



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANNA CECÍLIA CAVALCANTE FREITAS

**O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS E A CULTURA DE
PAZ EM ESCOLAS DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO -
FORTALEZA (CE)**

FORTALEZA

2024

ANNA CECÍLIA CAVALCANTE FREITAS

O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS E A CULTURA DE
PAZ EM ESCOLAS DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO -
FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Eufrásio Braga.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936n Freitas, Anna Cecília Cavalcante.
O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e a Cultura de Paz em escolas de territórios do Pacto por um Ceará Pacífico - Fortaleza (CE) / Anna Cecília Cavalcante Freitas. – 2024.
192 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga.
1. Cultura de Paz. 2. Escola. 3. NTPPS. I. Título.

CDD 370

ANNA CECÍLIA CAVALCANTE FREITAS

O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS E A CULTURA DE
PAZ EM ESCOLAS DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO -
FