seja facilitador do processo reflexivo e mediador de relações na promoção de reflexões sobre os modos de pensar e agir dos sujeitos e sobre como esse modo afeta a si próprio e ao outro (Andrada *et al.*, 2019). Nesse sentido, Souza (2016) ressalta que o psicólogo aprende e apreende os sentidos e significados que circulam nas relações presentes na escola e promove a reflexão sobre eles, assumindo o papel de mediador dos afetos, entendidos como modo de viver, sentir e perceber a realidade, utilizando-se de conhecimentos, estratégias e ações apropriadas.

Esta nova forma de atuação dos profissionais da psicologia escolar requer uma formação sólida e continuada com compreensão clara do contexto educacional como um todo e da escola em particular (Andrada *et al.*, 2019). As demandas decorrentes da sociedade atual, os conflitos, desafios e novos contextos fazem necessários ainda mais estudos e trabalhos de pesquisa, mas experiências práticas já narradas demonstram que o caminho para transformação é possível. Diante desse cenário de redefinição do papel da Psicologia na Educação, é necessário ampliar os debates e difundir informações entre a categoria e para a sociedade, visando fortalecer a psicologia escolar, principalmente após a promulgação da Lei Federal 13.935/2019, com a regulamentação da ampliação do trabalho destes profissionais nas escolas de todo o país.

A próxima subseção será dedicada à discussão da atuação do assistente social no espaço escolar e sua trajetória relacionada à educação.

3.1.2 Serviço social e atuação do assistente social na escola

O Serviço Social Escolar no Brasil tem uma história intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do próprio serviço social como profissão e à evolução do sistema educacional no país (Dentz; Silva, 2015). É necessário realizar uma breve abordagem da trajetória desta área para entender aspectos relacionados à atuação do profissional do Serviço Social Escolar na contemporaneidade. Ressalta-se que para o objetivo deste trabalho, será feito um recorte na história do Serviço Social, enfatizando-a no contexto da escola/articulação com a educação. Questões mais aprofundadas referentes ao serviço social em sua conjuntura geral e ampla não serão objeto de estudo e discussão deste trabalho.

A história do serviço social no país inicia-se na década de 1930 do século XX, profundamente vinculado às iniciativas da Igreja Católica, através dos movimentos da ação social e ação católica visando à evangelização da família operária (Iamamoto, 2019).

Importante para o contexto deste trabalho é destacar a articulação entre Serviço Social e Educação que, segundo Dentz e Silva (2015), se inicia no Brasil em meados de 1930, mais precisamente em 1936, com a criação da primeira escola de Serviço Social. Iamamoto (2019) coaduna com a informação e acrescenta que, entre 1936 e 1945, as primeiras escolas de Serviço Social que surgiram tinham forte influência católica, sendo predominante neste período a influência da Igreja nas ações sociais.

Estes marcos iniciais do Serviço Social (a partir de 1936) surgiram durante um período complexo, caracterizado por transformações na educação brasileira, que passava por um processo de democratização. Esse processo incluía a ampliação das oportunidades de acesso à escola em todos os níveis de ensino (Dentz; Silva, 2015). Nesse período, evidencia-se uma intensa repressão por parte do Estado ao movimento proletário em organização. No âmbito político, havia um ambiente propício para pressões sociais visando à melhoria da educação pública e à capacitação dos trabalhadores (Dentz; Silva, 2015).

No início do século XX, o Serviço Social emerge como uma profissão voltada para intervenções práticas, operando por meio de diversas instituições que se dedicavam a suprir as necessidades sociais de uma sociedade privada do acesso à riqueza (Piana, 2009b). Neste período, há o surgimento de iniciativas do Estado na área do Serviço Social, seja em parceria com a Igreja, seja sob influência do movimento sanitarista ou ainda como parte do movimento da Escola Nova, ponto de partida do projeto de renovação educacional do país (Iamamoto, 2019).

Com relação à articulação entre serviço social e educação, de acordo com Piana (2009b), no Brasil, os estados do Rio Grande do Sul e Pernambuco foram os primeiros a introduzirem a discussão e o trabalho do Serviço Social Escolar. A concepção de Serviço Social Escolar nessa época relacionava-se com atividades

voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar. Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social (Amaro, 1997, p. 51, *apud* Piana, 2009b, p. 184).

Essa era a concepção inicial do papel que o assistente social desempenharia no contexto escolar: intervir em situações escolares consideradas desvios, defeitos ou anormalidades sociais. A ação desse profissional consistia em resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos

escolares, ajustando comportamentos, ajudando os necessitados e dessa maneira os integrando à sociedade (Souza, 2005).

Em 1940, foi elaborado um volume significativo de trabalhos de conclusão de curso que descreviam a intervenção do Serviço Social no contexto ocupacional educacional. Estes trabalhos, importantes para fortalecer a área do Serviço Social Escolar, ostentavam a herança de influências externas e de interesses governamentais da época (Dentz; Silva, 2015).

No final da década de 1950 e início de 1960, a concepção de Serviço Social Escolar seguia o ideal desenvolvimentista, voltado à preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital (Piana, 2009a). Até aproximadamente meados da década de 1970, o Serviço Social esteve ideologicamente vinculado, seja por subordinação ou escolha, ao projeto político do Estado, legitimando assim a ordem estabelecida (Piana, 2009a).

No contexto desenvolvimentista de preparação social para tornar o indivíduo adequado às exigências do mercado, cabia ao assistente social escolar as atribuições de examinar a realidade social e econômica dos alunos e das famílias; identificar situações de desajuste social; orientar professores, pais e alunos sobre esses desajustes; fazer triagem de alunos que necessitassem de material escolar, transporte, entre outros; elaborar relatórios de suas ações; articular escola e comunidade; e orientar comunidades e famílias na responsabilidade quanto ao processo educativo dos filhos (Amaro, 2011).

Entre 1970 e 1980, houve maior aproximação do Serviço Social com os movimentos sociais, as lutas de classes e a “questão social”, possibilitando que o viés investigativo passasse a integralizar a atuação do assistente social (Dentz; Silva, 2015). Com o processo de democratização, a partir de meados da década de 1980 e, principalmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a assistência social e a educação passam a integralizar o rol de direitos sociais (Dentz; Silva, 2015). Tal momento histórico, foi importante para influenciar, mais uma vez, mudanças nas concepções da atuação do profissional do serviço social escolar.

A partir da década de 1990, “as questões do Serviço Social começam a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras” (Dentz; Silva, 2015, p. 22). É nesta época, “em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na área da Educação” (CFESS, 2011, p. 5). Pode-se considerar que se inicia uma movimentação significativa, abrindo espaços de maior inserção e atuação dos profissionais do serviço social na educação (Souza, 2005). Há aproximação da área com temáticas referentes à proteção social,

riscos sociais, vulnerabilidade social, seguridade, programas e benefícios assistenciais (Dentz; Silva, 2015).

Importante ressaltar a observação de Souza (2005) relacionada à inserção dos profissionais do serviço social na educação. Segundo a autora, essa inserção dos profissionais teve início aproximadamente na década de 1930 de forma passiva; e apenas em meados de 1990, ou seja, depois de 60 anos, houve uma movimentação significativa, abrindo espaços para inclusão desses profissionais no âmbito escolar.

Quatro importantes marcos legais são publicados na década de 1990 que fortalecem a concepção do serviço social ligado ao direito social, defesa dos direitos humanos, cidadania, equidade e justiça social: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecido pela Lei Federal nº 8.069/1990, Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social (Lei nº 8.662, de 1993) e Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei nº 8.742, de 1993). Para Dentz e Silva (2015), tais legislações estabelecem a autonomia profissional e o compromisso ético-político dos assistentes sociais com a classe trabalhadora, apontando a assistência social como um direito do cidadão e um dever do Estado.

Em síntese, Dentz e Silva (2015, p. 27) dividem as concepções que influenciaram na atuação dos profissionais do serviço social em “três modalidades de ação profissional interventiva: uma terapêutica (primeiro momento)” – meados da década de 1930 até a década de 1970, “outra comunitária (segundo momento)” – 1970/1980 e “uma terceira, que abarca as prevenções do risco e vulnerabilidade social, numa lógica de proteção social” (terceiro momento, a partir da CF 1988 e década de 1990). Conforme observado, os contextos históricos e sociais vivenciados pela sociedade influenciam os conceitos e as concepções que o serviço social escolar manifesta. O que afeta também na prática dos assistentes sociais nas unidades escolares.

Nos últimos anos, percebe-se um crescente interesse dos assistentes sociais pela área da educação, em seu aspecto teórico-metodológico, como objeto de pesquisa e como campo interventivo, sobretudo na esfera pública, através de muitas contratações desse profissional para integrar a equipe profissional da educação nas escolas em assessorias e consultorias no âmbito da política educacional estadual e nacional (Piana, 2009a).

Atualmente, no Brasil, o Serviço Social escolar enfrenta desafios e oportunidades únicas, moldadas pelas demandas sociais e mudanças no campo educacional. De acordo com Piana (2009a, p. 101), o profissional do serviço social no contexto atual deve atuar:

como coparticipante do processo de transformação, deverá contribuir, por meio de uma práxis educativa e transformadora, para a construção de sujeitos históricos respeitados e valorizados como seres humanos livres capazes de pensar, agir, decidir, optar e, nessa perspectiva dialética, transformar a realidade e por ela ser transformado.

O trabalho do assistente social na escola consiste em “identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania” (Piana, 2009b, p. 186). O serviço social no âmbito escolar pode contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas às questões sociais vivenciadas pelos estudantes, o que pode refletir na melhoria de suas condições de enfrentamento da vida escolar (CFESS, 2011).

Na perspectiva de entender a educação comprometida em assegurar direitos sociais e de valorizar a função social da escola, Iamamoto (2000, p. 113) afirma que:

ao profissional assistente social apresenta-se um dos maiores desafios nos dias atuais: desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. [...] Hoje exige-se um trabalhador qualificado na esfera da execução, mas também na formulação e gestão de políticas sociais, públicas e empresariais: um profissional propositivo, com a sólida formação ética, capaz de contribuir ao esclarecimento dos direitos sociais e dos meios de exercê-los, dotado de uma ampla bagagem de informação, permanentemente atualizada, para se situar em um mundo globalizado.

Para atuação do profissional do serviço social na escola na época atual exige-se um olhar crítico do mundo contemporâneo, para decifrá-lo e participar da sua recriação (Iamamoto, 2000). Além disso, é necessário conhecer o contexto escolar, as políticas educacionais e as diretrizes pedagógicas, pensando em práticas curriculares inseridas num contexto histórico, social e cultural que buscam a qualidade da educação e do ensino em processos de aprendizagem para os alunos (Sacristán, 2000 *apud* Piana, 2009b).

Ney Luiz Teixeira de Almeida, no documento “*Subsídios para o debate sobre serviço social na educação*”, elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011), destaca algumas tendências para atuação do assistente social no espaço escolar e educacional: como inserção de práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais; garantia de direitos sociais; ações de acesso e permanência dos estudantes na escola; direito à educação de qualidade em sua perspectiva plural e na sua interface com outras políticas públicas; busca do exercício da

cidadania e processo educacional reflexivo e emancipador; ampliação das práticas pedagógicas no interior da escola a partir da dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social e as ações e programas desenvolvidos (CFESS, 2011).

Assim como destacado na psicologia escolar, espera-se que o trabalho do assistente social na escola seja desenvolvido de forma interdisciplinar e multidisciplinar, que rompa com ações e práticas profissionais isoladas, propondo diferentes formas de trabalho coletivo e modalidades de cooperação entre os profissionais que atuam nesta área (Piana, 2009b). A mesma discussão estabelecida para os psicólogos do NAE com relação à interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e intersetorialidade é aplicada para os assistentes sociais.

Na próxima seção, propõe-se uma discussão referente ao papel dos profissionais que atuam na implementação de uma política pública, tendo como referência o contexto da prática previsto na abordagem do “ciclo de políticas”, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores. Estudar tal contexto é importante, porque permitirá ampliar a discussão sobre o papel que os profissionais que atuam nos NAE exercem a partir do entendimento deles em relação ao texto da política pública e ao processo de recriação da política que o profissional pode realizar, com base em suas interpretações.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DOS NÚCLEOS DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL (NAE): O CONTEXTO DA PRÁTICA DO CICLO DE POLÍTICAS

Como o objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e as potencialidades observadas na implementação da política pública do NAE, nesta seção será abordada uma breve discussão referente à análise de uma política pública através do modelo de “ciclo de políticas”. Para subsidiar a discussão será utilizado o modelo de “ciclo de políticas” proposto em 1992 pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold, que é um modelo muito utilizado para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (Mainardes, 2006b). Existem outros modelos de “ciclo de políticas”, estabelecidos por estudiosos das áreas de ciências políticas, sociais e educação, mas este modelo foi escolhido por permitir um entendimento facilitado de como os atores envolvidos na implementação de uma política pública agem sobre ela, recriando-a, no chamado contexto da prática, presente no modelo estudado. Além disso, esse modelo possibilita a visualização de todas as fases/contextos de uma política pública, de forma dinâmica e flexível, demonstrando que perspectivas de interesses, relações de poder, articulações entre os aspectos

macro e micro que envolvem a política pública influenciam todo o processo (Mainardes, 2006b).

Não será objeto de estudo deste trabalho, discutir detalhadamente o processo de análise de uma política pública, nem mesmo as críticas e lacunas estabelecidas quanto ao uso do modelo de ciclo de políticas. O enfoque será no contexto que é importante como elemento integrador da pesquisa: o contexto da implementação da política, denominado por Ball, Bowe e Gold, como contexto da prática. É nesse contexto que, segundo os autores, há a interpretação e as ações práticas dos agentes que implementam a política (Mainardes, 2006b). Entender tal contexto é essencial para o trabalho, pois permitirá estabelecer uma relação de como os profissionais que atuam nos NAE, os analistas da SRE Metropolitana A e os gestores escolares, entenderam a política e como estão recriando-a na prática.

Antes de discutir o ciclo de políticas, é necessário ter ciência do que significa política pública. De acordo com Souza (2006), não há uma definição única e mais adequada do que seja política pública. A autora aborda as políticas públicas como um campo de estudo e prática que envolve ações e estratégias do Estado destinadas a resolver problemas públicos e promover o bem-estar social. Para Sottani *et al.* (2018), política pública é um conjunto estruturado de ações derivadas de decisões políticas, podendo ser direcionadas a parte ou a toda a sociedade, sob a gestão de um governo.

As políticas públicas envolvem um processo complexo e dinâmico que consideram o contexto político, econômico e social (Souza, 2006). A autora advoga que a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz, envolvendo vários atores e níveis de decisão. Acrescenta que embora seja materializada através dos governos, não se restringe necessariamente a participantes formais, já que os informais também são importantes. Ressalta que a política pública é abrangente e não limitada a leis e regras, que é uma ação intencional com objetivos a serem alcançados. Embora tenha impactos no curto prazo, é essencialmente uma política de longo prazo (Souza, 2006). Condé (2012) ressalta que as políticas públicas não são neutras, pois estão carregadas de interesses, decisões, ideologias e conflitos isolados ou combinados.

O conceito de análise de política também é amplo e Rua (2009, p. 23) define esse processo como sendo “uma empreitada multidisciplinar que visa interpretar as causas e consequências da ação do governo”, tendo como objetivos equacionar os problemas com os quais os formuladores da política defrontam e verificar os resultados que a política produz.

Segundo Sottani *et al.* (2018), a expressão “*policy analysis*” ou análise de políticas públicas foi introduzida pela primeira vez, em 1948, por Harold Lasswell, responsável também por elaborar, mais tarde (1956), o primeiro modelo sequencial de ciclo para análise de política pública. Assim, a abordagem de ciclo de políticas, derivada do inglês “*policy cycle*”, “consiste em um ciclo dinâmico e sistêmico, constituído por vários estágios, tratados também como fases do ciclo de políticas públicas” (Sottani *et al.*, 2018, p. 3). Secchi (2012) corrobora com a definição, complementando que o esquema de visualização em ciclo organiza a política em fases sequenciais e independentes. Apesar de a análise de uma política pública ser um processo complexo, a utilização de modelos representativos facilita a compreensão das fases e de toda trajetória da política.

Como mencionado anteriormente, o modelo abordado nesta parte do trabalho será o modelo proposto pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e por seus colaboradores, Richard Bowe e Anne Gold. Mainardes (2018) explica que essa abordagem do “ciclo de políticas”, elaborada por Ball, Bowe e Gold, foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de discussão sobre a “implementação” do currículo nacional do Reino Unido, a partir de 1988.

Mainardes (2006b, p. 49) demonstra que a abordagem do “ciclo de políticas” de Ball e colaboradores resalta os processos micropolíticos e a participação dos agentes implementadores na interpretação da política:

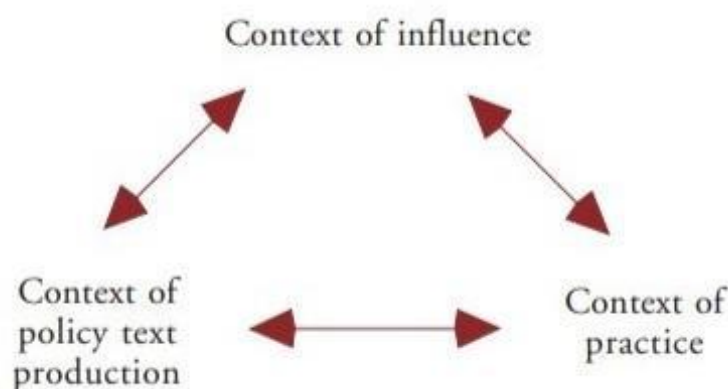
Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Para Mainardes (2006a), esse modelo permite analisar detalhadamente os diversos contextos que compõem o ciclo da política, ajudando a compreender as relações de poder, os processos de tomada de decisão e a interação entre os agentes que atuam diretamente na política pública. Segundo o autor, o pesquisador deve adotar uma postura crítica ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas, sendo essencial “interrogar e questionar a política e seus modos de implementação” (Mainardes, 2006a, p. 102). Essa postura crítica é necessária por ser tratar de um processo multifacetado, que envolve interesses diversos.

Na abordagem de ciclo de políticas de Ball e colaboradores, os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos se inter-relacionam, mas não são

lineares, nem possuem hierarquização no que tange às dimensões temporal e sequencial. Cada contexto apresenta suas arenas, seus grupos de interesses, suas disputas e relações de poder (Mainardes, 2006b). A Figura 6 demonstra o modelo proposto pelos autores supramencionados e permite visualizar a ideia de ciclo composto por contextos diferentes que se relacionam entre si.

Figura 6 – Representação do “Ciclo de Políticas” proposto por Ball e colaboradores



Fonte: Bowe *et al.* (1992, p. 20 *apud* Mainardes, 2006b).

A abordagem dos contextos de influência e do contexto da produção de texto será apenas explicativa, para complementar o entendimento do modelo do ciclo de políticas, mas não será foco de detalhamento, pois não é o objetivo do trabalho.

Conforme observado na Figura 6, o primeiro contexto integrante do ciclo é o contexto de influência no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são formulados. Nesse cenário, grupos de interesse competem para influenciar a definição das finalidades da política, dando legitimidade aos conceitos e fortalecendo um discurso de base para essa política. Os atores que atuam nesse contexto são os governos, partidos políticos, figuras relacionadas ao processo legislativo, além de comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006b).

O segundo contexto do modelo refere-se ao contexto da produção de texto, que está relacionado à produção de documentos oficiais, textos legais e outros documentos elaborados a partir desses textos. São textos políticos resultados de disputas e acordos, “pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006b, p. 52). Os comentários formais ou informais

sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais e vídeos de agentes políticos também são considerados no contexto de produção de texto (Mainardes, 2006b).

O terceiro contexto é o contexto da prática, relacionado à fase de implementação de uma política pública, objeto de interesse do trabalho, pois permite analisar como a política vem sendo implementada na prática, ou seja, colocada em ação. Mainardes (2006b, p. 53) explica que, de acordo com Ball e Bowe, o contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Secchi (2012) e Rua (2009) complementam a ideia em relação à implementação de uma política, definindo esse momento como sendo aquele que produz os resultados concretos das políticas públicas e as intenções são convertidas em ações e passam a intervir na realidade.

Para evitar fragmentação do entendimento sobre o ciclo de política é importante, antes de aprofundar a discussão no contexto da prática, destacar que em 1994 o ciclo de políticas foi expandido por Stephen Ball, em seu livro *“Educação: uma abordagem crítica e pós-estrutural”* (*Education reform: a critical and post-structural approach*), no qual ele acrescenta mais dois contextos ao modelo original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2006b).

O contexto dos resultados/efeitos está relacionado com a ideia de que “as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados”, envolvendo questões de justiça, igualdade e liberdade individual (Mainardes, 2006b, p. 54). De acordo com o autor, “neste contexto as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com as desigualdades existentes” (Mainardes, 2006b, p. 54). Buscando entender os efeitos da política, Ball classifica os efeitos produzidos pela política em gerais ou específicos, relatando que a análise de uma política deve abarcar as várias facetas, dimensões, implicações e relações desta política em seus aspectos micro e macropolíticos (Mainardes, 2006b).

O quinto contexto inserido no ciclo é o contexto da estratégia política que abrange a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades criadas ou perpetuadas pela política analisada (Mainardes, 2006b). O autor salienta que é necessária uma reflexão mais aprofundada das questões conjunturais e das desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política, observada no contexto prático de ação cotidiana desta política (Mainardes, 2006b).

A compreensão de cada um dos contextos é fundamental para se analisar uma política. Ressalta-se que o foco do trabalho é no contexto da prática onde os aspectos analisados

relacionam-se à atuação da política. O recorte neste contexto é importante porque os profissionais que atuam nas instituições educacionais interpretam a política de forma ativa, influenciando os efeitos que a política pública pode gerar. O que esses profissionais pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006b).

Esse ponto é de extrema importância para a análise da política pública de implementação dos NAE, uma vez que, após a realização da pesquisa, irá permitir verificar como os psicólogos e assistentes sociais do NAE, os analistas da SRE e os gestores escolares estão assimilando a política, a partir do que é previsto nos documentos legais e criando suas ações com base nas suas interpretações, vivências e interesses. Mainardes (2006b, p. 53) descreve esse ponto citando que para Ball e Bowe (1992):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] 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 [...].

Outro ponto importante a ser observado com a pesquisa é se os efeitos e consequências que a política do NAE está produzindo podem representar mudanças significativas na política original. Por isso o interesse deste estudo em destacar os desafios e potencialidades já observados nos primeiros anos de implementação dos NAE e relacioná-los às ações dos agentes implementadores (psicólogos, assistentes sociais, analistas da SER e gestores escolares) que podem fortalecer a política, produzindo ajustes necessários.

A relação entre o contexto da prática e os efeitos e resultados que uma política pode produzir está presente nas concepções de Ball. Conforme exposto por Mainardes (2018), em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball sugeriu que os dois últimos contextos inseridos no ciclo podem ser explorados dentro dos contextos primários, sendo o contexto dos resultados/efeitos relacionado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas, ao contexto de influência.

Como explicitado anteriormente, no contexto da prática, os agentes implementadores da política desempenham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação e, dessa maneira, suas crenças e opiniões têm implicações para a implementação dessa política (Mainardes, 2006b). Esses agentes implementadores atuam no nível micro, através de práticas cotidianas, reinterpretando a política, além de estabelecerem relações de poder e resistências (Mainardes, 2006b).

Importante também na discussão do contexto da prática, mencionar o conceito de “teoria da atuação” (*theory of policy enactment*) que os autores Ball, Maguire e Braun implementaram no livro “*Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*” (*How schools do policy: policy enactments in secondary schools*), em 2012. Segundo Mainardes (2018), a teoria da atuação refere-se à ideia de que os agentes que implementam as políticas, “atuam” interpretando e recriando e recontextualizando essas políticas. No livro de 2012, os autores utilizam o termo em inglês “*enactment*”, que Mainardes (2018, p. 4) explica ser usado no sentido teatral, que pode ser traduzido como “encenação” ou “colocar em ação”, “referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas”. De acordo com Mainardes (2018), os autores utilizam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de maneiras diversas e variadas. Dessa forma, os atores envolvidos na atuação da política não apenas a implementam, mas também têm o controle do processo, tendo uma interpretação ativa e atuante dentro deste processo.

A ideia central de Ball e colaboradores com a teoria da atuação é que o processo de atuação pode ter um viés criativo, efetivado fora do que está fixado e engessado no texto da política. Isso contribui sobremaneira para expansão da análise do contexto da prática, visto que considera o papel ativo dos agentes e profissionais que estão atuando na política.

Assim, de acordo com estudos de Ball, a atuação de uma política vai envolver processos criativos de interpretação e de recontextualização, onde há a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas (Mainardes, 2018). Essas concepções denotam em conceitos de interpretação e tradução, sendo a interpretação quando se busca compreender a política, retirando seus “detritos”; e a tradução, quando se tem um processo criativo e produtivo, que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação (Mainardes, 2018). Portanto, a interpretação está ligada aos aspectos da política e a tradução aos aspectos da prática.

Para diferenciar ainda mais os conceitos de interpretação e tradução propostos por Ball, Maguire e Braun (2016), Mainardes cita que para esses autores, a interpretação

[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva [...] (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68 *apud* Mainardes, 2018, p. 6).

Com relação ao conceito de tradução, os mesmos autores descrevem que “a tradução é uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política”.

Trazendo esses conceitos de interpretação e tradução para análise da política pública do NAE, considera-se que a interpretação se relaciona à leitura das regulamentações legais, documentos orientadores, manuais e materiais formais e, a partir dessas leituras, buscar entender o que deve ser feito e o que é pedido inicialmente e institucionalmente. A tradução pode ser considerada quando os profissionais produzem textos secundários, eventos, reuniões e criam ações a partir dos contextos das realidades, das necessidades das unidades escolares e de suas experiências e preocupações. Isso promove um "ajustamento secundário" do texto da política com base na prática.

Um outro aspecto a ser comentado em relação ao contexto da prática e aos estudos de Ball e colaboradores, trata-se da questão da influência de alguns aspectos na interpretação ativa ou atuação dos agentes no texto da política, relacionando-o à prática. De acordo com Mainardes (2006a, p. 96), os autores consideram que é necessário “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Dessa forma, na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (Mainardes, 2018). Esse ponto será abordado na pesquisa a partir da discussão dos resultados relacionados aos desafios e potencialidades apontados pelos profissionais envolvidos na implementação dos NAE.

Portanto, esse lado criativo da atuação pode ser explorado, mas também apresenta limites dentro do discurso e dos interesses políticos (Mainardes, 2018). Isto porque “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’” (Mainardes, 2018, p. 5). Dessa forma, para analisar a atuação das políticas é preciso “considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas subjetivas’” (Mainardes, 2018, p. 5).

Para completar o processo de análise do contexto da prática, torna-se necessário considerar os aspectos macro e micro da política, observando as relações de poder, os conflitos, os interesses, as influências, as tomadas de decisões, a elaboração de estratégias e os recursos envolvidos. A pesquisa do contexto da prática pode resultar em descobertas importantes para compreender a essência da política e seus resultados/efeitos (Mainardes, 2006b).

O propósito de abordar o contexto da prática dentro do ciclo de políticas foi de demonstrar como esse contexto pode explicar a atuação dos profissionais envolvidos na implementação dos NAE, enfatizando que, a partir do texto político criado e definido por um grupo de influência, a política pode ser colocada em prática permeada de intenções pessoais, relacionadas ao contexto cotidiano de cada experiência, de cada dificuldade e de cada interesse. Conforme Mainardes (2006b) preconiza, a necessidade de analisar as políticas públicas educacionais através de uma abordagem teórico-analítica serve para que se possa identificar as potencialidades e, principalmente, as fragilidades de modo a superá-las. A utilização da abordagem do ciclo de políticas permite analisar a trajetória completa de políticas desde o nível macro ao nível micropolítica, dependendo do objetivo de cada pesquisador.

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O intuito desta seção é descrever, de forma clara e detalhada, os aspectos metodológicos deste estudo, delineando os procedimentos e métodos utilizados para alcançar os objetivos propostos no trabalho e responder à questão norteadora do caso de gestão, situando o leitor a respeito do contexto do estudo. Abordar os aspectos metodológicos é importante, pois confere confiabilidade aos resultados da pesquisa, além de permitir que outros pesquisadores utilizem o estudo para novas pesquisas na área. Para tanto, será abordada a escolha e justificativa do método de pesquisa, a descrição detalhada dos instrumentos de produção de dados, o delineamento da amostra, as técnicas de análise empregadas e as considerações importantes relacionadas ao processo de pesquisa.

Para alcançar o objetivo deste estudo, que é analisar o processo de implementação da política pública dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) nas escolas estaduais da SRE Metropolitana A, destacando os desafios e potencialidades observados pelos profissionais envolvidos, serão realizados os passos descritos a seguir. Este grupo de profissionais inclui psicólogos e assistentes sociais dos núcleos, analistas da Diretoria Pedagógica da SRE A e gestores das escolas polo que possuem os núcleos.

Primeiramente, foi realizada a etapa de análise de documentos da pesquisa, que consta no capítulo dois deste trabalho. Objetivando uma visão detalhada do objeto de estudo, os núcleos NAE, fez-se a apresentação do contexto da criação da política, destacando a legislação federal (Lei nº 13.935/2019) e os materiais elaborados pelos Conselhos Federais para subsidiar a implementação da política nas escolas do país. Como o contexto pesquisado envolve a rede

estadual de ensino de Minas Gerais, destacou-se também a Resolução SEE nº 4.701/2022 que orienta a implementação da política nas unidades escolares do estado, bem como o Caderno Orientador elaborado pela SEE-MG no ano de 2022.

Este trabalho configura-se como um estudo de caso. Essa abordagem metodológica pode ser entendida como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 57). Complementando esse conceito, Yin (2001) cita que o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso vem sendo utilizado com o objetivo de explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos, descrever o contexto em que a investigação é conduzida e explicar as variáveis causais de fenômenos em situações complexas onde levantamentos e experimentos não são viáveis.

Assim, o presente estudo se enquadra como estudo de caso, pois pretende investigar como a política pública do NAE está sendo implementada, identificando os desafios e potencialidades observados pelos profissionais envolvidos no processo de implementação, nas unidades escolares e na SRE Metropolitana A.

No que se refere à metodologia, este trabalho apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa, que os autores Prodanov e Freitas (2013) definem como aquela na qual o ambiente é fonte direta dos dados e o pesquisador mantém contato direto com este ambiente e o objeto de estudo, onde há uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo real e o sujeito. Neste tipo de pesquisa, a subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em números (Prodanov; Freitas, 2013). Os elementos básicos da pesquisa qualitativa são a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. A atenção maior está voltada para o processo em relação ao produto e os dados produzidos têm caráter descritivo, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada (Prodanov; Freitas, 2013). Martinelli (2008) complementa que a realidade e a relação humana são predominantemente qualitativas, pois demandam atribuição de significados que somente a experiência do sujeito é capaz de construir.

Em relação aos instrumentos e técnicas para produção de dados, Günther (2006) ressalta que na pesquisa qualitativa cada problema, objeto de uma pesquisa específica, é considerado e isso requer instrumentos e procedimentos específicos. Assim são vários os instrumentos que podem ser utilizados, como observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, testes, análise de conteúdo, pesquisa documental e outros (Gil, 2008). No presente trabalho, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa documental foi o primeiro método empregado neste trabalho, quando foram analisados os documentos listados no Quadro 10.

Quadro 10 – Documentos analisados na pesquisa documental

Documentos analisados	Fonte de produção	Fonte de pesquisa
Relatórios de trabalho das visitas realizadas pelos profissionais dos NAE às escolas	Elaborados pela equipe da Diretoria Pedagógica e preenchido por cada dupla de profissionais	<i>Drive</i> da Diretoria Pedagógica da SRE A
Registros de boas práticas; diagnósticos de escolas; relatórios	Profissionais do NAE	<i>Drive</i> da Diretoria Pedagógica da SRE A
Formulários aplicados as duplas do NAE	Elaborados pela equipe da Diretoria Pedagógica e respondidos pelos gestores e duplas do NAE	<i>Drive</i> da Diretoria Pedagógica da SRE A
Legislações federais (Leis nº 13.395/2019, 14.113/2020, 14.276/2021 e 14.819/2024)	Congresso Nacional	Internet
- Legislações e normativas estaduais (Resolução SEE-MG nº 4.701/2022) - Caderno Orientador – Núcleo de Acolhimento Educacional – Atuação de Psicólogo e Assistente Social – 2022 - Edital SEE nº 02 - Processo Seletivo Simplificado Regulamento SEE nº 0001/2021.	Secretaria de Educação de Minas Gerais	Internet
- Documentos produzidos por órgãos como CFP, CFESS, Conselhos Regionais e outros. - Cartilha “<i>Psicologia e Serviço Social na Educação Básica - Lei 13.395/2019 – Essa luta tem história!</i>”. “<i>Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação</i>” – CFESS. “<i>Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019</i>”. “<i>Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica</i>” – CFP	CFP, CFESS, Conselhos Regionais e outros	Internet

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outra técnica de produção de dados empregada neste estudo foi a entrevista. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como uma forma de interação social, onde há um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca produção de dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Nesta técnica de produção de dados, “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2008, p. 109).

Gil (2008) aponta como razões para se utilizar a entrevista os seguintes aspectos: técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; possibilita a obtenção de maior número de respostas, com maior flexibilidade, considerando que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

De acordo com Oliveira (2011), o tipo de entrevista pode variar de acordo com o nível de estruturação. Para a presente pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro construído. A entrevista semiestruturada consiste em estabelecer uma lista de informações desejadas de cada entrevistado, mas a formulação das perguntas e a ordem em que são feitas variam conforme as características de cada pessoa entrevistada (Oliveira, 2011). Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada inicia-se com questionamentos básicos baseados em teorias relevantes para a pesquisa, permitindo o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados.

No estudo em tela, a entrevista foi realizada com grupos amostrais de indivíduos diferentes. Estes indivíduos foram divididos em três grupos: o primeiro grupo amostral, constituído por seis indivíduos (três psicólogos e três assistentes sociais), dentro de um total de 10 profissionais que atuam nos NAE na SRE Metropolitana A (dado atualizado em setembro de 2024); o segundo grupo, também amostral, composto por seis diretores das escolas polos que acomodam os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE), que não necessariamente são as escolas polo das duplas que foram entrevistadas. O universo de diretores de escola que são polo do NAE é em número de diretores na regional. O terceiro grupo é constituído pelos dois analistas da SRE Metropolitana A, que são os pontos focais (analistas referências) da política do NAE na regional. Somente este grupo, composto pelos analistas da Diretoria Pedagógica, não será amostral.

Devido ao tempo extenso que seria necessário para analisar os dados das entrevistas de todos os profissionais que compõem atualmente os núcleos NAE da SRE A e dos diretores das

escolas polo de cada núcleo, a produção de dados ocorreu de forma amostral. Apesar de possuir 10 núcleos na SRE A, na atual fase da pesquisa, a regional possui quatro núcleos vazios. Mesmo estando com vacância, eles possuem uma escola polo, associada aos mesmos.

Desse modo, o universo da população pesquisada consistiu em 14 indivíduos. As pessoas que compuseram a amostra foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: NAE - profissionais que estavam atuando nos núcleos e que quiseram participar da pesquisa voluntariamente; Escolas – um diretor de cada escola polo de cada um dos quatro municípios que possuem NAE na SRE Metropolitana A, sendo que, em Belo Horizonte, por ser um município muito extenso e com muitas realidades diferentes, houve um gestor representante de escolas polo de cada regional do município (leste, nordeste e centro-sul) e que quiseram participar da entrevista; SRE A – os analistas que eram os referências da temática dentro da Diretoria Pedagógica da regional. O Quadro 11 descreve o formato da amostra utilizada na pesquisa.

Quadro 11 – Detalhamento da amostra que constitui a pesquisa

Grupos	Quantitativo	Critério
NAE	3 psicólogos(as) 3 assistentes sociais	Seis profissionais dos NAE que estão atuando nos núcleos e que queiram participar da pesquisa.
Escolas	6 diretores de escolas polo	Conveniência – um gestor de cada município que possui NAE (Caeté, Nova Lima e Sabará); para BH, um de cada regional (leste, nordeste e centro-sul).
SRE Metropolitana A	2 analistas da Diretoria Pedagógica da SRE	Pontos focais responsáveis pelo acompanhamento da política.
Total	14 indivíduos	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa maneira, foram elaborados três roteiros contendo perguntas abertas para cada grupo. As perguntas elaboradas tinham relação com a temática do trabalho, principalmente no tocante ao aspecto da atuação profissional dos psicólogos e assistentes sociais e aos desafios e potencialidades percebidos pelos atores envolvidos no processo de implementação da política.

Nos roteiros propostos, foram apresentadas várias perguntas abertas as quais foram realizadas presencialmente e de forma remota por meio do dispositivo *Google Meet* (casos de diretores de escolas que não estavam localizadas no município de Belo Horizonte). As

entrevistas foram conduzidas verbalmente, seguindo uma ordem predefinida, mas com possibilidade de ajustes, conforme as particularidades de cada entrevistado. Essa abordagem proporcionou maior flexibilidade ao pesquisador, uma vez que as perguntas não seguiram uma sequência rígida.

Na próxima subseção, serão detalhados os procedimentos de produção de dados através das entrevistas, bem como os procedimentos de transcrição e preparação para análise dos dados obtidos.

3.3.1 Procedimentos de produção de dados

Quanto aos procedimentos de produção de dados, a realização das entrevistas ocorreu ao longo do mês de novembro de 2024. O quantitativo de pessoas necessárias para a formação das amostras e do grupo não amostral foi atingido conforme programado. Foram entrevistadas 14 pessoas, de acordo com a descrição prevista no Quadro 11. Todos os 14 convidados aceitaram participar da pesquisa e realizar as entrevistas.

A forma de contato com os participantes da pesquisa ocorreu através de *e-mail* institucional, constando o convite para participação e uma breve apresentação da pesquisa. No *e-mail* endereçado aos participantes foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), que foi lido antecipadamente e assinados por eles. Após a concordância dos participantes foram agendadas as entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas de maneira individual, tanto presencialmente quanto remotamente. As entrevistas com os diretores das escolas polo situadas fora do município de Belo Horizonte foram realizadas virtualmente por meio da plataforma *Google Meet* (videoconferência). Com o consentimento dos participantes, utilizou-se o aplicativo *OBS Studio* para a gravação em vídeo e áudio. Das 14 entrevistas realizadas, cinco foram efetuadas remotamente, sendo três com as diretoras das escolas polo dos municípios de Caeté, Sabará e Nova Lima; uma com uma psicóloga do NAE e outra com uma assistente social do NAE que, por motivos pessoais, não puderam comparecer nas agendas marcadas presencialmente.

Para as entrevistas que foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, inicialmente, a entrevistadora enviou um *link* de acesso para cada um dos participantes, através do e-mail institucional, convidando-os a acessar a plataforma do *Google Meet*. Logo após, ao acessarem esse ambiente, a pesquisadora explicou ao entrevistado a dinâmica da entrevista, realizou a apresentação da entrevistadora e do tema da pesquisa, além de ressaltar a importância

da garantia de sigilo, isenção de despesas e momento para esclarecer possíveis dúvidas dos sujeitos pesquisados. Seguindo o roteiro de entrevistas, as perguntas foram feitas ao grupo pesquisado (Apêndices A, B e C). Como a entrevista era semiestruturada, os entrevistados tiveram liberdade para expressar suas respostas e houve flexibilidade para incluir novos questionamentos ou comentários baseados nas respostas dadas.

As entrevistas realizadas com os demais participantes foram efetuadas de forma presencial, utilizando o gravador de áudio do telefone celular. A pesquisadora solicitou autorização a cada um dos entrevistados para que a entrevista fosse gravada, de modo a contribuir para a transcrição e análise dos dados. Todos os participantes autorizaram as gravações. As entrevistas presenciais ocorreram nas escolas polo de Belo Horizonte (no caso de diretores e profissionais que atuam no NAE) e na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A (para as entrevistas realizadas com os analistas da regional). Também foram seguidos os roteiros preestabelecidos para cada grupo pesquisado, permitindo livre manifestação e expressão nas respostas.

As entrevistas apresentaram duração média de 30 minutos. Após a realização das entrevistas, a pesquisadora utilizou o aplicativo *Turbo Scribe* para transcrever as respostas dos participantes. O aplicativo supramencionado permitiu a conversão dos arquivos de áudio gravados no celular e de vídeo, gravados no *notebook* durante as videoconferências, para arquivos de texto. Todos os arquivos foram transcritos utilizando o aplicativo citado para subsidiar a análise dos resultados.

Os resultados desse estudo são decorrentes de pesquisas bibliográficas, além dos resultados obtidos na pesquisa de campo, por meio das entrevistas. Na próxima seção, serão apresentados os resultados, a partir das análises das entrevistas realizadas com os indivíduos implementadores da política do NAE (diretores escolares, profissionais do NAE e analistas da SRE). As análises também serão discutidas com base nos referenciais teóricos e documentos oficiais debatidos no capítulo 2 e no início desse capítulo 3.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Após a produção de dados, com a realização das entrevistas, realizou-se a análise destes dados e das informações obtidas. Posteriormente às transcrições dos áudios e vídeos, os dados foram organizados e estruturados em categorias para facilitar a análise. A partir dos eixos estruturantes abordados no início deste capítulo 3, os dados foram divididos da seguinte forma:

categoria 1 relacionada ao eixo “Atuação profissional e concepções da psicologia escolar e serviço social escolar”; categoria 2 – “Atuação profissional relacionada ao contexto da prática do ciclo de políticas” e categoria 3 – “Desafios e potencialidades observados na implementação da política dos NAE”.

Em seguida, considerando cada categoria, foi feito um comparativo entre as falas dos participantes da pesquisa, destacando os pontos em comum ou que apresentavam discordâncias, e selecionadas as principais falas para compor o texto e fundamentar a análise. Nesse sentido, a presente seção tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da pesquisa de campo, com base nos referenciais teóricos e documentos pesquisados.

Para melhor organização da análise, as perguntas previstas nos roteiros das entrevistas foram divididas em blocos, dentro de cada categoria. O Quadro 12 detalha a formatação da análise proposta pela pesquisadora:

Quadro 12 – Categorias propostas para análise de dados

Categorias	Grupo de indivíduos	Perguntas previstas no roteiro
Atuação profissional e concepções da psicologia escolar e serviço social escolar	Profissionais do NAE (psicólogas e assistentes sociais)	Roteiro A – Perguntas 1, 2, 3, 5, 7 e 8
	Analistas da SRE	Roteiro B – Perguntas 1, 2 e 3
	Diretores escolares	Roteiro C – Perguntas 1, 2, 3, e 5
Atuação profissional relacionada ao contexto da prática do Ciclo de Políticas	Profissionais do NAE (psicólogas e assistentes sociais)	Roteiro A – Perguntas 4, 6, 13 e 14
	Analistas da SRE	Roteiro B – Perguntas 4, 5 e 6
	Diretores escolares	Roteiro C – Perguntas 4, 6, 7 e 8
Desafios e potencialidades observados na implementação da política do NAE	Profissionais do NAE (psicólogas e assistentes sociais)	Roteiro A – Perguntas 9, 10, 11 e 12
	Analistas da SRE	Roteiro B – Perguntas 7, 8, 9 e 10
	Diretores escolares	Roteiro C – Perguntas 9, 10 e 11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 12 demonstra como foi estruturada a organização das respostas para facilitar o processo de análise. As perguntas do roteiro, que possuíam caráter semelhante e buscavam retratar cada um dos eixos trabalhados no capítulo 3, foram agrupadas em três novas categorias. A categoria 3 foi criada para discutir os resultados das perguntas propostas nos roteiros, relacionados aos desafios e potencialidades percebidos no processo de implementação dos

NAE. A categoria 3 não representa um eixo teórico propriamente dito. Ela foi criada para análise dos dados, por se tratar do objeto de estudo principal desta pesquisa.

Para apresentar a análise dos dados de forma mais integrada, comparando as percepções dos vários grupos envolvidos que participaram da pesquisa, os resultados foram considerados com base nas temáticas comuns relacionadas aos eixos e previstas nas perguntas dos roteiros. A pesquisadora quis repassar a ideia de que a implementação dos núcleos envolve conjuntamente, lá na ponta, os atores implementadores. Portanto, as respostas de cada grupo entrevistado (diretores, analistas e profissionais do NAE) foram agrupadas considerando a categoria e não o grupo de indivíduos propriamente dito.

As análises referentes a cada categoria proposta pela pesquisadora serão apresentadas nas próximas subseções.

3.4.1 Atuação profissional e concepções da psicologia escolar e serviço social escolar

Esta categoria abrange as questões relacionadas à atuação dos profissionais dos NAE e às concepções de psicologia escolar e serviço social escolar, na visão dos agentes implementadores da política: psicólogas, assistentes sociais, diretores escolares e analistas da SRE. Os blocos de perguntas que foram agrupadas correlacionam-se ao papel que os profissionais do NAE representam nas escolas e de que forma essa atuação é percebida.

Em consonância ao que foi discutido no início do capítulo 3 deste trabalho, foi possível constatar, através das falas dos entrevistados, que as antigas concepções relacionadas à psicologia escolar e ao serviço social ainda influenciam a concepção atual de atuação dos profissionais da psicologia e serviço social nas escolas.

Considerando as respostas dos três grupos entrevistados, foi frequente, principalmente na análise das falas dos diretores escolares, a ideia de que o trabalho de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, está relacionado, ou reduzido, às questões clínicas, individuais, de assistencialismo e de diagnósticos de “problema” ou “fracasso” correlacionados aos estudantes. Tal concepção também foi perceptível nas respostas dos analistas da SRE, nas quais o uso de terminologias individualizantes como “casos”, “problema” e “atendimento” foi comum. Porém, não foi frequente quando se analisou as respostas dos profissionais dos NAE. No grupo dos profissionais que atuam nos NAE, constatou-se que eles apresentam entendimento maior das abordagens mais críticas relacionadas às áreas da psicologia e serviço social escolares.

Desta forma, analisando as respostas dos diretores escolares, percebe-se, por parte da maioria dos entrevistados, um desconhecimento sobre as modalidades e formas de atuação profissional de psicólogos e assistentes sociais escolares. As falas mais frequentes estão relacionadas à atuação no campo de questões ligadas à saúde mental, problemas familiares ou disciplinares de estudantes ou questões de fracasso escolar. Como demonstrado nas falas destacadas a seguir, quando se questiona o que os diretores pensam sobre a política de ter um profissional da psicologia e do serviço social atuando na escola:

(...) Nossa, acho que teria que ser constante, eles tinham que estar na escola no dia a dia. Seria muito importante para esse acolhimento. São muitas questões, questões familiares, questões de saúde mental, então seria muito importante. E que tivesse um atendimento particular, não individual. Isso que seria importante. (...) Então elas não desvinculavam, a psicóloga atendia a parte da saúde mental, e a assistente social, aquela parte de direitos, assistência social. (...) Faltou esse trabalho individual, porque os alunos entendiam que eles queriam conversar individualmente. Não expor a vida deles em mais atendimentos. Eles queriam uma conversa individual. Como se fosse uma psicóloga que estava na escola para auxiliá-los nas questões pessoais (Participante 4 - entrevista realizada com diretor escolar em 21/11/2024).

(...) Então, outra coisa também que eu vi de negativo, foi a restrição no atendimento individual. De forma alguma, podia fazer o atendimento individual. Eu entendo que tem as restrições, que não estão ali para clinicar. Mas, às vezes, uma conversa, uma dinâmica individual, poderia fazer o efeito (Participante 10 - entrevista realizada com diretor escolar em 29/11/2024).

(...) Porque a princípio, o atendimento, a proposta era atividades coletivas. Então elas acabaram individualizando para atender, para tentar atender as demandas da escola e ajudar a escola (Participante 11 – entrevista realizada com diretor em 29/11/24).

Alguns trechos de falas dos analistas da SRE Metropolitana A comprovam que, apesar de terem conhecimento do papel atribuído aos profissionais a partir das determinações e diretrizes legais, usam terminologias que remetem a conceitos usados nas abordagens clínicas, terapêuticas e assistencialistas, de conotação individualizante:

(...) Começa a trazer muitos casos de ansiedade, de bullying. (...) E os casos que vão emergindo, terminam chegando até elas. E aí, assim, elas conseguem fazer um atendimento, fazer uma acolhida e um encaminhamento. (...) Nós temos a reunião de monitoramento mensal, onde elas trazem algum estudo de caso (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 18/11/24).

(...) O NAE pode auxiliar a escola nos casos de estudantes com ansiedade, saúde mental, casos de abusos. (...) fazendo atendimento aos estudantes para auxiliar a direção. Existem muitos problemas nas escolas que o NAE pode ajudar. (...) Acompanho os casos que são trazidos para as reuniões

(Participante 14 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 28/11/24).

Esses trechos destacados das entrevistas com os diretores e analistas da regional demonstram que ainda há influência da abordagem clínica e individualizante, principalmente relacionada ao psicólogo escolar, no que tange à atuação destes profissionais. Embora esteja expresso objetivamente na Resolução SEE-MG nº 4.701/22, a vedação de prestação de atendimento clínico pelos profissionais dos NAE no âmbito escolar. Conforme expresso por Facci e Caldas (2023, p. 5), esse é um grande desafio para implementação do serviço na educação: “as pessoas ainda têm dificuldade de compreender que nosso trabalho não é clínico e que a Psicologia está na escola atrelada ao desenvolvimento de ações vinculadas ao processo ensino-aprendizagem”.

Segundo Martínez (2010), não existem muitas dúvidas quanto às funções que profissionais da educação como diretores e coordenadores pedagógicos exercem, porém isso não acontece quando se considera o psicólogo escolar. Para a autora, sua atuação está frequentemente ligada ao diagnóstico e ao acompanhamento de crianças que enfrentam dificuldades emocionais ou comportamentais, além de envolver a orientação de pais e professores sobre como lidar com esses desafios. Essa realidade reflete a influência do modelo clínico-terapêutico predominante na formação e prática dos psicólogos no Brasil, na construção da representação social desse profissional, como discutido neste trabalho.

Em contrapartida, a análise das respostas obtidas nas entrevistas com os profissionais que atuam nos NAE mostra que, para quase a totalidade desses indivíduos, as concepções de psicologia e serviço social escolar voltadas à abordagem crítica, que considera que fatores históricos-sociais permitem a construção integral do indivíduo e são fundamentais no seu processo de ensino-aprendizagem, estão mais estruturadas. Os trechos selecionados asseveram os apontamentos registrados nas entrevistas com os psicólogos e assistentes sociais do NAE:

(...) Educação não é só esse processo cognitivo de ensino e aprendizagem de dentro de sala de aula, mas é também o espaço de relações, de convivência, da construção da subjetividade. E conseqüentemente da construção de um projeto, assim, societário, porque é isso, não existe separação, né? As coisas estão relacionadas. Então, eu acho que é muito isso, assim, a gente ter essa contribuição numa visão mais ampla da política de educação, do contexto, mas também das particularidades, das relações humanas da escola, das relações escolares, familiares, culturais, que vão compor ali em escola, pra trabalhar sempre na garantia, na promoção da cidadania, dos direitos. (...) acho que a gente tem muito a contribuir, tem toda uma perspectiva crítica das relações, humanista das relações (Participante 6 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 25/11/2024).

(...) Acho que ter esse olhar socioassistencial nas escolas, ele é uma coisa muito importante, sabe? Porque as vezes o espaço escolar, ele está muito sobrecarregado das questões que acontecem no dia a dia, sabe? E não consegue perceber o aluno, acolher o aluno. Perceber que algumas questões, elas se apresentam, mas são em decorrência de outras questões, que as vezes estão até fora do ambiente escolar, né? (Participante 8 - entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/2024).

(...) A gente não está ali de forma alguma para prestar o atendimento clínico. Para cair nessa lógica, né? Que já está posta. (...) Essa estrutura, se ela tem que ter um olhar crítico (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 27/11/2024).

(...) o que me ajudou muito é que o meu TCC foi com o tema do trabalho do psicólogo escolar na escola, então eu já estava preparada de certa forma, então eu não caí tão de paraquedas assim. (...) E a escola gira naturalmente, todo dia, e vai se construindo, vai construindo as relações. (...) Eu tracei uma trajetória muito grande em psicologia escolar na faculdade. Eu escolhi a psicologia porque eu poderia estar na escola, eu acredito na educação transformadora (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/24).

Possivelmente, pelo fato de estes profissionais possuírem formação nas áreas de psicologia e serviço social e, provavelmente, promoverem discussões acerca das concepções que historicamente constituíram em cada área, eles apresentaram um olhar diferenciado dos diretores escolares e dos analistas educacionais, com relação às possibilidades e formas de atuação dos profissionais dos NAE.

Esse entendimento corrobora com a discussão realizada nas primeiras seções do capítulo 3, que aborda a atuação que se espera dos profissionais da psicologia e serviço social escolar na atualidade. Autores já citados no texto como Antunes (2008), Guzzo *et al.* (2010), Patto (1987), Souza (2007, 2009), Tanamachi (2000), Machado (2000), Iamamoto (2000, 2005, 2019), Piana (2009a, 2009b), Amaro (1997, 2011), aportam a discussão em torno da abordagem crítica para as duas áreas.

Para Candeira, Carvalho e Negreiros (2020), a visão crítica amplia o olhar para os demais atores do espaço escolar, não focando apenas no aluno. Martínez (2010) considera que o processo educativo deve ser compreendido na sua complexidade e plurideterminação. Martins (2012) complementa que uma postura crítica em relação ao pensar, sentir e agir, interfere na formação da subjetividade e nas normas de conduta dos sujeitos. Facci e Caldas (2023, p. 2) finalizam a discussão afirmando que o processo educativo é importante para o processo de humanização, “trazendo subsídios para uma prática profissional que vai muito além da visão particularizada dos fatos que permeiam o processo de ensinar e de aprender”.

Todos esses autores citados evidenciam que a demanda educacional atual requer esse olhar crítico e plural quanto às situações e relações que permeiam o espaço escolar. Havendo, portanto, uma necessidade de ruptura em relação às abordagens individualizantes, fragmentadas e direcionadas somente aos problemas dos estudantes. Desta forma, possuir esse olhar crítico não significa dizer que alguns estudantes não necessitem de encaminhamentos para atendimentos clínicos ou individuais, mas isso não é função dos profissionais dos NAE realizarem na escola.

Outro ponto relevante observado nas entrevistas refere-se à presença dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Para os diretores escolares, a presença desses profissionais traz uma atmosfera de segurança para a instituição, pois os diretores relataram que não se sentem preparados para lidarem com as questões complexas que estão presentes na escola. Além disso, como os diretores escolares estão envolvidos com muitas atribuições, acabam percebendo a dupla de profissionais do NAE como um auxílio para resolução de problemas na escola, às vezes até de esferas administrativas. Além de acrescentarem à instituição de ensino um conhecimento técnico, cujo diretor não domina ou desconhece, o que na visão dos gestores entrevistados transmite uma sensação de segurança para eles, conforme demonstrado nos trechos destacados:

(...) Na sua opinião, qual que é a função desses profissionais? Neste momento, mais, é apagar fogo, assim, junto com a gente (Participante 3 -entrevista realizada com diretor escolar em 19/11/2024).

(...) Hoje em dia cada pessoa está pensando de um jeito, as pessoas estão muito violentas, as pessoas estão muito agressivas, você não pode falar nada. Então, eu acho que a função delas aqui, elas nos acalmam, elas acalmam o nosso coração, elas nos acalmam. De uma forma geral, como que a gente fala? Elas nos acolhem, né? E isso é muito bacana, porque às vezes a gente se sente desamparada de tudo. Quando elas estão aqui, eu sinto que a escola fica mais calma (Participante 2 - entrevista realizada com diretor escolar em 18/11/2024).

(...) Eu tive um caso de abuso de estudante. Então, a assistente social, ela atuou demais. Ela acompanhou a família, até a polícia. Prestou as orientações. O que deve ser feito? O que você tem direito? Foi, assim muito importante. Que eram coisas que eu, enquanto gestora, não sabia, não dominava. E a psicóloga, ela tratou diretamente com o trauma da adolescente. Então, assim, a presença desses profissionais na escola dá um amparo para gente, para a gestão. Porque a gente não tem essa formação, né? Então, tudo que a gente faz é muito arbitrário. A gente vai fazendo pelo instinto, pela intuição da gente. Mas quando a gente vai ver, a gente tá ferindo um tanto de direitos. Porque a gente não sabe, né, a postura certa. Então, esses profissionais na escola, eles dão, assim, um respaldo pra gestão. Principalmente, aí, que vocês ficam na questão de segurança, né? Porque são questões mais técnicas. A gente não tá acostumado a lidar, né? Então, fica

complicado. E tem a questão da escuta, né? Agora, a escuta assistida (entrevista realizada com diretor escolar em 29/11/2024).

Os trechos citados evidenciam que há ausência de formação para os diretores escolares inclusive em aspectos relacionados à gestão de pessoas. Esta insegurança demonstrada nas respostas dos diretores pode estar relacionada à falta de preparo para gerir conflitos e lidar com situações complexas que estão presentes na rotina do ambiente escolar. Essa é uma habilidade que precisa ser desenvolvida junto às lideranças escolares. Neste ponto, os profissionais dos NAE podem auxiliar os diretores, não somente ajudando a resolver o “problema”, bem como sugerindo projetos e ações que possuam enfoque na gestão de pessoas, mediação de conflitos e melhoria da comunicação, para serem trabalhados com a equipe gestora das escolas.

Outro aspecto que deve ser abordado em relação aos trechos das entrevistas com os diretores refere-se à questão das demandas urgentes e imediatas que surgem nas escolas denominadas como “apagar incêndios”. Essas situações consistem em lidar constantemente com situações emergenciais, muitas vezes imprevisíveis, que necessitam de soluções imediatas e improvisadas. Embora seja evidente que tais situações ocorram em uma escola – um espaço dinâmico e cheio de interações humanas – é fundamental refletir sobre como diminuir sua frequência e impacto. Há situações em que o imprevisto vai ocorrer, mas, em muitos casos, um planejamento realizado adequadamente, com ações programadas e preventivas, pode alterar o quadro constante de inquietações para resolução de problemas. Os profissionais também podem colaborar neste ponto, auxiliando a gestão a criar espaços para reflexão e proposta de um trabalho coletivo e colaborativo entre a equipe escolar.

Diante da discussão trazida nesta subseção, fica evidente a necessidade urgente de um planejamento de formação, não só para os diretores escolares como também para os analistas da regional e profissionais dos NAE, no que tange às questões da organização do espaço, do clima escolar e dos acompanhamentos de casos complexos de violações de direitos, dentro da atribuição e contribuição de cada ator do processo.

Essa questão de escassez de um processo formativo demonstra a falta de interlocução dos órgãos gestores da política em relação às escolas e à própria regional de ensino. Foi unânime nas respostas de todos os entrevistados que não houve preparação inicial para a implementação da política. Não houve planejamento, discussões, formações e suporte para acompanhamento do trabalho, bem como não há um planejamento referente à formação continuada, fato destacado em todos os grupos pesquisados.

Neste ponto, é relevante retomar a análise a partir do modelo de ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1992). Torna-se importante salientar que a previsão de formação inicial e continuada deveria estar presente no desenho da política. Dentro desta abordagem, conforme discutido neste capítulo, destacam-se três fases principais: contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da prática. Essas fases permitem analisar não apenas o desenho inicial da política, mas também como ela é interpretada e ressignificada por diferentes atores ao longo de sua execução.

No contexto da influência, onde se debatem e definem as prioridades políticas, e no contexto da produção de texto, onde a política é formalizada, deve-se prever explicitamente a formação dos profissionais responsáveis por implementar a política. Isso deveria ser parte essencial do processo, uma vez que as capacidades e conhecimentos desses agentes são determinantes para os resultados que a política pode alcançar. Conforme Mainardes (2006b, p. 53): “[...] textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política educacional”.

Os entrevistados relataram que estão aprendendo a construir a política do NAE no dia a dia. Desta forma, pode-se associar este fato ao contexto da prática previsto no ciclo de políticas de Ball. No contexto da prática, os profissionais recriam as políticas à luz de suas vivências de trabalho, experiências pessoais e interpretações dos textos oficiais. É nesse ponto que a formação se torna ainda mais crucial, pois vai fortalecer o processo de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, de ação sobre a política. Os trechos a seguir ilustram a questão da falta de formação e planejamento dentro do desenho da política:

(...) Não tem uma formação específica para o NAE, eles vão encaixando o NAE nas coisas que aparecem (Participante 7 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/2024).

(...) Formação nenhuma, preparação nenhuma, nenhuma sigla foi colocada (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/2024).

(...) Nenhuma formação, simplesmente um e-mail pedindo para a escola ser polo (Participante 3 – entrevista realizada com diretor escolar, em 19/11/2024).

(...) Eu não recebi nenhuma formação. As orientações que eu tive, eu recebi com quem estava no NAE há mais tempo do que eu, que me passou e que me encaminhou a documentação para ser lida. Então, basicamente, foi essa a preparação que eu tive (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE Metropolitana A, em 19/11/2024).

Portanto, no processo de implementação da política dos NAE, deveria ser fundamental a previsão de ações de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na execução da política. Os idealizadores da política não pensaram nos desdobramentos que a falta de formação poderia acarretar. A formação não pode ser pensada apenas como ações pontuais, muitas vezes descontextualizadas. Ela deveria ser presumida como parte integrante do próprio desenho político, garantindo que os profissionais sejam preparados para lidar com as complexidades e especificidades do contexto escolar. Para Facci e Caldas (2023), é essencial que tanto a formação inicial quanto a continuada priorizem conhecimentos teóricos sobre a educação e os aspectos que permeiam o cotidiano escolar. Isso permitirá a criação de práticas que promovam o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo de escolarização.

Ainda com relação à formação dos profissionais que implementam a política, como as concepções antigas de psicologia e serviço social escolares ainda estão presentes no entendimento de muitos profissionais, elas acabam sendo reproduzidas na prática escolar. Sem a formação adequada, essa barreira para modificar o processo histórico e renovar as concepções das áreas da psicologia escolar e serviço social escolar não se torna possível. Bertasso e Anjos (2022) coadunam com tal discussão, afirmando que sem uma análise crítica esse campo pode se tornar uma oportunidade de atuação para profissionais que não o escolheram intencionalmente e que, sem a devida formação, podem replicar o modelo individualizante no ambiente escolar. Isso pode acabar contribuindo para a adaptação do indivíduo à lógica do capital, alinhando-se aos objetivos das políticas educacionais hegemônicas.

Outo fator a ser discutido na análise das entrevistas é a questão do desconhecimento demonstrado por parte dos outros profissionais da educação da real função dos psicólogos e assistentes sociais na escola. A discussão perpassa primeiramente pela ausência, na legislação educacional, da dimensão de atuação destes profissionais como profissionais da educação, conforme já discutido anteriormente. Como expõem Candeira, Carvalho e Negreiros (2020), ao citar que o Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) não menciona o psicólogo e o assistente social, o que, em princípio, inviabilizaria a inserção destes profissionais no cotidiano escolar. Para os autores, a ausência de uma legislação específica que assegure a contratação desses profissionais para atuar diretamente na educação gera situações como desvio de função, realocação para outras secretarias ou serviços e interrupção do trabalho realizado. Não há, portanto, uma política de atuação claramente definida.

Martínez (2010) destaca que, muitas vezes, o profissional da psicologia escolar e, por analogia, considerando o contexto deste trabalho, o profissional do serviço social é recebido com receio por parte de integrantes da equipe escolar, sendo implicitamente rejeitado em razão das dúvidas da equipe ao que tange à sua formação e sua capacidade para resolver os problemas escolares. Foi comum nas entrevistas relatos dos profissionais que atuam nos NAE e dos diretores escolares apontando essa situação:

(...) isso foi um problema. Dos professores acharem que não era uma ajuda. Era uma invasão. Vamos supor, se estava querendo ultrapassar o limite ali das atribuições. E não enxergava, às vezes, a dupla como uma ajuda (Participante 10 – entrevista realizada com diretor escolar, em 29/11/2024).

(...) eu tenho percebido essa resistência, principalmente, dos professores em nos receber, porque eu acho que a nossa chegada, assim, para eles significa mais trabalho. Na verdade, não é isso, a gente é um apoio especializado para a escola, né? Então, eu tenho percebido essa resistência, essa dificuldade de inserir (Participante 6 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 25/11/2024).

(...) o fato de a gente não estar na escola, não cria laços de confiança, não cria uma integração ao corpo da escola. Frequentemente os professores não lembram quem são a gente, não sabem, a gente faz questão de ir no recreio, na sala dos professores, circular, eles, hora não cumprimentam, hora falam, você tá no horário de quê? Se você entrou agora, se entrou no lugar de quem? (...) É como se a gente estivesse fiscalizando (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/24).

Os trechos destacados mostram que os profissionais das escolas, em sua maioria, ainda não percebem os profissionais do NAE inseridos na equipe escolar, principalmente por parte do corpo docente. Muitos percebem a figura desses profissionais como fiscalizadora ou até mesmo como aquele que “vai trazer mais trabalho” ou “ajudar pouco”. Fatores como falta de preparação para implementação da política por parte da SEE e da regional, falta de políticas de suporte técnico das áreas e falta de formação para todos os agentes implementadores devem ser considerados.

Da mesma forma, os profissionais do NAE que foram entrevistados foram unânimes em responder, quando indagados, que não se sentem parte ou pertencentes à equipe escolar, como destacado nas falas abaixo:

(...) Mas não tem como a gente fazer parte da escola, porque você fazer parte de qualquer coisa demanda uma construção e demanda tempo, que a gente não tem nas escolas (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/2024).

(...) falando, assim, da minha atuação, não é reconhecido, não é percebido como um profissional da educação também. Então, já tem essa dificuldade da

gente ser inserido, e por conta da alta transividade, de ser muitas escolas, acaba que isso também impacta a nossa integração, assim, porque a gente fica sendo visto como um profissional externo, alheio à escola, que vem na escola, sei lá, duas vezes no mês para fazer uma ação e acabou (Participante 6 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 25/11/2024).

(...) Porque um profissional que aparece na escola de vez em quando que é mais uma demanda de trabalho para ele que às vezes não consegue agregar nada no trabalho dele ele realmente não vai ver uma legitimidade nesse trabalho. Ele não vai sacar qualquer importância desse trabalho. Ele não vai conseguir entender (Participante 7 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/2024).

O principal fator indicado pelos profissionais que participaram da pesquisa em relação a esta percepção de não sentirem como integrantes da equipe escolar está ligada ao elevado número de escolas que cada dupla dos NAE atende. Conforme descrito no capítulo 2, no município de Belo Horizonte, cada dupla atende aproximadamente 14 escolas. Nos demais municípios que possuem atendimento dos NAE esse número equivale a oito escolas em cada setor de Sabará, cinco escolas em Nova Lima e oito escolas em Caeté. Isso representa um dimensionamento desproporcional em relação à demanda e à carga horária dos profissionais.

Ainda sobre a atuação dos profissionais do NAE, é necessário abordar a crescente e significativa demanda relacionada à saúde mental nas escolas. Embora o objetivo deste trabalho seja demonstrar que a atuação dos psicólogos e assistentes sociais escolares não deve se limitar a uma abordagem puramente clínica, é imprescindível considerar a questão da saúde mental no ambiente escolar. Ressalta-se que o NAE não possui a atribuição de tratar individualmente desses casos; contudo, devido à urgência dessa demanda na escola, é fundamental promover discussões a esse respeito.

Uma das atuações dos profissionais dos NAE, que pode ser relacionada a essa situação de saúde mental dos estudantes, é o fortalecimento do trabalho em rede configurando a intersetorialidade deste trabalho. Diante de situações individuais e mais complexas, os profissionais dos NAE podem auxiliar e orientar a equipe escolar a realizarem os encaminhamentos de forma mais assertiva. A articulação entre diferentes setores – como saúde, assistência social, cultura – para promover ações integradas que atendam de forma mais abrangente às necessidades dos estudantes, deve ocorrer no trabalho do NAE, conforme previsto no Caderno Orientador da SEE-MG. Para Schutz e Miotto (2010), a intersetorialidade mobiliza sujeitos e, por conseguinte, mobiliza práticas; e são alternativas no enfrentamento das expressões da questão social. No contexto da escola, isso significa estabelecer parcerias,

ampliando as redes de apoio e proteção e dando encaminhamentos às necessidades apresentadas pelos estudantes e outros atores da comunidade escolar.

Quando se analisa as temáticas e as ações trabalhadas nas escolas pelas duplas do NAE, nota-se que as ações, em grande parte, estão ligadas às questões de saúde mental. A maior parte das ações propostas está relacionadas aos estudantes e são bastante demandadas pelos diretores escolares:

(...) Da emoção, da afetividade. Nós temos ainda muitos alunos que se cortam, que ficam deprimidos, que têm crises de ansiedade, então, geralmente, ele trabalha isso no coletivo, né? Em sala de aula com os alunos, essa parte emocional também (Participante 3 – entrevista realizada com diretor escolar em 19/11/2024).

(...) aquela questão de adolescente cortando. Saúde mental, muita, muita, que a questão maior foi saúde mental (Participante 4 – entrevista realizada com diretor escolar, em 21/11/2024).

(...) Dessa escola aqui, por exemplo, no dia, eu lembro que no dia que eu cheguei, assim, numa conversa com o vice-diretor, ele descreve um caso que para mim estava muito claro, tinha um quadro de saúde mental muito importante, sem nenhum tratamento na rede, e aí a gente consegue fazer uma articulação, um conceito de saúde, a mãe tem levado ele na psicóloga, ainda é muito pouco, porque precisa de uma questão de medicamento e tal, mas já teve o primeiro passo (Participante 7 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/24).

(...) Chega muita demanda para psicologia, que é uma psicologia que não é a psicologia escolar, educacional. Então, aparece... Atende esse aluno, né? Vamos fazer uma clínica. Você, por exemplo, está sentada numa espécie de divã nesse momento. E a gente tem uma sala de espera, né? A gente até tem um só computador. Para falar, olha, isso aqui é uma clínica. Falta só, sei lá... Um prontuário ali. Então... A escola também põe um pouco isso, né? Ao separar esse espaço. E a gente está tentando brigar para que isso não fique. A gente fala isso o tempo todo. Quando vocês chegaram, a gente tava até numa conversa com uma aluna sobre isso, né? Que a demanda espontânea aparece. E é para isso. É para uma psicologia clínica (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 28/11/24).

Por ser uma demanda urgente e emergente nas unidades escolares, o NAE trata essa questão da saúde mental nas escolas de forma coletiva e preventiva. São elaboradas ações como rodas de conversa, palestras, dinâmicas e reuniões para abordar o tema, conforme descrito no capítulo 2, ao apresentar um quadro com as principais ações realizadas pelas duplas do NAE no ano de implementação da política. Essas ações preventivas ocorrem no âmbito da promoção da saúde, como fator que pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como também o cotidiano laborativo da equipe escolar. As autoras Oliveira e Marinho-Araújo (2009) preconizam que a ação preventiva promove a reflexão e a conscientização de funções,

papéis e responsabilidades dos sujeitos, assim como permite compreender e intervir nas relações interpessoais que influenciam a construção do conhecimento e a prática pedagógica. A atuação do NAE, dessa forma, se volta para essa esfera, tratada coletivamente.

Essa ação preventiva, em consonância ao que diz Martins (2012), é essencial ocorrer na instituição escolar. Para a autora em pauta, a escola é um espaço privilegiado para promover ações preventivas e educativas voltadas para diversas questões socioculturais que impactam o dia a dia da população, onde, frequentemente, a escola é o único equipamento social disponível.

Desta forma, a atuação do NAE, em relação às questões de saúde mental citadas nas entrevistas, está relacionada ao encaminhamento e à articulação com a rede de saúde e assistência social (postos de saúde, CREAS, CRAS, Conselho Tutelar, projetos sociais). Essa atuação auxilia muito as unidades escolares e conforme mencionado, está prevista nos documentos regulamentadores como um direcionamento de trabalho: articulação com a rede.

Para finalizar esta subseção, apresenta-se outro dado relevante referente à atuação dos profissionais do NAE em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino. De acordo com a Lei Federal 13.935/2019, o trabalho da equipe multidisciplinar “deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2019). Foi perguntado aos profissionais do NAE se eles conheciam os PPP das escolas nas quais atuavam e se eles participavam das ações pedagógicas das escolas do seu núcleo. Todos os seis profissionais entrevistados foram unânimes em responder que tiveram tempo de conhecer apenas alguns poucos documentos (PPP) das escolas.

(...) Em relação ao PPP, inclusive, quando eu fui visitar as escolas pela primeira vez, foi um dos documentos que eu solicitei. Solicitei para todas as escolas. Até porque, para me auxiliar nessa própria ação, para eu tentar minimamente entender a escola. Então, assim, todas as escolas me enviaram PPP. Eu dei uma lida, obviamente, foi uma lida, assim, mais objetiva, porque é um documento enorme, que são 13, mas eu tenho o PPP de todas as escolas. Ações pedagógicas, em específico, eu não participei ainda de nenhuma (Participante 6 – entrevista realizada com assistente social do NAE em 25/11/24).

(...) Não conheço todos os projetos, é impossível. Quando eu cheguei eu comecei a tentar me aprofundar mais, mas foi uma coisa que de fato com as demandas chegando isso ficou um pouco para outro momento. Então eu conheço muito pouco e eu acho que a gente participa pouco ainda disso. (...) Então de uma maneira assim, consistente eu acho que ainda não conseguimos contribuir (Participante 7 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/24).

(...) Não conheço todos os PPPs. Na verdade, esse é um documento que a gente sempre pede para as escolas, mas nem sempre é fácil ter acesso. E às vezes também a gente observa que tem uns que é muito no “copia e cola”,

não é um PPP construído adequadamente, como deveria ser. Sobre a participação nas ações pedagógicas da escola também, assim, é muito pontual. Hoje a gente não consegue ter um tempo com os professores, porque, tipo assim, na maioria das vezes as reuniões de módulos elas acontecem aos sábados (Participante 8 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 28/11/24).

(...) O PPP só dessa escola. E porque eu pedi. Era a primeira semana. E tá lá, né? No caderno orientador, inclusive. Que a gente participa, né? Um ponto assim... Bem... Um dos pontos que tá mais marcado. E aí eu pedi. Ele está sempre em desenvolvimento. Mas, assim, nesse corre-corre eu ainda nem... Tanto nem foi cobrado da escola. Que é o parto que a gente mexesse nisso. Como também a escola ainda não teve tempo de mexer nisso também. Tudo é muito urgente, muito para ontem. Então, o PPP, ele fica totalmente esquecido. Ele fica lá no final, né? Das prioridades. Então... Sim, conheço um de 14. E não contribuí em nada nele (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, 28/11/24).

(...) Olha, para ser muito sincera, eu não conheço. Faz pouco tempo que estou, então não conheço. Das ações das escolas, o que não vão chegando de surpresa, algumas é possível participar (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/24).

(...) Eu conheço alguns, não de todas as escolas, porque assim, a gente chegar e pedir o PPP, a gente vai estar parecendo que está levando assim, para que elas querem o PPP? Em algumas escolas tem uma página falando do NAE, mas é mais copia e cola. Não participamos das ações de elaboração (Participante 13 – entrevista realizada com

Como o número de escolas em cada setor é bastante elevado, os profissionais não conseguiram analisar e conhecer detalhadamente o documento de cada instituição. Da mesma forma, disseram que é praticamente impossível participar das ações pedagógicas planejadas pelas escolas, também devido ao número elevado de instituições às quais devem prestar atendimento. Mais uma vez, demonstra-se que, com esse quantitativo de escolas e de profissionais previstos no desenho inicial da política, não é possível realizar um trabalho de qualidade em todas as instituições de ensino. O trabalho fica fragmentado e reduzido a ações muito pontuais, conforme expresso nos trechos destacados acima.

A próxima subseção tratará do segundo grupo de análise referente ao contexto da prática do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores.

3.4.2 Atuação profissional relacionada ao contexto da prática do ciclo de políticas

Essa subseção é dedicada à análise dos dados obtidos nas entrevistas, relacionados ao eixo da atuação profissional no contexto da prática, considerando o ciclo de políticas proposto

por Stephen Ball e colaboradores (1992), conforme discussão promovida na segunda seção deste capítulo. Para análise dos dados apresentados nesta subseção, as perguntas previstas nos roteiros referentes às questões de autonomia, da rotina de trabalho dos participantes, e do papel exercido pela SEE e SRE Metropolitana A na implementação da política dos NAE foram agrupadas em um bloco.

Desta forma, o objetivo dessa subseção é analisar os dados relacionando-os à forma como os atores envolvidos na implementação de uma política pública agem sobre ela, recriando-a, no chamado contexto da prática, presente no modelo estudado. É nesse contexto que ocorrem a interpretação e as ações práticas dos agentes que implementam a política (Mainardes, 2006b). Segundo Stephen Ball, em entrevista realizada em 2007 por Mainardes e Marcondes, publicada em 2009, o ciclo de políticas “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Conforme discutido anteriormente, é no contexto da prática que a política é colocada em ação. Para Mainardes (2006b), é nesse espaço onde a política é interpretada e recriada, gerando efeitos e consequências que podem resultar em mudanças e transformações significativas na proposta política original.

A partir destas considerações, as questões referentes à rotina de trabalho dos entrevistados foram inseridas neste bloco, em virtude de que, muitas vezes, os agentes implementadores realizam ajustes, criam propostas e modificam procedimentos que não estavam previstos no texto do desenho da política. Como são ações presentes na rotina cotidiana de trabalho, esses agentes ocasionalmente nem percebem que, de certa forma, estão agindo sobre a política e recriando-a a partir de suas próprias demandas e experiências.

Em algumas falas dos entrevistados, é possível perceber que eles modificam ou criam algo dentro do processo de trabalho. Aos profissionais que atuam nos NAE, foi solicitado descrever sobre sua rotina de trabalho e falar sobre como eles realizam o planejamento deste trabalho. Aos analistas da regional e aos diretores escolares, foi perguntado sobre como eles acompanham o trabalho das duplas dos NAE. Foram selecionados os trechos abaixo para enfatizar os aspectos que estão sendo discutidos nesta subseção:

(...) assim, nós temos 14 escolas para dar conta, então a gente tem que pensar nesse cronograma de quando a gente vai onde, começa aí, e quanto tempo faz que a gente não foi visitar a escola. Então a gente tem que voltar na que faz muito tempo (...) se foi a primeira vez que a gente foi, a gente procura alguém da gestão, especialista para se apresentar, e vamos procurar, e sim, se não tem, tem escolas que a gente já chega com alguma ação agendada, com algum

caso específico que a gente foi tratar, se não a gente se coloca à disposição, o que a gente pode ajudar, como é que está a escola, como é que podemos entender ali aquele contexto, para ver se tem alguma demanda, como é que está aquilo (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE em 29/11/24).

(...) Então, o fato de a gente estar cada dia numa escola, cada escola tem uma organização, uma cultura, um contexto, um clima organizacional totalmente diferente do outro. (...) É a mesma realidade, mas é totalmente diferente. E a condução de quem tá ali, quem tá na gestão, na organização escolar, conduz tudo de outra forma. E aí a gente precisa ter essa particularidade de ser, de adaptar essas situações muito rapidamente e diariamente, porque isso até o fato da gente não estar na escola, não cria laços de confiança, não cria uma integração ao corpo da escola (Participante 13 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 29/11/24).

(...) Ela é bem assim, a gente que monta, é um espaço que a gente que constrói, porque nada tá muito posto (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE em 28/11/24).

(...) Eu observo, né? Eu passo os casos para elas. Depois elas fazem para mim uma devolutiva. Todo dia elas pedem para eu assinar, elas me levam o que foi feito do trabalho delas, eu assino e elas estão fazendo tipo um portfólio. Aí elas passam esse registro, é como se fosse uma ficha de visita, um relatório do que elas fizeram na sua escola naquele dia. Isso, mas elas explicam para a gente. Elas chamam as pessoas que são os especialistas, que levam a demanda (Participante 2 – entrevista realizada com diretor escolar, em 18/11/24).

(...) Elas tinham um quadro na sala delas que elas organizavam as escolas, os dias e as temáticas que elas estavam trabalhando em cada escola. E aí, nesse sentido, eu estava sempre acompanhando o quadro e elas produziam relatórios também. Então, uma vez por semana eu sentava com elas e falava... Essa semana eu sei que vocês estão direcionadas para tal escola, mas a gente está com a demanda com algum tal. Seria possível trocar o dia? Então, a gente ia fazendo essas adequações (Participante 11 – entrevista realizada com diretor escolar, em 29/11/24).

(...) Nós temos a reunião de monitoramento mensal, aonde elas trazem algum estudo de caso que precisa de uma contribuição maior com as colegas, dúvidas que elas vão ter ao longo do dia ou alguma dificuldade que elas precisam, elas podem me mandar no grupo de WhatsApp e aí eu respondo e as outras colegas também colaboram. Dúvidas que têm um sigilo maior, com um caso mais complexo, elas me mandam por e-mail e aí eu respondo naquele e-mail. E nós também fazemos esporadicamente reuniões para poder, quando tem alguma novidade, alguma informação que não dá para esperar, a reunião de monitoramento. Aí a gente faz uma reunião extraordinária via Meet para poder fazer o repasse daquela informação (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 18/11/24).

(...) Eu acompanho o trabalho lendo as fichas de visitas e relatórios, e agora a planilha que preenchida no drive. Participo das reuniões para ficar por dentro do que está sendo realizado (Participante 14 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 28/11/24).

Ao analisar as respostas dos indivíduos nos grupos pesquisados, destaca-se que muitos profissionais, sejam eles diretores escolares, psicólogos e assistentes sociais dos NAE ou analistas da SRE Metropolitana A, não percebem, pelo menos conscientemente, que possuem autonomia para interpretar ou recriar aspectos relacionados à política. Alguns entrevistados responderam que não possuem autonomia para atuar na política dos NAE, que ela já se apresenta de forma engessada, estruturada a partir das normativas e diretrizes nacionais e da rede de ensino estadual de Minas Gerais. Como destacado nas falas seguintes:

(...) Autonomia para mudar, não. Já vem com a resolução e a gente trabalha dentro da resolução. Para mudar, não (Participante 4 – entrevista realizada com diretor escolar, em 21/11/2024).

(...) Não. É tudo muito mais rápido. Não tem jeito, não. Porque veio tudo pronto. O esqueleto todo pronto. Então, coisas que a gente via que podia fazer, que a gente queria que fizesse, não podia. Então, eu não tinha autonomia (Participante 10 – entrevista realizada com diretor escolar, em 29/11/2024).

(...) A gente tem autonomia, mas não tem. Quando eu falo que tem é mais no sentido porque não tem orientação concretada do que pode ou não ser feito. Autonomia por não existir a orientação necessária (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/2024).

(...) Para mim não temos autonomia, pelo menos não percebo ainda, porque tem pouco tempo que estou acompanhando o NAE. Acho que a Secretaria determina o que já vem na resolução, não podemos mexer em muita coisa, isso é o que eu penso no momento (Participante 14 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 28/11/24).

Para outros participantes da pesquisa, a autonomia que possuem é relativa, permitida ou percebida em algumas situações cotidianas como, por exemplo, organizar sua agenda, seus planejamentos, a rotina de trabalho, no caso dos profissionais dos NAE e dos analistas da SRE. Para os diretores escolares que responderam que possuem alguma autonomia para atuar na política, as respostas também estavam ligadas aos aspectos da rotina de trabalho, como sugerir ações para serem realizadas na escola pela dupla do NAE, organizar o espaço para receberem as duplas e possibilitar a realização das ações.

(...) Uma autonomia relativa. Por exemplo, eu não posso tirar uma analista de Caeté e trazer para Belo Horizonte, porque o contrato dela foi para Caeté. Mas em Belo Horizonte eu consigo trocar de núcleo. E isso está dentro da minha autonomia. Eu consigo ter autonomia para poder fazer relatórios com elas, eu consigo, eu tenho autonomia para poder escolher a minha forma de monitoramento, negociar com elas, folga compensativa, férias. Isso eu consigo, está dentro da minha autonomia. Mas dentro das ações que elas desenvolvem, eu não consigo alterar, porque eu tenho uma resolução. Então na resolução eu não tenho autonomia nenhuma (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 18/11/2024).

(...) nessa coisa pequena, assim, do processo de trabalho, a gente tem sim uma autonomia, né? Quando eu pego a questão macro, tem aí alguma coisa que dificulta, que está ligada às vezes ao número de escolas que eu sou referência e tal, mas ali no dia a dia eu acho que eu tenho autonomia, e aí eu vou partir de coisas pequenas, por exemplo, organizo minha agenda, eu consigo estabelecer quais são as prioridades de acordo com o que eu vou me deparando, eu acho que isso diz de uma autonomia profissional, né? Que eu faço uma leitura e aí eu consigo, dali, pensar numa proposta de trabalho (Participante 7 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 27/11/2024).

(...) mas eu acho que sugestões são válidas. Acho que nada vem muito pronto. Você acha que essa autonomia do gestor com relação à questão da atuação do NAE, ela é relativa porque ela tá muito junto do que a proposta que os próprios psicólogos e assistentes sociais trazem? Trazem, isso mesmo (Participante 3 – entrevista realizada com diretor escolar em 19/11/24).

(...) eu acho que autonomia nossa hoje é pouca. É pouca. É uma política diferente de governo agora. Ele já te traz, tá aqui, desenvolva, faça, e eu quero esse resultado no final. Aí a gente dentro das quatro linhas lá é que tenta mexer alguma coisinha pra atingir o resultado esperado. Mas é uma autonomia pequena. É pequena. (...) O que eu sugeri a ela foi essa roda de conversa na sala de aula. Porque ela não tinha. Eu falei pra ela, olha, você quer desenvolver um bom trabalho? Vá na sala de aula e converse com os meninos (Participante 5 – entrevista realizada com diretor escolar, em 22/11/24).

Há ainda a parcela de entrevistados que acha que possuem sim autonomia, devido ao fato de a política não estar bem desenhada e apresentar lacunas em relação a alguns pontos. Esses entrevistados relatam que, a partir do momento que não existe normativa ou diretriz, essas lacunas devem ser construídas pelos agentes implementadores, no decorrer de sua prática profissional. Essa perspectiva é demonstrada nos trechos a seguir:

(...) Eu acho que tem abertura, sim. Tem possibilidade. E esse é um lado relativamente bom... De não estar muito engessado ainda... Esse trabalho. Então, tem espaço. A gente começou a pincelar um pouco isso... Em reuniões. As várias pessoas que estão... nessa metropolitana. A gente foi levantando, trocando figurinha. A gente tem um grupo... que a gente fica conversando para ver... Pedir ajuda também. E a gente vai notando as dificuldades... Um pouco individuais. Mas para tentar construir algo melhor. E a gente elaborou em algumas reuniões... Um documento (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 28/11/2024).

(...) Tenho sim. A impressão pessoal que eu tenho é que ninguém entende, desde a gestão que eu falo, qual que é o objetivo do NAE. Porque, quando a gente tem o caderno orientador, se você vai se lembrar que muitas questões do caderno orientador foram debatidas durante muito tempo, porque a superintendência entendia de um jeito, a gente entendia de outro jeito. Então, por exemplo, a gente entrou aqui, a gente faz de determinado jeito, né? Seguindo o entendimento do caderno orientador, né? Mas se a gente sair

amanhã, vai entrar outros profissionais e vão atuar de um outro jeito, entendeu? Então é isso, assim, a gente não tem essa... Não existe, na minha cabeça, assim, uma construção de política do NAE, né? Existe um NAE, existe aquele caderno orientador, mas não existe... Não tem uma avaliação conjunta para ver o que está dando certo, o que pode melhorar (Participante 8 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 28/11/2024).

Esses indivíduos entrevistados que responderam que possuem autonomia para agir sobre a política do NAE correspondem aos sujeitos que conseguiram realizar uma leitura da política e estão recriando-a da forma que se percebe na prática. De acordo com a proposição da autora Martínez (2009, p. 176), “ser sujeitos na atuação profissional implica agir com autonomia, força e criatividade, tentando vencer as dificuldades e resistências de natureza diversa que inevitavelmente estão presentes nos espaços sociais complexos como os contextos educativos”.

Essa atuação na política de forma a reinterpretá-la é determinante dos efeitos que a política pública pode produzir, pois o que esses profissionais pensam e acreditam impactam o processo de implementação delas (Mainardes, 2006b). Para o autor, os profissionais que atuam no contexto da prática, como em escolas, não abordam os textos políticos de forma ingênua; eles os interpretam a partir de suas histórias, experiências, valores e objetivos. As políticas, portanto, são compreendidas de maneiras distintas, uma vez que esses elementos variam entre os indivíduos.

Analisando as respostas dos entrevistados, observa-se esse apontamento do autor de que a política é compreendida de maneira distinta. Dentre os participantes da pesquisa, o entendimento sobre a questão da autonomia e do engessamento de alguns pontos da política é variável e incerto. Para alguns entrevistados, a política não é engessada, pois apontam que não há um direcionamento para toda rede, ficando sob a responsabilidade das regionais gerenciar o processo. Como esse processo ainda não está estabelecido, surgem lacunas a serem preenchidas pela criatividade e ação dos agentes implementadores, fortalecendo a perspectiva de autonomia.

Por outro lado, há também uma leitura de autonomia sobre a organização de prioridades, de gestão do próprio trabalho, mas considerando que a Resolução e o Caderno Orientador da SEE explicitam as atribuições dos profissionais dos NAE, pode haver o entendimento de que a política é engessada, o que pode limitar a ação dos agentes implementadores.

Não é objeto de estudo desta pesquisa discutir sobre o conceito de autonomia e todas as nuances que envolve esse conceito. Porém, para enriquecer a discussão, e ensejar ideias para novos estudos, apresenta-se uma reflexão de Machado e Miranda (2020) que apontam que a

autonomia escolar no contexto da educação brasileira ainda se apresenta como uma questão controversa. As autoras citam Lück (2000, p. 20 *apud* Machado; Miranda, 2020), que afirma:

[...] trata-se a autonomia de um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta em ações objetivas; em outras, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto.

As autoras complementam dizendo que a autonomia é construída por meio do exercício de articulação da comunidade escolar, aliada à compreensão das relações de interdependência entre a escola e suas instâncias superiores (Machado; Miranda, 2020).

Trazendo esses apontamentos para a discussão referente à pesquisa e correlacionando-os ao contexto da prática do ciclo de políticas de Ball, pode-se dizer que a ação dos agentes implementadores depende de suas interpretações, considerando as características das comunidades escolares e da interrelação com os órgãos gestores da política e seus direcionamentos ou ausências. À medida que os agentes implementadores conseguem interpretar tais contextos, resultados são produzidos pela política, sendo eles frágeis ou potentes, dependendo da ação destes agentes.

Dessa maneira, os implementadores da política do NAE, sendo eles diretores escolares, psicólogos, assistentes sociais e analistas da regional, a partir de suas interpretações, vivências, opiniões e interesses, podem atuar na política na esfera micro, através das práticas cotidianas, recontextualizando essa política, conforme a teoria da atuação explicada por Mainardes (2018) e discutida no referencial teórico deste trabalho. Com base nessa teoria, os implementadores da política podem ter interpretação ativa e atuante dentro do processo de implementação do NAE, fazendo uso da criatividade, fora do que está fixado, engessado ou apresenta lacunas no texto da política. Ressalta-se que, de certa forma, isso pode causar uma discrepância entre os núcleos da rede estadual. Por isso, é necessário um acompanhamento maior por parte da SEE, além da criação de momentos de diálogo, troca de experiências e estudos entre todos os agentes implementadores da política.

Os conceitos de interpretação e tradução propostos por Mainardes (2018) devem ser retomados nesta análise. Considerando que interpretação se refere a compreender a política, retirando seus “detritos”; e a tradução, quando se tem um processo criativo e produtivo, que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação, ligado, portanto, à prática. No contexto de implementação do NAE, a interpretação pode se relacionar à leitura das leis e

normativas, documentos orientadores, manuais e materiais formais. A partir dessas leituras, os implementadores buscam entender o que deve ser feito e o que é pedido inicialmente e institucionalmente. À medida que a tradução pode ser considerada, quando os profissionais produzem textos secundários, eventos, reuniões, criando ações a partir de seus contextos de realidades, das necessidades das unidades escolares e de suas vivências e inquietações, promovendo um “ajustamento secundário” do texto da política, a partir da prática. Alguns poucos agentes implementadores entrevistados conseguiram colocar em prática esses conceitos, mesmo sem consciência total de suas ações, quando se considera a parte teórica relacionada aos conceitos presentes no ciclo de políticas públicas.

Um exemplo desta situação discutida pode ser percebido na fala de uma assistente social do NAE que exprime bem a questão da interpretação e tradução trazidas por Ball:

(...) Uma autonomia que a gente vai adquirindo no dia-a-dia. Como é uma coisa muito nova, a gente precisa fazer isso acontecer. Não tem uma autonomia estabelecida, mas a gente precisa ter essa compreensão de que pequenas ações têm que ser iniciadas. E nestas pequenas ações falta muito a gente documentar, produzir documentos, artigos, informações, relatórios. Para a gente ter o contexto histórico disso, porque é tudo muito novo. Cabe a nós também caminhar. Caminhar produzindo estas possibilidades, abrindo esses caminhos. Existem muitas possibilidades nas construções (Participante 13 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 29/11/24).

Com base no trecho selecionado, pode-se relacionar ao que Ball afirma em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), que um contexto de produção de texto pode-se estabelecer dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação do agente implementador.

A partir da recriação ou recontextualização ativa da política promovida pelos agentes implementadores, pode-se “identificar ainda processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006a, p. 96). Isso, porque as políticas são colocadas em ação de forma variada em relação a condições e recursos. Para um agente implementador inexperiente, seja ele profissional do NAE, analista da regional ou diretor escolar, como é a situação de alguns participantes da pesquisa, pode ser muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Como descrito por Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), “Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais”.

Portanto, é importante que os agentes implementadores adquiram com a prática essa percepção que podem atuar na política e produzir efeitos de acordo com os interesses,

experiências e intenções. Além dos órgãos gestores da política exercerem um papel mais atuante no processo, não só de acompanhamento da política, bem como no fortalecimento dela através de formação, padronização de procedimentos e redesenho da política, a partir da análise dos resultados que já estão sendo produzidos. De acordo com Ball (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305):

[...] as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática.

Conforme percebido nas entrevistas, somente alguns entrevistados demonstram em sua prática conseguirem, a partir do desenho que está delineado para a política, agir sobre a mesma e produzir efeitos que possam fortalecer ou mesmo alterar determinado ponto dentro do desenho inicial. Isso mostra serem necessários ajustes secundários na política, a partir dos resultados já delineados.

Para Ball (Mainardes; Marcondes, 2009), em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Os resultados ou efeitos de primeira ordem surgem de esforços para alterar as ações ou comportamentos de profissionais atuantes no contexto prático. Já os resultados ou efeitos de segunda ordem também ocorrem, ou ao menos parte deles, dentro desse mesmo contexto, especialmente no que diz respeito ao desempenho e a outras formas de aprendizado. É evidente que alguns resultados só podem ser percebidos a longo prazo e acabam se diluindo em outros contextos de realização. Mainardes e Marcondes (2009) explicam que esses efeitos de primeira ordem se referem a mudanças na prática ou na estrutura e os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social, que são conceitos presentes em outros trabalhos de Ball e podem ensejar novos estudos, considerando especificamente os efeitos produzidos pela política dos NAE na rede estadual mineira.

Finaliza-se esta subseção com o pensamento de Martínez (2009, p. 176) que expressa:

Promover mudanças intencionalmente constitui um processo difícil já que os efeitos de qualquer ação intencional não dependem diretamente da ação mesma, mas da forma em que é percebida, compreendida e assumida pelas pessoas a quem vai dirigida. A complexidade dos processos de mudança no contexto educativo muitas vezes demanda, dos profissionais decididos a promovê-los, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e características pessoais que infelizmente não tem sido objeto de especial atenção nas instituições que formam” os profissionais.

Na próxima subseção serão analisados os dados referentes ao objeto de estudo principal deste trabalho que se refere aos desafios e potencialidades apresentados pela política do NAE nas escolas estaduais da SRE Metropolitana A.

3.4.3 Desafios e potencialidades observados na implementação da política do NAE

Essa subseção é dedicada à discussão dos resultados obtidos nas entrevistas, relacionados às perguntas referentes aos desafios e potencialidades percebidos pelos agentes implementadores participantes da pesquisa, na implementação da política dos NAE. Por se tratar do objeto de pesquisa deste trabalho, foi criada uma categoria para a análise dos dados relacionados a estes desafios e potencialidades, pois através desses dados, pode-se obter uma visão mais ampla do desenho da política que foi proposto, bem como da ação dos agentes implementadores para atuar sobre essa política.

Importante ressaltar que, comparativamente, os desafios apontados pelos entrevistados foram mais numerosos do que as potencialidades citadas. Tal fato pode estar relacionado à forma como a política do NAE foi criada, sem diálogo com os agentes implementadores. Foi possível observar, através da pesquisa, que não houve planejamento para implementação da política, assim muitas dificuldades foram percebidas pelos entrevistados. Apesar disso, para a maior parte dos participantes da pesquisa, a política do NAE já demonstra potencialidades importantes em relação à presença e atuação dos profissionais da psicologia e do serviço social nas escolas.

A primeira parte da subseção tratará dos resultados relacionados aos desafios trazidos pelos entrevistados. Para facilitar a análise, os dados foram sistematizados em grupos, de acordo com as características dos desafios mencionados. A divisão proposta pela autora subdividiu os desafios elencados pelos participantes da pesquisa em três grupos: 1. Desafios relacionados à infraestrutura e condições de trabalho; 2 – Desafios relacionados às concepções das áreas de psicologia e serviço social escolar e atuação profissional; 3 – Desafios relacionados ao desenho da política proposta pela SEE e atuação dos órgãos regulamentadores.

O Quadro 13 mostra os principais desafios elencados pelos entrevistados e a organização dos dados proposta pela autora.

Quadro 13 – Principais desafios apontados pelos participantes da pesquisa

Grupos	Organização proposta	Principais desafios elencados pelos entrevistados
GRUPO 1	Infraestrutura e condições de trabalho	• Número elevado de escolas em cada setor, para atendimento. • Falta de material para o trabalho (folhas, material pedagógico, didático etc.). • Ausência de espaços físicos adequados (salas, computadores, impressoras etc.). • Ausência de auxílio financeiro (alimentação/ transporte), para realização de trabalho itinerante. • Carga horária insuficiente para atendimento ao número de escolas previstas em cada setor. • Salários pouco atrativos. • Necessidade de complementação de renda com outro trabalho.
GRUPO 2	Concepções da psicologia e serviço social escolar e atuação profissional	• Falta de compreensão sobre a atuação da dupla do NAE nas escolas, por parte de atores da comunidade escolar. • Influência do modelo clínico terapêutico na psicologia escolar. • Solicitação de agentes da escola para atendimentos individualizados. • Falta de formação inicial e continuada para todos os agentes implementadores da política. • Desconhecimento e desconfiança do trabalho do NAE por parte da equipe escolar. • Desconhecimento da dimensão pedagógica prevista no atendimento das duplas nas unidades escolares, por parte de agentes implementadores. • Relações sociais estabelecidas no espaço escolar.
GRUPO 3	Desenho da política e atuação dos órgãos regulamentadores	• Número insuficiente de profissionais para prestar atendimento em todas as escolas. • Ausência de previsão orçamentária para o oferecer condições dignas de trabalho aos profissionais do NAE. • Falta de referenciais teóricos e diretrizes mais padronizadas de trabalho dos NAE. • Ausência de suporte e apoio técnico por parte da SEE e dos órgãos como Conselhos e Sindicatos. • Falta de formação inicial e continuada para todos os agentes implementadores da política. • Falta de previsão de recursos para universalização do atendimento dos NAE para todas as escolas da rede estadual. • Ausência de reuniões e acompanhamento da política por parte da SEE. • Ausência de suporte às duplas dos NAE para os encaminhamentos propostos. • Ausência de diretrizes com relação a pertencer ao quadro administrativo das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando o Quadro 13, percebe-se que muitos foram os desafios observados no processo de implementação dos NAE nas escolas da rede estadual da SRE Metropolitana A. A seguir, apresentam-se os desafios considerados preponderantes nas respostas obtidas pelos entrevistados. Como foram citados muitos desafios, optou-se por sistematizar os dados no Quadro 13 e comentar os mais relevantes.

Com relação aos desafios relatados referentes à infraestrutura e condições de trabalho, a principal dificuldade, apontada por todos os entrevistados, foi a quantidade de escolas que compõem os setores de cada dupla de profissionais. Nos diferentes municípios pesquisados, apenas em Nova Lima, a dupla do NAE atende e acompanha cinco escolas estaduais. Em Sabará, um setor é composto por sete escolas e o outro por oito; em Caeté, oito escolas; e, em Belo Horizonte, de 13 a 14 escolas por setor. Com esse número elevado de escolas, o atendimento prestado pelas duplas do NAE fica comprometido, conforme demonstrado nas falas dos entrevistados:

Primeiro, o volume enorme de escolas. Então, assim, é humanamente impossível dar o atendimento para 14 escolas. Então isso é impossível. Segundo, muitas das pessoas que trabalham no NAE, elas têm outro emprego, elas não são de dedicação exclusiva. Então se precisem uma demanda na parte da tarde, eu não consigo, porque a tarde elas têm outro emprego (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 18/11/2024).

(...) O segundo processo mais desafiador foi essa questão de poucas profissionais ou duas profissionais para atender tantas escolas. Então acaba que a gente via que elas estavam sobrecarregadas e eu, pessoalmente, eu sentia até um pouco de mal-estar de pedir as coisas para elas, porque eu via que elas estavam assim, atoladas de serviço (Participante 11 – entrevista realizada com diretor escolar em 29/11/24)

(...) Então, eu acho que o principal, que está ali relacionado a tudo, é o número de escolas. (...) você com 14 escolas não constrói vínculos, você não é parte de nenhuma escola, você perde tudo. A gente perde o “time” das coisas, a gente não consegue terminar as ações (...) e a gente não consegue construir nosso trabalho (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/24).

(...) A grande ferramenta que eu almejo, assim, é ter um número limitado de escolas, para poder realmente realizar um bom trabalho. Não é uma escola só, mas, que fosse pelo menos três, quatro escolas, um setor menor, para você criar uma interface entre as escolas (Participante 13 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 29/11/24).

As falas destacadas acima demonstram que o número elevado de escolas para atendimento e, concomitantemente, o número insuficiente de profissionais para atender a demanda necessária, provoca outros problemas como a fragmentação do trabalho dos

profissionais, a dificuldade de estabelecimento de vínculos e identidades, priorização de ações e demandas, denotando descontinuidade nas atividades previamente planejadas, entre outros. Para a maior parte dos entrevistados, torna-se inviável realizar um trabalho de excelência, nestas condições.

Ainda com relação às condições de trabalho e infraestrutura, muitos entrevistados apontaram a inadequação dos espaços físicos das unidades escolares para receber os profissionais do NAE, sem uma sala apropriada, sem a disponibilização de materiais para o trabalho como computadores, impressoras, armários e material pedagógico como folhas, cadernos, canetas, material para realização de ações planejadas que, muitas vezes, são custeados pelos próprios profissionais dos NAE.

Outro ponto bastante comentado nas entrevistas, já citado nas seções anteriores, foi a ausência de incentivos e auxílios para garantir condições adequadas de trabalho, considerando que, no desenho proposto da política, os profissionais realizam trabalhos itinerante nas escolas. Não há previsão de recursos para custear transporte e alimentação dos profissionais. Muitas vezes, as escolas que compõem um setor não são próximas, demandando um deslocamento e, conseqüentemente, um gasto maior por parte dos profissionais que atuam nos NAE. Os trechos abaixo destacados ratificam tais apontamentos:

(...) Nós temos escolas que são muito longes umas das outras. E o deslocamento para essas escolas não tem ajuda de custo. Então elas reclamam muito da ajuda de custo. Então, assim, às vezes elas vão na escola, elas têm que cumprir as seis horas naquela escola, porque se elas para outra, elas vão gastar mais passagens e elas não têm esse ressarcimento (Participante 1 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 18/11/2024).

(...) nas reuniões elas reclamam de condições de trabalho como falta de auxílio transporte, alimentação e até de computador e sala para trabalhar (Participante 14 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 28/11/24).

(...) Eu não entendo porque a gente não pode ter o auxílio alimentação. Eles falam assim: mas vocês têm, porque vocês almoçam na escola. (...), mas o recurso que vem para merenda não nos atinge. Muitas vezes, se você está na escola, igual por exemplo, muitas vezes a gente vai para a sala dos professores para tomar um cafezinho e tal, a gente é olhado com um olho deste tamanho porque você vai lá comer um pedaço de melancia. Às vezes a gente fica sem graça e não vai (Participante 13 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 29/11/24).

(...) Uma coisa que pesa muito, por exemplo, também, acho que da parte prática de nosso trabalho, a gente não recebe vale-transporte. O Estado diz que dá, mas se você olha a soma do que eles dão e, o que tiram, dá quarenta

reais, isso não paga nem uma semana (Participante 12 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 29/11/24).

Consoante às falas apresentadas acima, Facci e Caldas (2023) citam em sua entrevista que, para elas, dois dos maiores desafios na implementação da Lei 13.935/2019 estão na obtenção de recursos para o pagamento dos profissionais e na criação de condições dignas de trabalho para eles. Conforme dito anteriormente, não há previsão de recursos pela SEE para garantir essas melhorias nas condições de trabalho dos profissionais dos NAE.

Com relação ao segundo grupo, constante do Quadro 13, o principal desafio apontado pelos participantes da pesquisa foi a falta de conhecimento dos agentes implementadores em relação à atuação profissional dos componentes dos núcleos. Tanto diretores escolares como a equipe pedagógica, estudantes, familiares, servidores da SEE e SRE, ainda não compreendem que a atuação dos profissionais está direcionada ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, portanto com viés pedagógico e não clínico/assistencialista individualizado. Como essa questão já foi discutida nas subseções anteriores, assim não será pormenorizada novamente.

No tocante ao grupo 3, apresentado no Quadro 13, os desafios citados demonstram que o desenho da política do NAE proposto pela SEE-MG, para as escolas da rede estadual, não atende às necessidades reais da rede. Primeiramente, o atendimento ofertado não é universalizado, não são todas as escolas estaduais que possuem atendimento da dupla de profissionais do NAE. Na SRE Metropolitana A, somente quatro municípios possuem este atendimento. Além disso, o número de profissionais não é suficiente para atender a demanda. O processo para contratação de profissionais, ou recomposição de setores, é intrincado, demanda ações e procedimentos burocráticos que são morosos. Muitos setores ficam sem profissionais por longos períodos e as escolas ficam sem atendimento.

Há uma ausência de suporte teórico e administrativo por parte dos órgãos regulamentadores. Foi ponto comum nas respostas dos entrevistados a falta de diálogo com a SEE, a desorganização percebida nos procedimentos e ações que são fragmentadas e pontuais. Todos os entrevistados responderam que não houve formação inicial nem formação continuada no processo de implementação dos núcleos, conforme já mencionado. Eles percebem que as ações propostas pela SEE não permitem o fortalecimento do trabalho dos profissionais e que muitos procedimentos são criados no cotidiano do trabalho pelos próprios profissionais. Muitos destes profissionais ressaltaram que sentem falta de um suporte técnico realizado por profissionais da área da psicologia e serviço social.

Os trechos selecionados demonstram falas dos entrevistados que corroboram com os pontos discutidos acima:

(...) Então, assim, eu sinto que, de verdade, falando de coração, eu sinto que a gente tá largado. Infelizmente, assim. Ninguém sabe muito bem o que fazer. Eu acho que a própria gestão do NAE não sabe o que é o NAE, não sabe o que faz um assistente social na escola, não sabe a psicologia escolar, porque tem uma diferença, porque não é clínica. Então, a gente tá um pouco solto, assim, tá tudo cheio de pontas soltas. Então, a gente tá construindo trabalho como dá. Eu sinto que a gente foi jogado, assim, num buraco e a gente que se vira, sabe? E com condições, assim, péssimas de trabalho (Participante 6 – entrevista realizada com assistente social do NAE, em 25/11/24).

(...) Até se a gente for ver, a lei que vai dizer dessa presença desses profissionais, ela é muito curtinha e tem que ser mesmo, eu entendo o porquê. Mas tudo bem ela ser, se tivesse alguma coisa além disso, que orientasse mais, e não tem. O que tem é, por exemplo, eu uso muito um documento, que nem é pra gente, que tá na ponta, é mais para instituições que é do conselho, dos conselhos que entraram, vários atores. Aquelas referências técnicas. E me baseie nelas, elas nem são do Estado. Elas têm caráter nacional. Só que assim, elas não são, não é uma lei, não é uma resolução, não é nada. É um documento orientativo para orientação das instituições. Isso, e aí é uma diretriz que nem tá assim, vocês têm que fazer isso. É o que a gente entende como categoria, como pessoas que estão dentro da escola do que deve ser feito. E é muito solto. Eu acho que ninguém leu esse documento, e aí quem lê é a gente. (...) Eu entendo que a lei tá aí. E ela está sendo cumprida de uma forma muito pobre mesmo. Muito precária. Que não se preocupa, não considera essa lei de verdade. É só pra dizer que tá fazendo mesmo (Participante 9 – entrevista realizada com psicóloga do NAE, em 28/11/24).

(...) Eu entrei faz pouco tempo na Superintendência, como efetiva, e não tive nenhuma formação. Me passaram para acompanhar o NAE, sem muitas orientações. Apesar de ter a Resolução, as coisas ficam um ponto soltas. Agora que está tendo um movimento de alinhamento entre as três metropolitanas de Belo Horizonte (Participante 14 – entrevista realizada com analista educacional da SRE A, em 28/11/24).

(...) E eu acho que uma coisa que também, não sei, é o que eu escutei, a questão salarial também. Você vê, o Estado perdeu uma excelente assistente social lá na região de Sabará para a Prefeitura de Belo Horizonte. É, porque lá na Prefeitura, a proposta é diferente, né? O desenho é, se eu não me engano, para BH, é uma dupla por escola, o desenho da política na Prefeitura Municipal (Participante 5 – entrevista realizada com diretor escolar, em 22/11/24).

Diante do exposto, percebe-se que os desafios advindos da implementação da política do NAE são numerosos e complexos. Por se tratar de uma política nova, que demanda novos estudos e aprofundamentos, não foram localizados autores que discutam mais profundamente a questão dos desafios apresentados pela recente política. Dessa forma, nesta subseção foram

apresentados os dados obtidos através das entrevistas que são fonte de provocação para novas discussões e pesquisas.

A segunda parte desta subseção é dedicada às potencialidades já observadas no processo de implementação dos NAE nas escolas estaduais da SRE Metropolitana A. Apesar das dificuldades apresentadas, todos os participantes da pesquisa conseguiram apontar potencialidades e contribuições relacionadas ao NAE, bem como avaliaram a política dos NAE como sendo muito positiva.

Os dados serão apresentados em forma de quadro para facilitar o entendimento e a visualização. Foram elaborados três quadros, sendo um para cada segmento de entrevistados: diretores escolares, analistas da SRE Metropolitana A e profissionais dos NAE. Como foram respostas variadas e muitos dados a serem apresentados, esta organização foi pensada para que a compreensão ficasse mais clara. Os Quadros 14, 15 e 16 mostram as principais potencialidades destacadas pelos entrevistados.

É possível observar no Quadro 14 que, para os diretores escolares, as maiores potencialidades apresentadas pelos NAE estão relacionadas à articulação com outros órgãos que compõem a rede (postos de saúde, prefeituras, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, etc.); ao acolhimento de estudantes; à melhoria da relação escola-família-comunidade; ao auxílio para resolução de problemas que ocorrem no espaço escolar e, conseqüentemente, à segurança que os diretores apresentam por terem uma equipe técnica para tratar de assuntos mais complexos como questões de saúde mental e bullying. Uma diretora apontou uma redução na evasão escolar ocorrida a partir de ações do NAE.

Quadro 14 – Principais potencialidades do NAE citadas pelos diretores escolares

Potencialidades	Trechos de falas dos diretores escolares
Diminuição da evasão escolar	<i>“Essa diminuição da evasão foi fantástica. Eu acho que a contribuição foi isso. Se elas ficassem na escola, ajudaria muito a diminuir a evasão”</i> (Participante 5 - 22/11/24).
Melhora na relação família-escola-comunidade	<i>“Você conhece um lado do adulto, você não conhecia um lado do pai. Você conseguiu levar o pai para uma conversa que não fosse, ó, eu não estou chamando a atenção do seu filho. Eu estou chamando para conversar sobre o seu filho, como que ele é, o que que a gente pode fazer”</i> (Participante 5 – 22/11/24).
Articulação com rede de apoio	<i>“Essa ligação que elas fizeram com essas redes de apoio. Isso, para mim, foi fantástico. Eu não pensei que fosse tão assim. Essa articulação”</i> (Participante 2 - 18/11/24).
Ajuda na resolução de problemas	<i>“Eles conseguem ajudar a gente nos problemas. Isso é bom, é uma pessoa a mais na escola. Até pelo olhar das nossas demandas, até pelo que eles trabalham, a gente também aprende com isso. A gente consegue ver uma outra visão. Então isso é bem positivo”</i> (Participante 3 - 19/11/24).
Acolhimento aos estudantes	<i>“Eu acho que essa parceria de acolhimento aos alunos. Eu acho que foi muito boa. Foi bem válida. Os pais também gostaram. Então, eu acho que foi de grande importância. O acolhimento, a parceria do NAE”</i> (Participante 4 – 21/11/24).
Suporte técnico e especializado	<i>“A contribuição da escola ter um serviço técnico e especializado para as demandas que urgem na nossa sociedade. Que falta esse olhar na equipe pedagógica, até mesmo pela nossa formação. E as questões que a gente lida quanto profissionais da educação no sentido pedagógico, que a gente desconhece. E se a gente for buscar esse conhecimento fora, demanda um tempo”</i> (Participante 10 – 29/11/24).
	<i>“É a questão da segurança, de você ter um profissional capacitado que entende de saúde mental, e saúde mental hoje eu acho que é um desafio, não é só nas instituições, não, eu acho que é no mundo, em qualquer setor. Então, quando você tem profissionais que entendem disso, aí você pega a assistente social, que é voltada para essas demandas de políticas públicas, que a gente tem muita questão de alunos carentes, enfim. Então, dois profissionais com conhecimentos fazem com que o trabalho flua com mais certeza, com mais firmeza, com mais, sabe? A palavra me fugiu, mas você se sente mais seguro quando tem pessoas capacitadas, pessoas que estudaram para aquilo ao seu lado”</i> (Participante 11 -29/11/24).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Quadro 15 mostra as principais potencialidades destacadas pelos analistas educacionais que atuam na Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A.

Quadro 15 – Principais potencialidades do NAE citadas pelos analistas da SRE

Potencialidades	Trechos de falas dos analistas da SRE
Articulação com rede de apoio	<i>“Eles fazem uma parceria muito boa em rede, porque eles têm muito contato com CRAS, com CREAS, com a parte de saúde mental, com postos de saúde, eles conseguem fazer uma interlocução muito grande e um encaminhamento mais rápido. Conseguem uma resposta muito mais rápida do Conselho Tutelar, quando tem alguma demanda de resposta, porque eles conhecem as pessoas do Conselho Tutelar. Então, eles conseguem uma ligação, o que a escola ia demorar um mês. Então, essa formação em rede, eu acho que é muito bom. E a gente está se esforçando que ela fique mais aperfeiçoada, porque alguns núcleos, eles têm uma formação em rede mais elaborada, mais forte do que outros”</i> (Participante 1 – 18/11/24).
Acolhimento aos estudantes	<i>“O NAE contribui muito, é quando tem uma demanda que está assim, que vai emergir na escola. Começa a trazer muitos casos de ansiedade, de bullying. E aí, em vez de ir apontar aquela turma, aquele aluno, elas conseguem fazer um trabalho que envolve a escola inteira. O recado fica sendo dado, mas ele fica sendo dado de uma forma mais bem estruturada. E os casos que vão emergindo, terminam chegando até elas. E aí, assim, elas conseguem fazer um atendimento, fazer uma acolhida e um encaminhamento”</i> (Participante 1 – 18/11/24).
Melhora no clima escolar	<i>“Acredito que o NAE contribui para melhorar o ambiente da escola, com ações para mediar conflitos e evitar a violência”</i> (Participante 14 – 28/11/24).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 15, nota-se que para os analistas educacionais da SRE Metropolitana A, as potencialidades apresentadas pelos NAE referem-se igualmente à articulação com órgãos da rede; e ao acolhimento realizado com os estudantes, perpassando também por questões relacionadas à saúde mental. Uma analista educacional apontou a melhoria no clima escolar, citando ainda a questão de mediação de conflitos e combate à violência escolar. Esses pontos estão descritos no Caderno Orientador da SEE, como objetos de trabalho dos profissionais que atuam nos NAE e podem ser associados ao trabalho preventivo que deve ser proposto na atuação escolar destes profissionais, conforme discutido no capítulo 3, de acordo com as argumentações de Oliveira e Marinho-Araújo (2009) e Martins (2012).

O Quadro 16 demonstra as principais potencialidades destacadas pelos profissionais (psicólogos e assistentes sociais) que atuam nos núcleos.

Quadro 16 – Principais potencialidades do NAE citadas pelos profissionais do NAE

Potencialidades	Trechos de falas dos psicólogos e assistentes sociais dos NAE
Melhora na relação família-escola-comunidade	<i>“Melhorou a relação da escola com as famílias. A gente conseguiu construir relações muito boas com famílias de estudantes, (...) a gente conseguiu fazer boas conversas”</i> (Participante 12 – psicóloga NAE – 29/11/24).
Articulação com rede de apoio	<i>“A articulação com outras políticas, e trazer essas políticas para dentro da escola tem sido muito importante. Então, a assistência social, a saúde. Isso eu acho que tem sido muito importante. Porque, assim, na maioria das vezes a gente consegue fazer intervenção no que depende, no que corresponde ao ambiente escolar. Mas muitas das vezes esse menino precisa de um suporte familiar, precisa de um acompanhamento familiar. E a saúde e assistência tem ajudado, tem sido muito mais eficaz. A gente tem conseguido ver o resultado desse trabalho. Eu acho que essa articulação, essa construção de rede, eu acho que tem sido, tem mais dado orgulho a gente no momento”</i> (Participante 8 – assistente social NAE 28/11/24).
Ajuda na resolução de problemas	<i>“A gente pode, inclusive, facilitar encaminhamentos, está no ambiente, tornar algumas coisas mais possíveis. Eu acho que o olhar do psicólogo, do assistente social, e algumas cenas que se repetem na escola podem trazer, inclusive, um alívio para equipe, assim, no sentido de poder pensar ali junto um encaminhamento, discutir melhor, isso pode trazer melhorias, tanto no processo de trabalho, para o aluno, tanto para os profissionais que estão na lida diária ali”</i> (Participante 7 – assistente social NAE - 27/11/24).
Acolhimento aos estudantes	<i>“Acho que ter esse olhar socioassistencial nas escolas, ele é uma coisa muito importante. Porque às vezes o espaço escolar, ele está muito sobrecarregado das questões que acontecem no dia a dia. E não consegue perceber, perceber o aluno. Acolher o aluno, perceber que algumas questões, elas se apresentam, mas são em decorrência de outras questões, que as vezes estão até fora do ambiente escolar. Mas que os meninos acabam trazendo para a escola, porque é onde eles passam a maior parte do tempo deles. Ou é o único espaço seguro que eles têm”</i> (Participante 8 – assistente social - 28/11/24).
Fortalecimento das relações sociais no espaço escolar	<i>“Para mim, pessoalmente, é estar com os alunos. É esse trabalho de ponta mesmo. Você vê que as juventudes têm muito potencial. Há mais alguém que possa ajudar, a construir uma educação de qualidade”</i> (Participante 9 – psicóloga NAE - 28/11/24). <i>“Acho que a gente tem muito a contribuir na educação para o planejamento escolar diferenciado, para um acolhimento, para as questões que ultrapassam questões pedagógicas, pura e simplesmente de disciplinas. A gente está aqui para cuidar, de certa forma, das relações. Para cuidar da vida humana, das relações, para promover a dignidade, para trabalhar na viabilização dos direitos. (...), tem toda uma perspectiva crítica das relações, humanista das relações. E que, de fato, se a gente pensa nas relações, se a gente pensa no sujeito como um sujeito de direitos, e que, provavelmente, pode sofrer, enfim, violações, pode estar numa condição de vulnerabilidade, a gente fala também dos impactos que isso vai causar, tanto negativamente quanto positivamente, no processo de ensino e aprendizagem. Educação não é só esse processo cognitivo de ensino e aprendizagem de dentro de sala de aula, mas é também o espaço de relações, de convivência, da construção da subjetividade”</i> (Participante 6 – 25/11/24).
Mobilização de políticas públicas	<i>“Para mim é a desmistificação dos preconceitos que estão enraizados na educação e a possibilidade de agregar as políticas (saúde, assistência social, previdência etc.). Criar interface entre as políticas, mobilizar, trazer o discurso de uma política com a outra”</i> (Participante 13 – assistente social NAE - 29/11/24).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o Quadro 16, constata-se que para os profissionais que atuam no NAE, há uma diversidade maior de potencialidades destacadas. Provavelmente por estes profissionais terem o domínio das suas áreas de atuação e os conhecimentos necessários para entenderem melhor as suas possibilidades de atuação dentro do espaço escolar. Importante destacar a potencialidade referente ao fortalecimento das relações sociais da escola, ponto que foi apontado apenas no segmento “profissionais do NAE”. Esse ponto está relacionado à concepção/abordagem crítica que se baseia em aspectos históricos, culturais, multifatoriais que compõem os indivíduos e o processo de ensino-aprendizagem na escola. Alguns profissionais do NAE já consolidaram tais concepções e as trazem para sua prática de trabalho. Possivelmente, se tivessem mais tempo disponível em cada escola, com setores de atendimento menores, conseguiriam realizar um trabalho de excelência, a partir de tais visões sobre as áreas de psicologia escolar e serviço social.

A próxima subseção traz os apontamentos para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE) que será proposto no capítulo 4, assim como uma síntese da avaliação da política do NAE, sob o olhar dos agentes implementadores, que mencionam sugestões do que pode ser melhorado na política atual.

3.4.4 Síntese e apontamentos para subsidiar o Plano de Ação Educacional

Para encerrar esse capítulo, apresenta-se nesta subseção alguns apontamentos que serão norteadores para proposição do Plano de Ação Educacional (PAE).

A análise da pesquisa demonstrou que a política do NAE foi implementada para cumprir o previsto na regulamentação federal. Porém, o desenho proposto da política para a rede estadual de educação de Minas Gerais não contempla aspectos que são primordiais para a produção de resultados positivos da política. Conforme comprovado nas entrevistas realizadas e na análise dos documentos do trabalho, há ausência de planejamento, de recursos, de infraestrutura e materiais, além de falta de incentivos financeiros e atrativos relacionados à carreira profissional e às condições de trabalho. Nem mesmo o atendimento universalizado para todas as escolas da rede estadual foi previsto.

Além disso, também não foram pensadas e elaboradas estratégias de acompanhamento, suporte técnico e formação inicial e continuada para todos os agentes implementadores da política. Dado que abrange áreas com concepções desenvolvidas ao longo do tempo, que continuam a influenciar a atuação e a percepção do trabalho dos profissionais de psicologia e

serviço social no ambiente escolar, é essencial estabelecer uma discussão e um diálogo ativo e contínuo entre os órgãos gestores e os agentes responsáveis pela implementação das políticas. Dessa forma, é possível estabelecer, padronizar e consolidar conceitos, procedimentos e ações para nortear e subsidiar o trabalho dos núcleos nas escolas estaduais.

Apesar de todas estas ausências percebidas e da falta de interesse político, os resultados obtidos em relação à avaliação positiva da política do NAE devem ser destacados. Para todos os participantes da pesquisa, os Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) são considerados essenciais e relevantes no apoio ao processo de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação de qualidade. Salienta-se que esta política foi implementada para enriquecer o processo educacional, com foco nas relações sociais e humanas que se desenvolvem no ambiente escolar e em seu entorno.

Diante de todos estes apontamentos, é primordial pensar em um plano de ação que possa abranger não só os desafios principais já observados no processo de implementação da política, como também fortalecer as potencialidades apontadas na pesquisa. Desta forma, serão propostas ações que poderão ser executadas nos três níveis de responsabilização: SEE, SRE Metropolitana A e escolas (aqui sendo representada como entidade, mas refere-se aos profissionais que atuam nos NAE, diretores e equipes escolares). As ações perpassarão por aspectos de formação, produção de materiais, melhoria nos processos de comunicação, acompanhamento e procedimentos, conscientização da comunidade escolar e apontamentos para provocação da SEE, no sentido de repensar alguns pontos da política como previsão de recursos, universalização de atendimento e melhoria nas condições de trabalho dos profissionais que atuam nos NAE e que estão sob a governabilidade deste órgão. Portanto, a SRE poderá encaminhar sugestões relativas à política, pois estes pontos não fazem parte do âmbito de atuação da própria SRE. É importante sinalizar à SEE, ações que possam alterar o desenho da política em foco, principalmente no que se refere ao aumento do número de profissionais e a redução de número de escolas, em virtude dos impactos dos fatores na política em questão, evidenciados ao longo desse trabalho.

Para finalizar, antes de apresentar o plano de ação no próximo capítulo, elaborou-se um quadro-síntese, contendo pontos referentes à avaliação da política do NAE, sob a ótica dos agentes implementadores entrevistados, bem como as principais sugestões de melhoria para essa política. Assim, a organização do Quadro 17 foi adotada com o objetivo de proporcionar uma visão geral desses elementos, facilitando o processo de tomada de decisões durante a elaboração do PAE.

Quadro 17 – Síntese da avaliação da política do NAE e suas principais sugestões de melhoria

(continua)

Grupos	Avaliação	Sugestões
Analistas da SRE	<i>“(...) Até o momento, eu acho que já tiveram grandes avanços, avanços bem significativos”.</i> <i>“(...)Acho que é muito bom as duplas na escola, pois elas estão ajudando muito. É positivo o trabalho”.</i>	▪ Diminuição do número de escolas por dupla: <i>“(...) teria que ter, assim, no máximo, cinco escolas para cada dupla”.</i> ▪ Melhoria no salário: <i>“(...) o salário teria que ser mais atraente. Porque a gente começa a formar; a prefeitura leva. E leva bem formadinha, porque a prefeitura paga mais”.</i> ▪ Disponibilização de auxílio transporte e alimentação: <i>“(...) elas reclamam muito que elas não recebem nem vale alimentação. Não fazem jus ao vale nem ao transporte. Eu acho que, pelo menos, a questão do transporte poderia ser revista”.</i>
Diretores Escolares	<i>“(...) Foi positivo, foi muito positivo. Teve seus problemas, teve como qualquer lado da vida da gente tem. Mas foi muito positivo. Eu gostei muito, tomara que continue. E que tem que continuar. É uma ajuda muito grande para escola”.</i> <i>“(...) O NAE é uma política maravilhosa”.</i> <i>“(...) Minha avaliação é oito”.</i> <i>“(...) Muito positivo. Aqui para a escola foi muito importante e positivo”.</i> <i>“(...) A política é ótima. A ideia é boa. Apesar de engessada”.</i> <i>“(...) Minha avaliação, que é maravilhosa a política do NAE”.</i>	▪ Diminuição do número de escolas: <i>“(...) Poderia melhorar a gente deixá-las com duas escolas só, para elas terem um tempo maior para trabalhar com a gente”.</i> ▪ Preparação inicial dos profissionais: <i>“(...) Mas fazer uma preparação com elas, antes de mandarem para escola, mostrar algumas escolas, levar alguns diretores para falar para elas escutarem o que elas deveriam, o que elas poderiam trabalhar na escola”.</i> ▪ Formação continuada: <i>“(...) Então, o que poderia melhorar seria essa questão da formação para que todas as duplas...Todas as duplas do mesmo jeito, porque deixa a gente triste quando você está com um trabalho andando, aí joga um balde de água fria, chega uma equipe que não tem a mesma formação, não tem o mesmo engajamento. Então, eu acho que tem que ser assim. Tem que ter formação continuada mesmo”.</i> ▪ Necessidade de alinhamento e padronização de procedimentos: <i>“(...) Precisamos de mais capacitação, precisamos de mais reuniões, principalmente a Escola Polo, para informar o que a gente tem que fazer, ou precisa fazer, ou orientar”.</i> ▪ Autonomia do gestor: <i>“(...) Eu acho que poderia melhorar a autonomia da escola, do gestor e a questão do número de profissionais”.</i>

Quadro 17 – Síntese da avaliação da política do NAE e suas principais sugestões de melhoria

(conclusão)

Grupos	Avaliação	Sugestões
Profissionais dos NAE	“(…) Eu acho que eu já disse, até o momento eu acho que eu consigo, de fato, perceber mais desafios do que potencialidade”. “(…) A política do NAE, como ela está posta assim, a gente brinca que é muito para inglês ver. É muito para cumprir uma legislação que veio falando que tinha que ter esses profissionais na escola. É melhor ter do que não ter, né? Porque, assim, querendo ou não, é um apoio que as escolas podem contar. Mas ela tem muito para avançar no sentido de política mesmo. No sentido de fazer com que esses profissionais realmente estejam na escola e para a escola”. “(…) Eu acho que realmente está sendo feito para cumprir a lei apenas. E não cumprir de verdade, né?”. “(…) positiva, mas necessita de estruturação”. “(…) É muito importante para fortalecer a escola, o espaço da escola”. “(…) Como é uma política muito nova, tem possibilidades de construção de melhorias”.	▪ Redesenho da política: “(…) o que pode melhorar é no sentido mesmo de repensar esse formato como é instituído o NAE em Minas Gerais”. ▪ Aumento no número de profissionais: “(…) é preciso ter mais profissionais, é preciso diminuir o número de escolas”. ▪ Necessidade de suporte técnico: “(…) Eu acho que o NAE, ele precisa de um suporte técnico, porque, na maioria das vezes, a gente vivencia situações na escola e a gente não tem um suporte técnico para quem repassar essas coisas. Ninguém da área, especificamente. Não tem ninguém da área, não tem ninguém”. ▪ Aumento de investimentos: “(…) Considerar mais esse trabalho. Levar ele a sério. E pra isso seria... Investir mesmo. Investir em mais profissionais. Investir no sentido de estruturar um pouco mais esse trabalho. Ter um olhar crítico em cima dele. Já que ele entra com um potencial para educação”. ▪ Reconhecimento e valorização profissional: “(…) ter questões ali ligadas às questões de condição de trabalho que nos favoreçam, porque o cenário está tão conflituoso que nada nos favorece. Nenhuma decisão é tomada para nos favorecer enquanto profissionais”. ▪ Melhoria da relação dos NAE com a SEE e organização melhor do trabalho ▪ Melhorias nas condições de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Quadro 17 sintetiza a avaliação da política do NAE até o momento as sugestões de melhoria, na percepção dos agentes implementadores participantes da pesquisa. Em relação à avaliação, é importante ressaltar, mais uma vez, que, apesar de todos as dificuldades e desafios percebidos no processo de implementação dos núcleos, todos os entrevistados avaliaram a política de forma positiva. No que tange às sugestões citadas, nota-se que estão diretamente relacionadas aos desafios percebidos pelos entrevistados ao longo do processo de

implementação dos NAE. Praticamente todas as sugestões estão vinculadas às questões de melhoria nas condições de trabalho, necessidade de investimentos, diminuição de número de escolas para atendimento e, conseqüentemente, aumento de profissionais da psicologia e serviço social, além de questões relacionadas à formação, suporte e acompanhamento de trabalho, que poderão ser repensados ou redesenhados, dependendo do interesse dos órgãos gestores em ampliar e fortalecer a política. Conforme preconiza Ball, na entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política”.

No próximo capítulo será apresentado o Plano de Ação Educacional que consiste em um conjunto de ações para dirimir/amenizar alguns dos fatores que impactam negativamente a atuação da política dos NAE. Finaliza-se esse capítulo com um pensamento de Stephen J. Ball, expresso em entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009, p. 312), que define bem a condição de análise de uma política pública: “sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente, não se pode ir a nenhum lugar”.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O objetivo desta pesquisa foi analisar os principais desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação da política dos NAE nas escolas estaduais da SRE A, com o intuito de contribuir para a melhoria dessa política. Desta maneira, nos capítulos 2 e 3, foram descritos e analisados os contextos de implementação dos núcleos considerando as normativas e diretrizes federais e estaduais, bem como a organização do trabalho proposto pela regional SRE Metropolitana A, a visão trazida pelos agentes implementadores na pesquisa de campo e a relação com o modelo do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores, enfatizando o contexto da prática, no qual a política é colocada em ação. Segundo Ball, esse modelo é uma maneira de pesquisar e teorizar a política e não de explicá-la (Mainardes; Marcondes, 2009).

Com base nas informações trazidas no Quadro 17 e na discussão da apresentação dos resultados ao longo do capítulo 3, evidenciou-se que se faz urgente e necessária a elaboração de um Plano de Ação Educacional, que contemple um conjunto de ações estratégicas para o aperfeiçoamento e o fortalecimento da política dos Núcleos de Acolhimento Educacional na regional, como também na SEE. Esse plano, portanto, contempla ações que abarcam os diretores escolares e profissionais dos NAE (nível micro), considerando o universo das unidades escolares, os analistas da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A (nível meso) e os analistas e gestores da SEE-MG (nível macro), levando-se em conta que os desafios identificados estão sob a jurisdição de cada uma dessas instâncias, sendo implementados tanto de forma individual quanto de maneira inter-relacionada.

O PAE foi elaborado utilizando a ferramenta 5W2H. Segundo Alves (2021), o 5W2H é uma ferramenta de gestão que foi desenvolvida para corrigir problemas que ocorrem nos processos metodológicos das instituições, através da delimitação de atividades bem claras e definidas que devem ser realizadas em um projeto. Para Alves (2021, p. 17), essa ferramenta auxilia a “resumir as atividades diárias e por conseguinte auxilia no planejamento, distribuição de afazeres, definir os itens que estarão contidos em um plano de ação, bem como registrar e estipular prazos para a sua concretização”.

De acordo com Lucinda (2016), a sigla 5W2H consiste nas iniciais de sete perguntas-chave a serem respondidas com o objetivo de esclarecer quaisquer dúvidas sobre as ações que precisam ser realizadas. 5W e 2H são iniciais de perguntas de origem da língua inglesa, sendo 5W, advindo de: *What, Why, Who, Where, When* e 2H, em virtude dos termos: *How* e *How*

much, assim formando os 5W2H. Desta maneira, Alves (2021, p. 17) salienta que “a ferramenta tem a capacidade de identificar quem serão os responsáveis pelas atividades, o que se deve fazer, quanto tempo têm para realizá-las, quanto vai custar, o porquê de se fazê-las e quando vão ser realizadas”. A Figura 7 demonstra o modelo da representação da ferramenta 5W2H.

Figura 7 – Modelo 5W2H

	Termo Original	Traduzido	Ação
5W	What	O quê	O que vai ser realizado?
	When	Quando	Quando essa ação será realizada?
	Why	Por quê	Por quê isso será realizado?
	Where	Onde	Onde essa ação será desenvolvida?
	Who	Quem	Quem é o responsável por isso?
2H	How	Como	Como essa ação será feita?
	How Much	Quanto	Quanto custará para se fazer essa atividade?

Fonte: Adaptado de Lucinda (2016).

De acordo com a Figura 7, Alves (2021) considera que o 5W2H auxilia na tomada de decisões para quem deseja implementar um plano de ação voltado para melhorias, oferecendo uma forma de organizar ideias de maneira estruturada, planejada e precisa.

Conforme explicado anteriormente, o Plano de Ação Educacional abrangerá aspectos relacionados à formação profissional, produção de materiais, aprimoramento dos processos de comunicação, acompanhamento e padronização de procedimentos, conscientização da comunidade escolar, bem como sugestões para instigar a SEE a repensar pontos da política, como a previsão de recursos, a universalização do atendimento e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais que atuam nos NAE, que estão sob sua governabilidade.

A organização proposta para o PAE consiste em três partes, apresentadas em três seções que se complementam e estruturam sua construção. A primeira parte destinada às ações que poderão ser executadas pelos diretores escolares e profissionais nas unidades de ensino. A segunda, dedicada às ações em nível da Superintendência Regional de Ensino, a serem executadas pelos analistas educacionais da Diretoria Pedagógica. E, por fim, as ações

relacionadas à SEE (nível macro de gestão), visando uma redefinição da política no intuito de ampliá-la e fortalecê-la.

Na primeira seção são apresentadas quatro ações em nível micropolítico, sendo uma proposta de ação direcionada para conscientizar a comunidade escolar sobre as formas e possibilidades de atuação do NAE, através de publicações nas redes sociais das escolas de postagens referentes ao trabalho dos NAE, das formas de atuação, sua importância e boas práticas realizadas. Outra iniciativa visa fomentar o estreitamento das relações entre diretores e profissionais do NAE, mediante a criação de um *drive* compartilhado para a organização e planejamento conjunto do trabalho. A terceira ação consiste na proposta de inclusão dos profissionais dos NAE na elaboração e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, em conjunto com a equipe escolar. Para isso, sugere-se a criação de um painel interativo, mural físico ou digital, pelas escolas, para inserção e divulgação dos principais pontos descritos nos PPP das escolas. E a última relacionada à infraestrutura e organização do espaço de trabalho para as duplas de profissionais do NAE nas escolas nas quais atuam.

Na segunda seção, são propostas três ações a serem executadas em nível meso e micropolítico pelos analistas da SRE Metropolitana A e profissionais do NAE. A primeira ação está relacionada ao planejamento de formação continuada para a equipe dos NAE, analistas educacionais da regional e para os Diretores Escolares, com auxílio e parceria de órgãos técnicos – Conselhos Regionais de Psicologia e Serviço Social e universidades. A segunda ação está relacionada à estruturação do trabalho das duplas a partir de estabelecimento de padrões de acompanhamento e procedimentos de trabalho, sendo executada através de elaboração de materiais e realização de reuniões. A última ação relaciona-se a um estabelecimento de fluxo de encaminhamentos e fortalecimento da rede de apoio.

Na terceira seção, é apresentado o direcionamento de uma ação macropolítica voltada para a valorização e fortalecimento da política dos NAE, por meio de duas ações. A primeira ação, a ser executada pela instância regional em colaboração com os profissionais dos NAE, consiste no encaminhamento de um documento à SEE. Este documento deve conter uma consolidação e um estudo dos desafios e potencialidades observados durante o processo de implementação da política, destacando possíveis alterações no desenho dos NAE. Entre essas alterações estão o aumento do número de profissionais para universalizar o atendimento e a redução do número de escolas atendidas pelas duplas. A segunda ação realizada como proposta pela SRE A trata da criação de uma revista pela SEE-MG para publicação de artigos, pesquisas e produções científicas relacionadas ao NAE e às áreas de psicologia escolar e serviço social

na escola. Ambas as ações estão sob gerência da SEE-MG. Vale ressaltar que, embora essas últimas não estejam dentro dos limites de atuação da autora, da regional e dos profissionais do NAE, é pertinente levá-las em consideração diante dos achados desse estudo, pois são pontos fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho ofertado pelos psicólogos e assistentes sociais dos NAE.

4.1 PROPOSTAS PARA O FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NAS ESCOLAS

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, observou-se que são necessárias ações que se iniciam nas próprias unidades escolares com vistas a melhorar e fortalecer o trabalho das duplas de psicólogos e assistentes sociais nas instituições. Nesse sentido, essa subseção tem por objetivo apresentar quatro ações que possam fomentar o fortalecimento dos vínculos entre comunidade escolar e profissionais dos NAE, conscientizando sobre as formas e possibilidades dos núcleos e, ao mesmo tempo, incentivando a organização do espaço escolar para contribuir com a melhoria do trabalho nas escolas.

Essas ações fazem-se necessárias, pois muitos entrevistados demonstram que há um desconhecimento por parte da comunidade escolar – professores, funcionários, estudantes, famílias – da real função dos profissionais dos NAE. Conforme apontado por Facci e Caldas (2023), há de se pensar em uma prática profissional que transcende uma visão fragmentada dos fatos que envolvem o processo de ensinar e aprender e que supere, portanto, uma visão estigmatizante, patologizante e individualizante dos problemas que ocorrem na escola.

Martínez (2010) comenta sobre o receio que o coletivo escolar pode apresentar em relação a estes profissionais, devido ao fato de o imaginário coletivo acreditar na representação de incapacidade destes profissionais para resolver os problemas que afetam o cotidiano da instituição. Isso demonstra a necessidade de ações que fortaleçam a concepção crítica de trabalho dos psicólogos e assistentes sociais, rompendo com a visão clínica, terapêutica e assistencialista, associada a estes profissionais.

Nessa perspectiva, as ações propostas são de abrangência micro e podem ser realizadas a partir da intervenção dos atores envolvidos na atuação da política do NAE no âmbito escolar, ou seja, pelo diretor e equipe escolar, profissionais dos NAE, envolvendo estudantes e famílias. Isso corrobora com o pensamento de Martínez (2010, p. 47) que ressalta a importância dos

“processos relacionais que ocorrem na escola e que participam dos modos pelos quais os profissionais e os alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço”.

Diante destes apontamentos, a primeira ação tem como objetivo conscientizar a comunidade escolar sobre as formas e possibilidades de atuação do NAE, fortalecendo assim a relação entre o NAE, os educadores, os estudantes e as famílias. A proposta é desenvolver uma campanha nas redes sociais das escolas de cada setor, para repassar informações na linguagem mais direta da internet, sobre como é realizado o trabalho dos NAE nas escolas, as funções que os profissionais exercem e as formas de atuação, bem como para divulgar boas práticas desenvolvidas em parceria – profissionais do NAE e equipe escolar. Ressalta-se que as campanhas serão divulgadas para toda a comunidade escolar. Essa primeira ação foi pensada em um formato que poderá atender todas as escolas, considerando a capacidade de amplitude que as redes sociais proporcionam. Além de considerar a escassez de tempo que as duplas dos NAE possuem para atender cada uma das escolas, devido ao elevado número de instituições de ensino em cada setor, a internet possibilita ampliar o alcance da ação. O Quadro 18 apresenta a proposta de ação baseado no modelo 5W2H.

A segunda proposta está relacionada ao desenvolvimento de uma ação complementar à primeira e objetiva fomentar o estreitamento das relações entre diretores e profissionais do NAE, através da elaboração de um *drive* compartilhado de organização e planejamento entre a dupla NAE e o diretor escolar. Mais uma vez, foi pensada uma ação que possuísse caráter amplo de abrangência, que minimizasse a questão da falta de tempo dedicado exclusivamente a cada unidade de ensino, visando o atendimento regular e uniforme de todas as escolas do setor. Neste *drive* compartilhado, serão estabelecidos os planejamentos, identificadas demandas específicas, como necessidades de formação continuada e recursos pedagógicos, discutidos resultados das atividades e analisado o trabalho dos núcleos nas escolas. A partir das informações inseridas no *drive*, as duplas do NAE podem direcionar o trabalho de forma mais preventiva, junto à equipe gestora da escola, reduzindo, mesmo que minimamente, a situação de imprevisto e de “apagar incêndios”.

Quadro 18 – Ação 1: Proposta de implementação de disseminação de informações referentes aos NAE nas redes sociais das escolas

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Ações de divulgação e informação sobre os NAE nas redes sociais das unidades de ensino.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de apresentar, discutir e fortalecer o trabalho das duplas dos NAE nas unidades escolares, possibilitando à comunidade escolar a compreensão das formas e das possibilidades de atuação destes profissionais, o que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação e dos processos relacionais que envolvam esse território.
<i>Where</i> Onde?	Unidades escolares que possuem Núcleos de Atendimento Educacional.
<i>When</i> Quando?	Ao longo de todo ano letivo de 2025. Com publicações referentes aos NAE, semanais nas redes sociais das escolas.
<i>Who</i> Quem?	Diretores escolares, especialistas de educação (supervisores e coordenadores pedagógicos), duplas de psicólogos e assistentes sociais dos NAE, estudantes das unidades de ensino.
<i>How</i> Como?	▪ Em cada visita inicial do NAE nas escolas do setor, será apresentada a proposta de ação pelos profissionais do NAE. Juntamente com o diretor escolar e o especialista, serão definidos os responsáveis pela elaboração do material a ser divulgado nas redes sociais, os responsáveis pelas postagens e pela interação com o público virtual. ▪ Após a definição do material a ser produzido, definir os responsáveis pela organização e as atribuições de cada um. ▪ As duplas do NAE se responsabilizarão por definir os materiais, formato e abordagens das publicações. Selecionar textos, vídeos, artigos, boas práticas, material a ser publicado nas redes sociais. ▪ Selecionar boas práticas a serem apresentadas e socializadas (NAE, Direção e Especialistas). ▪ Definição das postagens finais junto à equipe gestora (NAE, diretores e especialistas), podendo acrescentar a participação de estudantes e outros segmentos da comunidade escolar.
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros adicionais. As duplas do NAE repassaram material para a publicação nas redes sociais das escolas, elaborados dentro da carga horária de trabalho dos profissionais e nos momentos de reunião mensal que a SRE promove. Poderá ser utilizada a internet das unidades de ensino para realização das postagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O estabelecimento de um canal conjunto de planejamento criado com a equipe gestora é importante, uma vez que fortalece e consolida o papel que os profissionais do NAE devem exercer nas escolas, em conformidade à abordagem crítica que considera os múltiplos fatores, sociais, históricos, culturais que se constituem os sujeitos e as relações humanas. Martínez (2010, p. 47) considera que:

Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas e o clima emocional constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também nos seus estados emocionais, na sua satisfação com a instituição e no seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

Da mesma forma, a organização e o planejamento das ações das duplas dos NAE nas escolas, em conjunto com a direção, poderão fortalecer o processo de gestão escolar da equipe e incentivar aspectos do trabalho coletivo, melhorar o diálogo e a comunicação entre a comunidade escolar e o clima organizacional como um todo. Martínez (2010) coaduna com essa discussão, dizendo que são necessárias práticas voltadas para fortalecer o trabalho em equipe, transformar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, aprimorar habilidades comunicativas, mediar conflitos, estimular a criatividade e a inovação, promover a qualidade de vida no ambiente de trabalho, entre outras iniciativas, essas ações representam uma contribuição valiosa para a melhoria do funcionamento organizacional.

Considerando os pontos abordados, o Quadro 19 retrata a proposta prevista na segunda ação.

Conforme demonstrado na análise dos resultados da pesquisa, um ponto de atenção demonstrado pelos entrevistados se refere à falta de articulação entre os profissionais dos NAE e a direção escolar, muitas vezes devido à falta de tempo e alto número de demandas destinadas a estes profissionais. Para estabelecer uma comunicação e organização entre as duplas dos NAE e os diretores escolares, sugeriu-se a criação de um *drive* compartilhado para organização de informações, estabelecimento de planejamento conjunto e troca de informações relevantes. O formato do *drive* permite a ampliação do atendimento, alcance de informações e instituição de registros. Para as duplas que atendem escolas de Belo Horizonte, será um número elevado de *drives* a serem alimentados e visitados, porém sugere-se que essa ação seja realizada no momento da visita à unidade escolar, considerando a carga horária dos profissionais do NAE.

Quadro 19 – Ação 2: Proposta de elaboração de um *drive* compartilhado para planejamento e organização, entre a equipe gestora e as duplas dos NAE

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Elaboração e implementação de um <i>drive</i> compartilhado entre as duplas do NAE e a Direção Escolar.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de se estabelecer um diálogo maior entre as duplas dos NAE e a equipe gestora, bem como planejar, sistematizar, analisar e acompanhar o trabalho que será realizado na instituição de ensino denotando um caráter preventivo de ações e atividades programadas. Além de ser uma ação integrada à primeira ação, visando fortalecer o trabalho dos núcleos e das formas de atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas.
<i>Where</i> Onde?	Unidades escolares que possuem Núcleos de Atendimento Educacional.
<i>When</i> Quando?	Durante o ano letivo, conforme cronograma elaborado.
<i>Who</i> Quem?	Diretores escolares, vice-diretores, especialistas de educação (supervisores e coordenadores pedagógicos) e duplas de psicólogos e assistentes sociais dos NAE.
<i>How</i> Como?	▪ Na visita inicial do ano de 2025 será apresentada a ação pela dupla dos NAE. ▪ Após a definição da disponibilização do <i>drive</i>, definir os responsáveis e as atribuições de cada um. ▪ Definição das regras de inserção de informações e fluxos, junto à equipe gestora (NAE, diretores e especialistas). ▪ Organização do espaço do <i>drive</i> para inserção das informações e planejamento. (Direção e NAE).
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros adicionais. A elaboração, disponibilização e organização do <i>drive</i> compartilhado ocorrerá durante a visita à escola, dentro da carga horária de trabalho do profissional do NAE e do diretor escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A terceira ação consiste em uma proposta para inserção dos profissionais dos NAE na elaboração e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, em conjunto com a equipe escolar. Tal ação visa atender à prerrogativa da Lei Federal 13.935/2019 que preconiza que o trabalho da equipe multiprofissional deve levar em conta o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e de seus respectivos estabelecimentos de ensino. Nas entrevistas realizadas, foi um ponto comum entre os profissionais do NAE a afirmação de que não participam das ações de elaboração desse documento. Pelo número de escolas atendidas fica muito difícil conhecer e se aprofundar nesse documento norteador do trabalho da instituição. Portanto, é necessário pensar, mais uma vez, em uma ação que vise a ampliação de informações, de maneira mais dinâmica e que considere o número elevado de escolas que compõem cada setor e a carga horária de trabalho dos profissionais dos NAE.

O objetivo dessa ação é fortalecer a inserção dos profissionais do NAE nos processos pedagógicos da escola, também norteadores do trabalho nas instituições, possibilitando-os a conhecerem os PPP das escolas e de alguma forma participar do processo de revisão destes documentos. É importante a realização dessa ação, pois, segundo Martínez (2010, p. 48), em muitas escolas, o PPP “constitui um documento formal que pouco se relaciona com a realidade da vida escolar”. Para a autora, os profissionais da psicologia e, por associação, os profissionais do serviço social, podem contribuir significativamente na construção do PPP da escola, destacando o trabalho em equipe, a reflexão coletiva, os processos de comunicação, a negociação de interesses e perspectivas distintas, além dos processos de mudança, criatividade e inovação.

Desta maneira, a ação proposta sugere a criação, pelas escolas, de um painel interativo, produzindo um mural físico ou digital onde cada escola possa compartilhar resumos ou pontos-chave do seu PPP. Desta forma, as duplas do NAE teriam acesso a esse painel e poderiam contribuir com ideias e discussões para fortalecimento desse documento.

Durante os períodos que compreendem as férias escolares, os profissionais do NAE teriam acesso e analisariam os PPP das escolas que acompanham. Importante ressaltar que as férias dos profissionais do NAE não coincidem com o período de férias escolares. É organizada uma escala de férias ao longo do ano e os profissionais dos NAE usufruem deste período de descanso conforme escala elaborada pelas escolas polo.

A partir da leitura dos PPP durante os períodos de férias escolares, seriam identificados os pontos principais de cada documento. Posteriormente, cada escola iria elaborar seu painel interativo com as contribuições dos profissionais dos NAE. O Quadro 20 detalha a proposta da ação 3.

A última ação proposta nesta seção está relacionada à infraestrutura e organização do espaço de trabalho para as duplas de profissionais do NAE nas escolas polo, o que, de certa forma, é necessário para legitimar o local de pertencimento à escola, às duplas de profissionais do NAE. Também foi recorrente nas entrevistas o fato de as duplas relatarem não possuírem espaço para trabalhar e uma estrutura mínima para realização de suas atividades. Diante disso, foi pensada uma ação junto aos diretores das escolas para organização e disponibilização de um espaço para a realização do trabalho das duplas dos NAE.

Quadro 20 – Ação 3: Proposta de participação na revisão dos PPP das escolas

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Construção do painel interativo (mural físico ou digital), onde cada escola possa compartilhar resumos ou pontos-chave do seu PPP.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de inserção dos profissionais do NAE nas questões relacionadas ao pedagógico das escolas. Conforme o dispositivo legal, o trabalho das duplas do NAE deve se basear no projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e de seus respectivos estabelecimentos de ensino. Tal ação também visa fortalecer e consolidar as possibilidades e formas de atuação dos profissionais dos NAE nas escolas.
<i>Where</i> Onde?	Unidades escolares que possuem Núcleos de Atendimento Educacional.
<i>When</i> Quando?	▪ Leitura e conhecimento do PPP pelos profissionais do NAE: períodos de férias e recessos escolares. ▪ Construção do painel interativo: Escolas - Início do ano, na semana destinada ao planejamento e estudo, denominada na rede estadual mineira, como dias escolares.
<i>Who</i> Quem?	Diretores escolares, vice-diretores, especialistas de educação (supervisores e coordenadores pedagógicos) e duplas de psicólogos e assistentes sociais dos NAE, corpo docente e administrativo das escolas.
<i>How</i> Como?	▪ Durante o período de férias e recessos escolares, os profissionais do NAE acessarão e analisarão os PPP das escolas que acompanham e registram os pontos principais. ▪ Posteriormente, na semana de planejamento e dias escolares, cada escola irá elaborar um painel interativo, em forma de mural físico ou digital, no qual compartilhará resumos e pontos principais referentes ao PPP da escola. ▪ Os profissionais dos NAE terão acesso a esses painéis e poderão complementar, inserindo ideias e contribuindo com a revisão do documento. ▪ Desta forma, conseguem ter ampliada a participação no processo de contribuição e conhecimento do PPP das instituições de ensino.
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros adicionais. A primeira parte da ação será realizada no período de férias escolares, cujos profissionais do NAE não usufruem. Portanto, a leitura e a análise dos PPP ocorrerão dentro da carga horária de trabalho dos profissionais. A segunda parte, após a elaboração do painel pelas escolas, também ocorrerá dentro do horário de trabalho dos profissionais do NAE, quando em visita às escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao instituir um espaço para o trabalho dos profissionais dos NAE, pode-se minimizar a imagem de improviso e de falta de identificação dos profissionais do NAE como pertencentes à escola. Delimitar o lugar, o espaço físico do NAE na escola é uma maneira também de fortalecer e valorizar o trabalho das duplas. O Quadro 21 demonstra a proposta dessa ação 4.

Quadro 21 – Ação 4: Proposta de organização do espaço de trabalho das duplas do NAE nas escolas

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Organização do espaço de trabalho das duplas do NAE nas escolas.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de se estabelecer um local de trabalho para as duplas do NAE realizarem as suas atividades nas escolas. Muitas escolas não possuem espaço adequado, o que dificulta muito o trabalho das duplas e prejudica a construção de identidade dos profissionais com a equipe e unidade escolar. A ação visa a conscientização dos gestores a alocarem esses profissionais dos NAE nas escolas no momento que estão em visitas regulares à instituição.
<i>Where</i> Onde?	Unidades escolares que possuem Núcleos de Atendimento Educacional.
<i>When</i> Quando?	Início do ano letivo (meses de janeiro, fevereiro e março).
<i>Who</i> Quem?	Diretores escolares, vice-diretores das escolas e analistas educacionais referenciais do NAE na SRE Metropolitana A.
<i>How</i> Como?	▪ A Coordenação do NAE nas regionais irá solicitar formalmente, via e-mail institucional das escolas, a disponibilização e organização dos espaços para o trabalho das duplas, enfatizando elementos fundamentais sobre a identidade e características do trabalho dos núcleos nas instituições de ensino. Haverá solicitação de uma mesa com cadeiras e disponibilização de um computador para ser utilizado pelos profissionais do NAE durante a visita à instituição, mesmo que compartilhado em um espaço com outros servidores da escola. ▪ Durante o mês de janeiro, após o retorno às atividades dos diretores escolares, após o envio do e-mail pela regional de ensino, os diretores irão repensar e organizar o espaço escolar, estabelecendo um local para receber as duplas do NAE quando estiverem em atividade na escola. ▪ Organizar o espaço escolhido, dentro das possibilidades de cada escola. Se não for possível disponibilizar uma sala, pensar em um espaço que atenda minimamente as necessidades do trabalho das duplas do NAE (disponibilização de uma mesa e duas cadeiras, e o compartilhamento de um computador com acesso à internet para a dupla utilizar na escola). ▪ Informar aos demais servidores da escola que aquele espaço é destinado à dupla do NAE, auxiliando no processo de criação de vínculo e identidade dos profissionais com a escola.
<i>How much</i> Quanto?	Como ainda não há previsão de recursos específicos para os NAE, caso seja possível disponibilizar computadores, impressoras, armários e mesas para o trabalho das duplas do NAE, serão utilizados os equipamentos e mobiliários da própria escola. As unidades de ensino receberam recursos de projetos de revitalização de espaços escolares e compra de equipamentos. Esses espaços e equipamentos podem ser compartilhados com as duplas do NAE, quando estiverem em visita à instituição de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão do espaço físico e infraestrutura de materiais e equipamentos é complexa, pois demandam ações que não estão sob governabilidade da escola e da SRE. Outro ponto a ser comentado também se refere a aspectos da própria gestão escolar e uso e organização dos recursos. Nem todas as escolas possuem as mesmas características, estruturas e organização. O que se espera com a ação proposta no Quadro 22 é que as unidades de ensino, que possuem atendimento dos NAE, se conscientizem da necessidade de receber bem os profissionais dos núcleos, organizar um local para que possam executar as suas atividades, mesmo que não seja uma sala própria e com uso de equipamentos exclusivos. É preciso incentivar o vínculo dos profissionais do NAE com a unidade de ensino, isso perpassa também pela organização do espaço escolar para receber as duplas.

De acordo com as quatro propostas, os resultados esperados incluem uma mudança na concepção da atuação dos profissionais dos NAE nas escolas. As discussões e procedimentos promovidos em cada ação visam ampliar a visão sobre o papel dos psicólogos e assistentes sociais nas unidades de ensino e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, a formação humana e social dos indivíduos e as relações sociais no ambiente escolar. Além disso, busca-se fortalecer os vínculos e identidades do trabalho das duplas nas escolas da rede.

4.2 PROPOSTAS PARA FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – METROPOLITANA A

Nesta seção, são apresentadas as propostas a serem executadas em nível meso e micropolítico pelos analistas da SRE Metropolitana A, profissionais do NAE e escolas. Com base na análise dos resultados deste estudo, constata-se que um dos principais fatores que impactam a atuação da política de implementação dos NAE está relacionado à ausência de formação inicial e continuada para todos os agentes implementadores desta política. Todos os indivíduos participantes da pesquisa afirmaram que não foi ofertada formação inicial e continuada referente à nova política.

Para consolidação da política e produção de resultados relevantes e satisfatórios, torna-se essencial repensar o desenho da política no que tange à questão das formações. Essas formações precisam ser estruturadas para todos os agentes envolvidos na implementação da política. Facci e Caldas (2023) apontam que é fundamental a formação inicial e continuada priorizarem conhecimentos teóricos sobre a educação e os desafios do cotidiano escolar, de modo a viabilizar práticas que promovam o desenvolvimento de todos os envolvidos no

processo de escolarização. Martins (2012, p. 68) complementa, enfatizando que a formação profissional “é um processo contínuo, construído também por intermédio de experiências concretas e reflexões teóricas”.

Assim, sabendo que as formações continuadas surgem como uma alternativa de melhoria para o desenvolvimento da prática profissional, propõe-se nesta ação um ciclo de formação para os diferentes agentes implementadores da política, promovido pela SRE Metropolitana A. Como os analistas educacionais da regional também necessitam de participar das formações, o ciclo será ministrado por profissionais técnicos das áreas de psicologia escolar e serviço social, através de parcerias com instituições de ensino superior, conselhos regionais de Psicologia e Serviço Social e associações ou órgãos envolvidos no processo de implementação da Lei Federal nº 13.395/2019.

Importante destacar que a necessidade de formação continuada para os agentes implementadores da política é fundamental, considerando que nem todos os profissionais dos NAE e dos analistas da regional possuem a mesma experiência na área escolar e educacional. Muitos profissionais dos NAE e da SRE A foram nomeados no mês de setembro de 2024, após aprovação em concurso público. Além disso, o quadro dos profissionais que atuam nos NAE também é composto por servidores contratados, o que configura certa rotatividade, considerando o trabalho de um ano para outro.

Dessa forma, a primeira ação está relacionada ao planejamento de formação continuada para a equipe dos NAE, analistas educacionais da regional e para os diretores escolares, com auxílio e parceria de órgãos técnicos – Conselhos Regionais de Psicologia e Serviço Social e universidades. O Quadro 22 apresenta o detalhamento da proposta.

Quadro 22 – Ação 1: Proposta de formação continuada para os agentes implementadores da política do NAE

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Formação continuada para os agentes implementadores dos NAE
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de fortalecer a política no aspecto da concepção da atuação dos profissionais, permitindo aos profissionais atualizarem seus conhecimentos e desenvolverem novas metodologias de trabalho, promovendo intervenções mais assertivas nas escolas. Outro aspecto que fortalece a política se relaciona ao fato do alinhamento das práticas dos NAE às diretrizes nacionais estaduais de educação, garantindo que as ações estejam em consonância com os objetivos das políticas educacionais. A oferta de formação continuada é essencial para garantir que essa política seja implementada de maneira eficaz e alcance seus objetivos de promover uma educação de qualidade, conforme previsto nos instrumentos regulatórios. A formação continuada permite que os agentes compreendam profundamente os princípios, objetivos e diretrizes da política do NAE, bem como as formas de atuação dos profissionais da psicologia e serviço social no espaço escolar. Sem essa formação, há o risco de interpretações equivocadas ou de práticas desalinhadas com os objetivos da política, o que pode comprometer sua eficácia e impacto na comunidade escolar, como visto nos resultados desse estudo. A formação continuada para os agentes implementadores da política do NAE deve ser pensada de maneira integrada, abordando tanto aspectos técnicos quanto subjetivos da prática educacional.
<i>Where</i> Onde?	Auditório da SRE Metropolitana A; auditórios e salas de reuniões de escolas da regional.
<i>When</i> Quando?	Ao longo do ano. O ciclo de formação consiste em um encontro mensal para os grupos de agentes implementadores, sendo que haverá encontros que os grupos estão participando conjuntamente, conforme cronograma elaborado pela regional de ensino.
<i>Who</i> Quem?	▪ Participantes: Profissionais dos NAE, diretores escolares, analistas educacionais da SRE A; ▪ Organizadores: Analistas educacionais da regional ▪ Ministrantes: Parceiros convidados (membros dos Conselhos regionais, professores e pesquisadores de instituições de ensino superior; outros convidados especialistas nos temas que serão abordados nas formações).
<i>How</i> Como?	▪ A Coordenação do NAE na regional irá organizar, com os analistas da Diretoria Pedagógica, um planejamento e um cronograma do ciclo de formação para os agentes implementadores. Será deliberado também com os profissionais que atuam nos NAE quais as temáticas serão trabalhadas em cada formação (o Quadro 23 traz algumas sugestões propostas pela autora, a partir dos resultados das entrevistas). A equipe montará uma pauta formativa para todo o ciclo. ▪ A Coordenação do NAE da regional, conforme planejado na pauta, irá contactar as instituições de ensino superior, conselhos regionais e órgãos, órgãos de pesquisa etc., para apresentar a proposta de formação e realizar os convites. Caso seja necessário, poderá acionar a SEE para auxiliar no processo de mediação de parcerias. ▪ De acordo com o cronograma elaborado, ocorrerá uma reunião de formação mensal para os grupos de agentes implementadores, sendo que as algumas temáticas serão trabalhadas em todos os grupos conjuntamente. ▪ Os analistas da regional irão organizar os espaços, realizar os convites, convocar os participantes, providenciar toda a logística para execução do ciclo formativo. ▪ Realizar registros audiovisuais e escritos das reuniões do ciclo, para posterior produção de material (que poderá servir para pesquisas, sistematização, registro, divulgação do trabalho; socialização de conhecimentos).
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros no primeiro momento. A SRE Metropolitana A providenciará os espaços e os equipamentos e materiais necessários para as formações. A regional poderá elaborar planilha de custos, caso haja necessidade de custear a participação de algum convidado e solicitar a liberação de recurso para a SEE-MG.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 23 mostra sugestões de organização do ciclo formativo proposto para os profissionais que atuam nos NAE e analistas da SRE Metropolitana A, considerando os dados obtidos na análise dos resultados das entrevistas realizadas na pesquisa.

Quadro 23 – Sugestão de organização do ciclo formativo para profissionais dos NAE e analistas da SRE Metropolitana A

Módulos	Temáticas	Data	Carga horária
Encontro I	As concepções de psicologia escolar e serviço social nas escolas: abordagens atuais	Fevereiro	6 horas
Encontro II	O papel do NAE na rede estadual de educação de MG: discutindo as políticas	Março	6 horas
Encontro III	As possibilidades de atuação dos profissionais e trabalho multi e transdisciplinar	Abril	6 horas
Encontro IV	Práticas pedagógicas inovadoras e ações pedagógicas da rede	Maior	6 horas
Encontro V	Relações pessoais e mediação de conflitos e gestão de pessoas	Junho	6 horas
Encontro VI	Violência escolar e gestão de conflitos no ambiente escolar	Julho	6 horas
Encontro VII	Saúde mental e apoio socioemocional: trabalho intersetorial e ações preventivas	Agosto	6 horas
Encontro VIII	Fortalecimento da rede de apoio: trabalho intersetorial	Setembro	6 horas
Encontro IX	Diversidade e inclusão	Outubro	6 horas
Encontro X	Conhecendo os indicadores educacionais da regional e aspectos da educação integral dos indivíduos.	Novembro	6 horas
Encontro XI	Roda de conversa: compartilhando saberes e experiências vivenciadas ao longo do ano letivo.	Dezembro	6 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O ciclo de formação proposto teria duração de 11 meses, totalizando uma carga horária de 66 horas. Os encontros seriam mensais, no formato presencial ou online, dependendo da organização escolhida pela regional de ensino. O público-alvo seriam os profissionais que atuam nos NAE e os analistas da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A. Considerando as inúmeras demandas dos gestores, os diretores escolares seriam convocados a participarem de alguns encontros específicos como os encontros I, II, III, V, VIII e XI.

O ciclo formativo irá ocorrer dentro da carga horária dos servidores e será planejado e divulgado antecipadamente, para que os profissionais dos NAE e da SRE organizem suas

agendas, de forma a garantirem a participação no evento. Como a proposta prevê encontros de forma remota intercalados com encontros presenciais, facilitaria a organização das agendas dos participantes.

O objetivo da proposta visa ofertar formação continuada aos profissionais implementadores da política para além de entenderem a mesma, cumprirem o que está previsto nas diretrizes da rede e atuarem de forma mais preparada nas questões pedagógicas. Portanto, essa proposta pretende promover um processo formativo significativo e alinhado às demandas dos profissionais e das escolas.

A segunda proposta de ação envolve a estruturação do trabalho das duplas dos NAE, através do estabelecimento e padronização de procedimentos operacionais. Isso será realizado mediante a elaboração de um calendário de ações pelos NAE regionais, bem como pela definição de protocolos de atendimento para estabelecer fluxos de comunicação eficazes entre as regionais e os profissionais dos NAE. Além disso, serão desenvolvidos guias práticos que fornecerão orientações essenciais para a atuação dos núcleos.

Por ser uma política pública nova cujo planejamento no desenho inicial não previu sistematização e padronização de procedimentos de trabalho pelo órgão central, cada regional estabelece seus procedimentos próprios. Atualmente, na SRE Metropolitana A, está havendo um diálogo com as outras Metrópoles de Belo Horizonte para que haja um alinhamento de ações e procedimentos entre as instituições. A proposta nesta segunda ação é criar um calendário de ações anuais do NAE, protocolos de atendimentos para as escolas e um guia prático referente ao trabalho e ações dos núcleos. O material será criado em reuniões mensais que já ocorrem entre a equipe de profissionais do NAE e os analistas da Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A.

É importante salientar que nem todos os profissionais do NAE possuem a mesma experiência na área escolar e educacional. Portanto, criar procedimentos padronizados, aliados à questão da formação, possibilita o estabelecimento de um trabalho mais homogêneo e equânime das duplas. Para fortalecer o trabalho não é desejável haver discrepâncias na atuação e atendimentos dos profissionais. A criação de procedimentos claros e padronizados permite que as ações dos NAE sejam desenvolvidas de forma coerente em todas as duplas. O Quadro 24 explicita a proposta de ação.

Quadro 24 – Ação 2: Proposta de estruturação do trabalho das duplas do NAE na regional de ensino

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Estruturação do trabalho das duplas dos NAE, a partir de estabelecimento e padronização de procedimentos de trabalho com elaboração de materiais.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de fortalecer a política e estruturar os procedimentos de trabalho, que não foram previstos no desenho da inicial da política. A criação de procedimentos claros e padronizados permite que as ações dos NAE sejam desenvolvidas de forma mais igualitária pelas duplas, além de ajudar os profissionais a entenderem suas atribuições e facilitar a articulação entre os núcleos, a regional e as escolas.
<i>Where</i> Onde?	SRE Metropolitana A - através de reuniões presenciais e/ou por videoconferências (<i>online</i>).
<i>When</i> Quando?	Ao longo do ano, sendo a ação realizada na reunião mensal que já ocorre com os analistas da regional.
<i>Who</i> Quem?	Profissionais dos NAE e analistas educacionais da SRE A.
<i>How</i> Como?	▪ De acordo com o cronograma elaborado, todo mês ocorre uma reunião de monitoramento e acompanhamento entre os analistas da regional e os profissionais dos NAE. ▪ A primeira reunião seria destinada para elaboração do calendário de ações anuais do NAE (mês de janeiro). ▪ Nas reuniões seguintes serão construídos os protocolos de atendimentos do NAE da SRE Metropolitana A e o guia prático das ações do NAE. ▪ O guia prático poderá apresentar as diretrizes e estratégias práticas para a atuação dos profissionais dos NAE, destacar o papel dos núcleos no fortalecimento das questões pedagógicas e relações psicossociais nas escolas, resumos das atribuições dos profissionais, eixos de atuação, fluxos de comunicação e atendimentos, procedimentos, estratégias de intervenção, modelos de formulários, planos de ação e relatórios, lista de contatos úteis, parcerias, referenciais legais e teóricos. ▪ O material produzido será disponibilizado para as escolas da circunscrição da SRE A que possuem atendimento dos NAE. ▪ Realizar registros audiovisuais e escritos das reuniões, para posterior produção de material (que poderá servir para pesquisas, sistematização, registro, divulgação do trabalho; socialização de conhecimentos).
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros. A SRE Metropolitana A providenciará os espaços e os equipamentos e materiais necessários para produção dos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Espera-se com essa ação que o trabalho seja mais bem estruturado na regional de ensino, trazendo mais segurança para os profissionais do NAE realizarem suas ações e atividades nas escolas, fortalecendo a política no âmbito da SRE. Como esta estruturação do trabalho não foi prevista pela SEE-MG, no que tange aos processos, procedimentos e fluxos de trabalho, importante institucionalizá-los e padronizá-los para criação de uma identidade de trabalho dos núcleos, minimizando discrepâncias na condução do trabalho e de ações.

A última ação prevista nesta seção relaciona-se a um estabelecimento de fluxo de encaminhamentos e fortalecimento da rede de apoio, objetivando expandir essa rede de apoio por meio de colaborações externas e articulação intersetorial. A SRE Metropolitana A poderá estabelecer parcerias com outros setores que também atendem às necessidades de crianças e adolescentes, tais como saúde, assistência social, cultura e esporte.

A proposta de ação consiste em criar uma rede intersetorial através da promoção de encontros regulares entre representantes de diferentes setores para discutir estratégias conjuntas de atendimento às demandas educacionais e sociais, juntamente com os analistas da regional e representantes dos profissionais dos NAE. A proposta de ação está em consonância ao que prevê o Caderno Orientador do NAE-SEE (2022b) que traz o diálogo com outros órgãos e entidades do município para o desenvolvimento do trabalho em rede, visando a garantia dos direitos sociais como premissa do trabalho dos NAE. A Resolução SEE nº 4.701/2022, no tocante às atribuições conjuntas dos profissionais do NAE, dispõe em seu artigo 11, inciso 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” (Minas Gerais, 2022a). Desta forma, o Quadro 25 mostra a proposta de ação para o fortalecimento da rede de apoio através da articulação intersetorial.

Busca-se com esta ação fortalecer a rede de apoio entre os órgãos de proteção aos direitos sociais e promover um alinhamento de procedimentos como um fluxo de encaminhamentos e acompanhamento de demandas. Esse alinhamento entre os NAE da SRE A busca integrar esforços e recursos de diferentes setores para atender às demandas diversificadas das escolas e suas comunidades. Com a articulação intersetorial, espera-se otimizar o atendimento às demandas escolares por meio de uma abordagem mais integrada e eficiente. Muitas vezes as unidades de ensino demonstram desconhecimento e insegurança nos encaminhamentos que devem ser realizados à rede de apoio e proteção. Fortalecendo essa rede, espera-se resultados positivos em relação ao fluxo de encaminhamentos e as parcerias para atender às necessidades destas instituições, como também o desenvolvimento de estratégias que considerem as especificidades de cada demanda, garantindo respostas mais adequadas e eficazes.

Quadro 25 – Ação 3: Proposta para fortalecimento da rede de apoio através da articulação intersetorial

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Fortalecimento da rede de apoio através da criação de uma rede intersetorial
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de fortalecer a política e atender às prerrogativas legais que determinam as atribuições dos profissionais do NAE que atuam nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Os Núcleos de Apoio Educacional (NAE) desempenham um papel estratégico na criação e fortalecimento de redes de apoio que promovem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Essa ação é essencial para garantir os direitos sociais da comunidade escolar e fortalecer os sistemas de encaminhamentos.
<i>Where</i> Onde?	SRE Metropolitana A - através de reuniões presenciais e/ou por videoconferências (<i>online</i>).
<i>When</i> Quando?	Ao longo do ano, sendo realizada uma reunião mensal para realizarem a ação.
<i>Who</i> Quem?	Analistas educacionais da SRE A, representantes dos profissionais do NAE e participantes convidados dos órgãos intersetoriais.
<i>How</i> Como?	▪ De acordo com o cronograma elaborado, ocorrerá uma reunião inicial entre os analistas da regional, os profissionais dos NAE, e os convidados participantes de órgãos intersetoriais, para elaboração do cronograma e diretrizes para estabelecerem uma rede intersetorial da SRE Metropolitana A. ▪ Serão realizados encontros mensais entre representantes de diferentes setores para discutir estratégias conjuntas de atendimento às demandas educacionais e sociais, com os analistas da regional e representantes dos profissionais dos NAE. ▪ O material produzido será disponibilizado para as escolas da circunscrição da SRE A que possuem atendimento dos NAE. ▪ Realizar registros audiovisuais e escritos das reuniões, para posterior produção de material (que poderá servir para pesquisas, sistematização, registro, divulgação do trabalho; socialização de conhecimentos).
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros. A SRE Metropolitana A providenciará os espaços e os equipamentos e materiais necessários para produção dos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outra expectativa com essa ação refere-se à promoção de ações preventivas. Com a rede intersetorial estabelecida e fortalecida, é possível trabalhar conjuntamente para prevenir situações de risco como evasão escolar, violências e problemas de saúde mental. Essas são demandas urgentes presentes no contexto escolar atual.

4.3 PROPOSTAS PARA FORTALECIMENTO DO TRABALHO DOS NAE NA SEE-MG

Nesta seção, será abordada uma proposta contendo duas ações destinadas ao fortalecimento da política do NAE, mas que estão sob a governabilidade da SEE-MG. Assim,

apesar de as ações da SEE não estarem sob a gestão da SRE e da pesquisadora, são necessários encaminhamentos para que outras ações em nível de rede sejam consideradas. Conforme percebido nos resultados desta pesquisa, a consolidação e o fortalecimento dos Núcleos de Apoio Educacional (NAE) requerem a implementação de políticas públicas estruturantes que garantam suporte técnico, financeiro e pedagógico para sua atuação em todas as regionais de ensino de Minas Gerais.

A proposta trata-se de uma ação macropolítica a ser executada pela regional em parceria com os profissionais dos NAE, para encaminhamento de um relatório à SEE, contendo um consolidado e um estudo dos desafios e potencialidades percebidos no processo de implementação da política, ressaltando alterações que podem ser promovidas na revisão das normativas estaduais já existentes, bem como apontando as lacunas que ainda necessitam de regulamentação. A outra ação refere-se a uma proposta da criação de uma revista do NAE pela SEE para incentivar publicações de textos, boas práticas, projetos exitosos, relatos de experiências, propostas de ações etc.

O Quadro 26 demonstra a proposta da primeira ação desta seção.

Como a SEE-MG é o órgão responsável pelo desenho da política do NAE e de outras políticas educacionais (contexto da produção do texto e da influência, de acordo com o ciclo de políticas de Ball), coordenando-as e normatizando-as no estado, encaminhar uma proposta macropolítica ao órgão permite alinhar as ações do NAE das regionais de ensino às diretrizes estaduais, garantindo coerência e abrangência. Outra observação, em relação à ação macropolítica de encaminhamento de propostas à SEE, é a amplitude de alcance que pode ser atingida. Propostas enviadas à SEE-MG têm maior potencial de serem implementadas em larga escala, beneficiando mais escolas e comunidades e garantindo a uniformidade das ações no estado.

Com base nos resultados deste trabalho, considerando os desafios e potencialidades citados pelos entrevistados, foi elaborado um quadro contendo sugestões de melhoria da política que poderão constar no relatório proposto na ação 1. As sugestões foram elaboradas de acordo com as categorias apontadas nos resultados da pesquisa. O Quadro 27 exemplifica e possibilita um direcionamento da discussão que pode ser provocada pelos analistas da SRE Metropolitana. A na construção do documento contida na proposta de ação.

Quadro 26 – Ação 1: Proposta de elaboração de documento para a SEE-MG

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Elaboração de documento – Relatório – a ser encaminhado para a SEE, contendo as análises dos desafios e potencialidades observados na implementação dos NAE na SER Metropolitana A; as reivindicações dos agentes implementadores e as sugestões de melhoria da política.
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de fortalecer a política e repensar no desenho proposto inicialmente, que não atende as demandas e necessidades das escolas e dos profissionais envolvidos no processo. O estudo demonstra que os desafios enfrentados pelos agentes implementadores são muitos, e que existem muitas lacunas que não foram discutidas no texto original da política. Para que o trabalho gere resultados melhores e mais relevantes é necessário se pensar na universalização do atendimento e na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da psicologia e serviço social.
<i>Where</i> Onde?	SRE Metropolitana A – através de reuniões presenciais na regional.
<i>When</i> Quando?	No início do ano, mês de janeiro (aproveitando o período de férias escolares, no qual há tempo destinado às ações de planejamento para o ano).
<i>Who</i> Quem?	Analistas educacionais da SRE A e profissionais do NAE
<i>How</i> Como?	▪ Em uma reunião programada previamente com os analistas da regional e os profissionais do NAE serão abordadas questões referentes ao trabalho do NAE que não estão sob a governabilidade dos profissionais ou da regional. ▪ Será feito um levantamento dos desafios e potencialidades percebidas ao longo do processo de implementação dos núcleos na regional, bem como de sugestões que podem ser levadas à instância superior que vise a redefinição de alguns aspectos da política. ▪ O relatório será elaborado em conjunto pelos profissionais do NAE e analistas educacionais. ▪ Após a elaboração e revisão do documento, a Coordenação do NAE da regional agendará uma reunião com os gestores do NAE do órgão central para apresentar e posteriormente encaminhar o relatório produzido. A Coordenação solicitará que o relatório seja encaminhado também para o conhecimento do Secretário de Educação. Posteriormente solicitará uma reunião para feedback do documento apresentado.
<i>How much</i> Quanto?	Sem custos financeiros. A SRE Metropolitana A providenciará os espaços e os equipamentos e materiais necessários para produção dos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 27 – Proposta de encaminhamentos para elaboração do relatório para a SEE-MG

(continua)

Categoria	Sugestão de melhoria
Formação	▪ Programas de formação: Implementar formações regulares para os profissionais dos NAE. ▪ Parcerias com instituições de ensino superior: Estabelecer convênios com universidades para o desenvolvimento de cursos, pesquisas e projetos voltados às demandas dos NAE. ▪ Encontros regionais: Promover seminários, workshops e conferências para troca de experiências e divulgação de boas práticas dos NAE.
Infraestrutura e equipamentos	▪ Infraestrutura adequada: Assegurar que os NAE disponham de espaços físicos apropriados e equipamentos que favoreçam o desenvolvimento de suas ações. ▪ Parcerias tecnológicas: Investir no desenvolvimento de ferramentas digitais que facilitem o trabalho dos NAE, como aplicativos de gestão e monitoramento.
Recursos financeiros e condições de trabalho	▪ Suporte financeiro: Prever orçamento específico para os NAE, assegurando recursos para infraestrutura, transporte, alimentação, materiais didáticos e tecnológicos. ▪ Transparência no uso de recursos: Publicar relatórios financeiros e operacionais sobre o investimento e os resultados das ações dos NAE. ▪ Número de profissionais: Garantir que os NAE tenham profissionais qualificados, em número adequado para atender às demandas das escolas. ▪ Carreira profissional: Prever recurso para realização de concurso público ingresso no cargo e plano de carreira para os profissionais
Ampliação e fortalecimento da política	▪ Campanhas estaduais: Lançar campanhas de conscientização sobre o papel dos NAE e a importância da inclusão escolar, direcionadas a gestores, professores, alunos e famílias. ▪ Material informativo: Desenvolver e distribuir cartilhas, vídeos e outros materiais educativos para escolas e comunidades. ▪ Fomento a estudos e pesquisas: Criar editais de apoio financeiro para projetos que investiguem e proponham soluções inovadoras para os desafios enfrentados pelos NAE ▪ Portal de informações: Criar um portal específico na SEE-MG para divulgar as ações e serviços oferecidos pelos NAE, facilitando o acesso das escolas e famílias. ▪ Banco de boas práticas: Organizar uma plataforma estadual onde as regionais possam compartilhar experiências bem-sucedidas e recursos úteis. ▪ Inserção no plano estadual de educação: Garantir que os objetivos e metas relacionados aos NAE sejam contemplados no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais. ▪ Universalização do atendimento: Planejar a expansão do NAE para atender um maior número de escolas. ▪ Interesse político: Garantir suporte político para priorização do trabalho do NAE.
Estruturação do trabalho/procedimentos	▪ Diretrizes operacionais padronizadas: Elaborar um manual de funcionamento com orientações claras sobre os processos de trabalho e a organização interna dos NAE. ▪ Comunicação ativa com as escolas: Estabelecer canais diretos de comunicação entre os NAE, as SREs e as escolas para agilizar o atendimento às demandas.

Quadro 27 – Proposta de encaminhamentos para elaboração do relatório para a SEE-MG

(conclusão)

Categoria	Sugestão de melhoria
Fortalecimento da rede/parcerias	▪ Capacitação em práticas intersetoriais: Oferecer treinamentos que capacitem os profissionais a atuarem em rede com outros setores, como saúde e assistência social. ▪ Comitês regionais: Instituir comitês intersetoriais em cada regional de ensino, com participação ativa dos NAE, para discutir estratégias de apoio aos direitos sociais e proteção integral ▪ Convênios para atendimentos: Firmar convênios com organizações governamentais e não governamentais que ofereçam assistência social, psicológica e terapêutica.
Acompanhamento e avaliação da política	▪ Criação de indicadores de desempenho: Desenvolver indicadores para avaliar a eficiência e o impacto das ações dos NAE nas escolas e comunidades. ▪ Relatórios periódicos: Elaboração de relatórios anuais detalhando as ações, os resultados e as dificuldades enfrentadas pelos NAE, contendo uma análise crítica e sugestões de melhorias. ▪ Sistemas de acompanhamento digital: Implantar plataformas digitais que permitam o registro, acompanhamento e análise de dados sobre as atividades realizadas pelos NAE. ▪ Reuniões de acompanhamento: Realizar reuniões periódicas para revisão de metas e resultados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A proposta prevista no Quadro 27 retrata um consolidado de sugestões sistematizadas a partir da análise das entrevistas realizadas na pesquisa. Como já abordado anteriormente, a política do NAE foi implementada trazendo lacunas em vários aspectos (recursos, infraestrutura, formação, condições de trabalho, universalização de atendimento, dentre outros). Dessa forma, é interessante encaminhar à SEE esse consolidado elaborado por agentes implementadores da política que a estão vivenciando na prática. É um olhar diferente e necessário. As sugestões de melhoria são possíveis de serem realizadas pela SEE-MG e são importantes para consolidar a atuação dos profissionais da psicologia e do serviço social nas escolas estaduais da rede. Como a SEE tem a responsabilidade de coordenar e direcionar as políticas públicas educacionais, encaminhar o documento com sugestões de melhorias fornece insumos valiosos para que a Secretaria identifique necessidades específicas e otimize o funcionamento dos NAE, fortalecendo a política. A partir das sugestões, a SEE-MG pode criar ou ajustar programas, ações e formações que estejam alinhados às demandas reais vivenciadas pelos profissionais dos NAE, analistas das regionais e diretores, garantindo maior impacto da política e fortalecendo também a articulação entre as escolas, os NAE, as regionais e a SEE.

A última proposta de ação está relacionada à criação de uma revista do NAE pela SEE, para a publicação de textos relacionados ao trabalho dos psicólogos e assistentes sociais e às áreas de psicologia escolar e serviço social na escola. Além de relatos de experiências, compartilhamento de boas práticas, projetos e ações exitosos e sugestão de materiais, essa iniciativa pode contribuir para a valorização das práticas e ações pedagógicas realizadas e a disseminação do conhecimento produzido no âmbito dos NAE.

Os profissionais dos NAE desenvolvem práticas e ações valiosas que muitas vezes ficam restritas ao ambiente escolar. Uma revista seria um espaço para divulgar essas experiências e inovações e incentivar a pesquisa, fortalecendo as áreas e a política ao produzir conhecimentos relevantes. Além disso, serviria como um repositório de boas práticas, possibilitando que profissionais dos NAE, professores, diretores e equipe pedagógica de diferentes regiões compartilhem estratégias e soluções implementadas em suas comunidades escolares. Uma publicação dedicada aos NAE reforça a importância desses núcleos na rede estadual de ensino, além de consolidar suas contribuições para a educação e favorecer o reconhecimento estadual e nacional das ações desenvolvidas pelos NAE. O Quadro 28 demonstra a proposta de ação sugerida.

A estrutura da revista pensada neste trabalho seria destinada a profissionais dos NAE, professores, pesquisadores, técnicos da SEE-MG, gestores escolares e demais interessados na área educacional. A publicação poderia conter artigos e pesquisas realizadas sobre temas relacionados aos NAE, relatos de experiência, relatos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, entrevistas, conversas com especialistas na área educacional ou membros dos NAE, resenhas, análise de livros, materiais didáticos ou documentos relevantes e espaço de opinião: reflexões e ensaios sobre os desafios e avanços nas áreas de psicologia escolar, serviço social escolar e educação. A publicação poderia ser disponibilizada em formato digital (PDF, site ou plataforma interativa) e, se possível, uma versão impressa para bibliotecas escolares e regionais. Para o encaminhamento de trabalhos poderia haver uma comissão composta por servidores da SEE ou de outros órgãos relacionados à psicologia escolar e serviço social, para escolha dos textos e material a ser publicado, com critérios claros para avaliação e publicação.

Quadro 28 – Ação 2: Proposta de criação de revista referente ao NAE

Perguntas	Ações
<i>What</i> O quê?	Criação de uma revista pedagógica sobre o NAE
<i>Why</i> Por quê?	Devido à necessidade de fortalecer a política e valorizar e incentivar a produção escrita, o estudo, o desenvolvimento profissional e a produção e disseminação de conhecimentos. Além de valorizar o conhecimento e a prática produzidos pelos profissionais dos núcleos, escolas e regionais. Tal ação fortalece a identidade dos NAE no estado.
<i>Where</i> Onde?	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (órgão central – Cidade administrativa)
<i>When</i> Quando?	Publicação semestral ou anual, para garantir a qualidade das publicações.
<i>Who</i> Quem?	Analistas Educacionais da SEE MG (com a colaboração de analistas das regionais, profissionais dos NAE, professores, especialistas e gestores – envio e produção de trabalhos).
<i>How</i> Como?	▪ Em uma reunião programada previamente com os analistas da SRE A e a Coordenação do NAE na SEE-MG, será apresentada a proposta da criação da revista. ▪ Após a reunião, será solicitado pela SRE A um <i>feedback</i> em relação à proposta apresentada. ▪ A SEE irá analisar a proposta e, caso seja aprovada, iniciará os procedimentos e ações para produzir a revista sugerida.
<i>How much</i> Quanto?	O custo financeiro será previsto e liberado pela Diretoria Financeira da SEE-MG, após aprovação do Secretário de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE) da SEE-MG seria o órgão responsável pela criação e disponibilização da revista do NAE. Nesta Diretoria, existem analistas educacionais que trabalham com a temática dos NAE no estado. Todas as regionais poderiam encaminhar material para contribuir com a elaboração das edições da revista. Seria instituída, na DMTE, uma comissão para organizar, selecionar os materiais e elaborar a revista. Poderiam ser estabelecidas parcerias de colaboração com outros órgãos, caso fosse necessário.

As propostas de ações descritas nas três seções visam à consolidação da atuação desses núcleos e a ampliação dos seus impactos positivos nas escolas da rede estadual de educação. O estudo mostra que o desenho proposto inicialmente para a política no estado não atende às demandas dos profissionais que atuam nos núcleos e das instituições de ensino. Faltam recursos financeiros, humanos e materiais suficientes para os núcleos operarem e expandirem suas ações. Sem a redefinição de alguns aspectos da política, os resultados produzidos ficam comprometidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar os principais desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação da política dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, com o intuito de apontar algumas sugestões para o aprimoramento dessa política educativa. Durante todo o trabalho, foi discutido o processo de implementação dos NAE no contexto da SRE A, destacando-se os desafios e potencialidades apresentados pela política, sob o olhar dos agentes implementadores: profissionais dos NAE, analistas da regional e diretores escolares.

Os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados com a descrição do processo de implementação dos NAE, considerando a política pública educacional e o contexto da psicologia e do serviço social na educação escolar. Foram elencados, durante a pesquisa, os desafios e as potencialidades percebidos na implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) nas escolas da SRE Metropolitana A. Também foi proposto um Plano de Ação Educacional para sugerir ações que contribuam para a continuidade da implementação da política dos NAE, melhorando processos e procedimentos, considerando a visão dos atores que estão atuando na ponta.

Para identificar e analisar os fatores presentes neste trabalho, foi preciso compreender a trajetória da política dos NAE originada a partir da regulamentação federal que prevê a prestação de serviços por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos e assistentes sociais, nas redes públicas de educação básica (Lei 13.935/2019). No estado de Minas Gerais, os núcleos foram criados pela Resolução SEE-MG nº 4.701/2022. O contexto analisado na pesquisa foram as escolas estaduais que possuem NAE, pertencentes à circunscrição da SRE Metropolitana A.

Para subsidiar o trabalho, foram discutidos eixos relacionados à atuação profissional e concepções das áreas de psicologia e serviço social relacionadas à educação, além da análise do contexto da prática previsto no modelo de ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores. Esses dois eixos são essenciais para o entendimento dos desafios que já foram identificados no processo de implementação da política. As possibilidades e formas de atuação dos profissionais da dupla multidisciplinar dos NAE, bem como a concepção do papel que esses especialistas devem desempenhar nas escolas, são aspectos que precisam ser discutidos com todos os agentes implementadores e comunidades escolares. Esses temas ainda estão carregados de interpretações baseadas em concepções antigas relacionadas à psicologia escolar e ao serviço

social. É importante o estudo e a discussão referentes às possibilidades de atuação que esses profissionais necessitam aprimorar para atenderem as demandas que se apresentam no contexto escolar da atualidade.

Diante dos resultados observados nesta pesquisa, pode-se concluir que a política dos NAE foi implementada na rede estadual de educação para cumprir a previsão legal. Muitas lacunas se mostraram ao longo do processo de implementação. Segundo os dados analisados, muitos são os desafios vivenciados pelos agentes implementadores da política. Entre os desafios mais relevantes, destacaram-se a falta de universalização do atendimento, o número elevado de unidades escolares a serem acompanhadas pelas duplas dos NAE, insuficiência de recursos humanos, financeiros e materiais, falta de infraestrutura adequada e necessidade de maior articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo. Tais questões evidenciam a importância de um planejamento mais robusto e de políticas públicas que garantam a sustentabilidade e a ampliação dos NAE. Além disso, ficou clara a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam nos núcleos, a fim de que possam desenvolver práticas ainda mais potentes para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos indivíduos presentes no espaço escolar.

Apesar dos desafios que se apresentam, pode-se avaliar que a política é importante e pode trazer muitos resultados positivos para a escola e para o processo educacional. O olhar técnico e diferenciado da equipe multidisciplinar agrega aspectos fundamentais à equipe escolar. As potencialidades identificadas reforçam a relevância dos NAE como espaços de transformação e de fortalecimento das relações sociais. Os núcleos são catalisadores de práticas psicossociais essenciais, podendo promover a inclusão educacional e favorecer o diálogo entre escolas, famílias e comunidades. Suas ações podem também possibilitar a redução de barreiras de acesso à educação, bem como o fortalecimento do vínculo entre estudantes e escola, aspectos essenciais para a permanência e o sucesso escolar. Além disso, pode fortalecer o trabalho da rede de apoio e proteção através de encaminhamentos, orientações e acompanhamentos na perspectiva intersetorial.

Este estudo também aponta a importância de um acompanhamento sistemático do processo de implementação dos NAE, por parte da SEE-MG, com vistas a identificar lacunas e propor soluções efetivas. A criação de instâncias de monitoramento e avaliação, associadas à sistematização de boas práticas e à disseminação do conhecimento produzido, pode potencializar os resultados e fortalecer a identidade institucional dos núcleos.

Quando se analisa todo o contexto da política, incluindo o contexto nacional, percebe-se que são necessários ajustes, inclusive na política federal. Como a Lei 13.935/2019 é bastante sucinta, existem lacunas até mesmo de interpretação do texto que geram dificuldades para implementação plena da política. Uma questão relevante a ser abordada é que a legislação não especifica os locais de atuação dos profissionais de psicologia e serviço social. A lei apenas prevê as ações a serem desenvolvidas para atender às demandas prioritárias definidas pelas políticas educacionais, sem indicar explicitamente a atuação desses profissionais nas escolas, mas sim na rede pública de educação básica. A normativa cita prestação de serviços, mas não detalha como seria na prática. Outra lacuna percebida na lei refere-se ao fato da menção apenas do prazo para implementação da política (que inclusive já foi expirado). Não há previsão de ações, caso não haja cumprimento da norma. Na esfera federal, também há carência de previsão orçamentária para efetivar realmente a política. Conforme discutido no trabalho, muitos municípios brasileiros ainda não implementaram a lei que, pelo seu texto, previa implementação no período de um ano.

Considerando esses apontamentos, torna-se evidente que a política, tanto federal quanto estadual, necessita de ajustes e complementações. Isso demanda mobilização dos órgãos regulamentadores e fiscalizadores das áreas e profissões (conselhos, associações e sindicatos), dos profissionais da psicologia e do serviço social, das redes de educação do país e de toda a sociedade. Todo o processo de luta para aprovação da Lei Federal 13.935/2019 (20 anos) não pode ser esquecido, pois é uma política social relevante.

Por fim, reforça-se a necessidade de articulação entre os gestores, profissionais dos NAE, analistas das regionais e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para consolidar os NAE como política pública efetiva e duradoura. Essa articulação deve estar pautada em um diálogo permanente e em ações coordenadas que assegurem o pleno desenvolvimento do papel dos núcleos na construção de uma educação de qualidade. A partir dessas análises, é possível afirmar que os NAE têm um impacto positivo na política educacional, embora sua plena implementação dependa de esforços contínuos.

Este trabalho, ao trazer à tona os desafios e as potencialidades dos NAE, espera contribuir para reflexões e práticas futuras no campo educacional, bem como contribuir para ampliar as discussões sobre os NAE e inspirar a formulação de estratégias que potencializem suas ações. Além disso, como a política é recente, este estudo não esgota o tema, mas oferece subsídios para futuras pesquisas que aprofundem as relações entre os diferentes atores envolvidos e explorem o impacto a longo prazo das ações dos NAE. Estas pesquisas podem ser

realizadas por agentes da própria SEE e das regionais de ensino, por profissionais dos NAE e da educação e por pesquisadores das áreas da psicologia e serviço social. Deixa-se, também, como sugestão para estudos posteriores, a investigação de experiências específicas de sucesso em diferentes contextos regionais e a análise de impacto das ações dos NAE nos indicadores educacionais, ampliando o entendimento sobre sua eficácia e alcance.

A pesquisa propiciou um impacto significativo na prática profissional da pesquisadora e de outros analistas educacionais da Diretoria Pedagógica da SRE A. O trabalho oferece uma visão detalhada dos desafios enfrentados pelos NAE na regional de ensino, conforme a visão dos agentes implementadores. Isso permite que o analista tenha uma leitura mais clara e fundamentada sobre as reais necessidades e dificuldades do território. Ao mesmo tempo, a identificação das potencialidades dos NAE orienta o analista na valorização e no fortalecimento das iniciativas que estão demonstrando resultados positivos.

Desta forma, os dados produzidos na pesquisa fornecem subsídios concretos para que o analista educacional elabore propostas de intervenção mais eficazes e alinhadas às demandas locais; além de direcionar as prioridades no planejamento de ações regionais, como formações continuadas específicas ou a criação de estratégias para superar desafios identificados. Com o mapeamento dos desafios, o analista pode planejar e repensar o suporte técnico e pedagógico oferecido pela SRE às demandas específicas dos NAE, garantindo um atendimento mais efetivo e direcionado. O analista educacional pode também usar os dados para dialogar com diretores escolares sobre a importância do trabalho dos NAE.

Continuar investigando e aprimorando a política dos Núcleos de Apoio Educacional (NAE) é essencial para que eles possam cumprir sua missão de contribuir com o processo educacional de qualidade e transformador, na formação integral dos sujeitos e na potencialização de oportunidades e direitos dos cidadãos. Implementar políticas educacionais de maneira eficaz é um desafio complexo, mas também representa uma oportunidade de criar caminhos que promovam realmente uma transformação social e humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. N. P. **A utilização da ferramenta 5W2H: uma proposta de melhoria no setor produtivo de uma empresa industrial de artefatos em acrílico**. 2021. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

AMARO, S. T. A. **Serviço social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

AMARO, S. T. A. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: UFSC, 2011.

ANDRADA, P. C.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e1877342, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: uma perspectiva histórica. In: MIRANDA, M. G. (Org.). **Psicologia: análise e crítica da prática educacional**. Caxambu: ANPED, 2000.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

ARAÚJO, C. M. A.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

BERTASSO, M. L. L.; ANJOS, R. E. A psicologia nas redes públicas de educação básica: uma análise da Lei nº 13.935/2019 à luz da teoria histórico-cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 01-31, 2022. <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17159>.

BICALHO, P. P. CFP na mídia: Presidente do CFP fala **na TV Senado** sobre **Psicologia e Serviço Social nas escolas**. 13 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O0gclb1wdtY>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Saúde na Escola – Saiba Mais**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.395, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14276.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14819-16-janeiro-2024-795256-publicacaooriginal-170863-pl.html>.

CANDEIRA, B. S.; CARVALHO, L. S.; NEGREIROS, F. O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>.

CARVALHO, F. A. **O serviço social e a interdisciplinaridade.** 2012. Disponível em: <https://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/27.pdf>. Acesso em 30 mai. 2024.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 – versão 2021. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Serviço Social na educação básica:** Lei nº 13.935/2019 – Essa luta tem história! Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica.** Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na política de assistência social**. Brasília: CFP/CFESS, 2007.

Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CartilhaFinalCFESSCFPset2007.pdf>.

Acesso em: 30 ago. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS/CRESS, 2011. (GT Serviço Social na Educação). Disponível em:

https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf.

Acesso em: 01 dez. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Minas sai na frente e regulamenta a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas**. 27 jan. 2022.

Disponível em: <https://crp04.org.br/minas-gerais-sai-na-frente-e-regulamenta-psicologasos-e-assistentes-sociais-nas-escolas/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DENTZ, M.; SILVA, R. R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, (121), p. 7-31, 2015. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.011>.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>.

FACCI, M. G. D.; CALDAS, R. F. L. Entrevista com a professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e279315, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-279315>.

FRANZMANN, N. M.; BONETTI, J. C. S. O trabalho interdisciplinar: serviço social, psicologia e psicopedagogia na unidade escolar. **Revista Maiêutica**, v. 3, n. 1, p. 95-104, 2016. Disponível em:

https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/SES_EaD/article/view/1516. Acesso em: 25 set. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>.

IAMAMOTO, M. V. O trabalho do assistente social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social**. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000. p. 111-128, 2000.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, M. C.; IAMAMOTO, M. V. (Orgs.). **Serviço Social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 34-61.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19637>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LIMA, C. P. “**O caminho se faz ao caminhar**”: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. 160f. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-23042012-112529>.

LUCINDA, M. A. **Análise e melhoria de processos**: uma abordagem prática para micro e pequenas empresas. Porto Alegre: Simplíssimo Livros, 2016.

MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 39-54.

MACHADO, M. C. S.; MIRANDA, J. B. Autonomia e responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 9-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32341>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006a. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105>.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006b. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018. <http://10.0.21.4/jpe.v12i0.59217>.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 87-99, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000100011. Acesso em: 26 abr. 2024.

MARTINELLI, M. L. Pesquisa qualitativa: um caminho para a intervenção profissional. **O Social em Questão – Revista do Departamento de Serviço Social**, v. 11, n. 19, p. 31-44, 2008. Disponível em: <https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v11n19a03.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 03 dez. 2024.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para construção da cidadania**. São Paulo: Unesp, 2012. <https://doi.org/10.7476/9788539302437>.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018**. Institui na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3685-18-r.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.662, de 24 de novembro de 2021**. Institui o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de Minas Gerais e Revoga o disposto na Resolução SEE nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4662-21-r%20-%20Public.%2025-11-21.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2022a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4701-22-r%20-Public.%2015-01-22.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Orientações sobre o Núcleo de Acolhimento Educacional na rede estadual de ensino: atuação de psicólogo e assistente social (Caderno Orientador)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2022b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PSICOLOGO%20E%20ASISTENTE%20SOCIAL%20NA%20SEE.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Edital SEE nº 02, de 19 de janeiro de 2022 - Processo Seletivo Simplificado – Regulamento SEE nº 0001/2021**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/edital-see-no-02-de-19-de-janeiro-de-2022-processo-seletivo-simplificado-regulamento-see-no-0001-2021/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2023a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conheça o novo mapa estratégico da SEE-MG**. 17 fev. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/conheca-o-novo-mapa-estrategico-da-see-mg/>. Acesso em 23 nov.2023.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2024.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PERETTA, A. A. C. S.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, C. S.; OLIVEIRA, J. O.; BARBOSA, F. M.; SOUSA, L. R.; REZENDE, P. C. M. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 293-301, 2014. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Unesp, 2009a. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

PIANA, M. C. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009b. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/136-Texto%20do%20artigo-537-1-10-20100209.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>.

PLATAFORMA Avamec – In: Educação Conectada, Ministério da Educação – Brasil [2024?]. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-ava-mec>. Acesso em 25 jan.2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Seduc). **Em mapeamento, 70% dos estudantes avaliados relatam sintomas de depressão e ansiedade**. 01 abr. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/em-mapeamento-70-dos-estudantes-avaliados-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em 02 jan.2023.

SCHUTZ, F.; MIOTO, R. C. T. Intersetorialidade e política social: subsídios para o debate. **Sociedade em Debate**, v. 16, n. 1, p. 59-75, 2010. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/337>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOTTANI, N. B. B.; DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; MORAES, J. Ciclo de políticas públicas como método de análise de políticas educacionais: uma pesquisa bibliométrica acerca do tema. In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO (CASI), 10., 2017, Petrópolis. **Anais [...]**. Petrópolis, RJ: FMP-FASE, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/61560.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SOUZA, I. L. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Interface**, v. 2, n. 1, p. 27-41, 2005. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/27>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, M. P. R. A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 258-265, 2007.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Orgs.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Loyola, 2016. p. 11-28.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TONDIN, C. F.; DEDONATTI, D.; BONAMIGO, I. S. Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 65-71, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100007>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, E. M. Serviço social e interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental. In: VACONCELOS, E. M. **Saúde mental e serviço social**: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: psicólogos e assistentes sociais que atuam nos
NAE**

**Desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação dos
Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais da SRE
Metropolitana A**

1. Quanto tempo desempenha a sua função nos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE)?
2. Você já tinha atuado anteriormente em alguma instituição escolar de educação básica? (se afirmativo, como era desenvolvido o trabalho?)
3. Você recebeu alguma formação para atuar nos núcleos? Descreva esse processo inicial de preparação do trabalho nos núcleos? Existe formação continuada?
4. Descreva como é a rotina trabalho atuando no NAE?
5. Você se sente parte da equipe da escola? Qual sua visão sobre isso?
6. Como você planeja seu trabalho nas escolas? E como é o acompanhamento desse trabalho?
7. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas nas quais atua? Você participa das ações pedagógicas das escolas do seu núcleo?
8. Como é o trabalho interdisciplinar que você realiza na escola?
9. Quais os principais desafios e dificuldades encontrados no seu trabalho nas escolas?
10. Quais são as maiores contribuições que a política do NAE oferece?
11. Quais foram suas maiores conquistas no trabalho com o NAE até o momento?
12. Qual sua avaliação da política do NAE até o momento? O que poderia melhorar?
13. Você acha que possui autonomia de atuar na política no desenvolvimento do seu trabalho? (Justifique)
14. Como você avalia o papel da SEE e da SRE na implementação da política do NAE?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: analistas educacionais referências do NAE da
Diretoria Pedagógica da SRE Metropolitana A**

**Desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação dos
Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais da SRE
Metropolitana A**

1. Quanto tempo você acompanha as ações dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE)?
2. Você recebeu alguma formação inicial para atuar com as equipes do NAE? Como foi sua preparação para acompanhar o trabalho das duplas?
3. Existe formação continuada para o seu trabalho?
4. Como você acompanha o trabalho das duplas do NAE? Descreva
5. Você acha que possui autonomia de atuar na política no desenvolvimento do seu trabalho? (Justifique)
6. Como você avalia o papel da SEE na implementação da política do NAE?
7. Quais os principais desafios encontrados no processo de implementação dos núcleos na SRE A?
8. Quais são as maiores contribuições que a política do NAE oferece?
9. Qual a contribuição o NAE pode trazer para as escolas e comunidade escolar?
10. Qual sua avaliação da política do NAE até o momento? O que poderia melhorar?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: gestores escolares das escolas polo que possuem
NAE na SRE Metropolitana A**

**Desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação dos
Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais da SRE
Metropolitana A**

1. Como é desenvolvido o trabalho do NAE na sua escola?
2. Você recebeu alguma formação inicial para atuar com as equipes do NAE? Como foi sua preparação para acompanhar o trabalho das duplas?
3. O que você pensa sobre a política de ter uma profissional da Psicologia e do Serviço Social atuando na escola? Qual a função destes profissionais para você?
4. Como é a participação da equipe escolar nas ações do NAE? E dos estudantes?
5. Quais foram as principais ações realizadas pela dupla do NAE na sua escola?
6. Como você acompanha o trabalho das duplas do NAE? Descreva
7. Você acha que possui autonomia de atuar na política no desenvolvimento do seu trabalho? (Justifique)
8. Como você avalia o papel da SEE e da SRE na implementação da política do NAE?
9. Quais os principais desafios encontrados no processo de implementação dos núcleos na escola?
10. Quais são as maiores contribuições que a política do NAE oferece?
11. Qual sua avaliação da política do NAE até o momento? O que poderia melhorar?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*Desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A*”.

Nesta pesquisa pretendemos analisar quais foram os desafios encontrados na implementação da política pública dos Núcleos de Acolhimento Educacional nas escolas pertencentes à circunscrição da SRE Metropolitana A, considerando a visão dos profissionais envolvidos, gestores e analistas. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de estudos e análises da nova política pública implementada nas escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais, a partir da Lei Federal nº 13.935/2019, que prevê a prestação de serviço por psicólogos e assistentes sociais na rede pública educacional de todo o país. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista presencial ou de forma remota (através da plataforma *Google meet*) com a pesquisadora, de maneira verbal e seguindo um roteiro predefinido. A pesquisa contribuirá para a continuidade do processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE), bem como incentivará novos estudos a partir da discussão apresentada na temática.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização.

O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material produzido possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

☐ **Sim** ou ☐ **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “*Desafios e potencialidades encontrados no processo de implementação dos Núcleos de Acolhimento Educacional (NAE) em escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A*”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável:

Nome: Marina de Almeida Moscatelli

Endereço: xxxxxxxxxxxx

Fone: xxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx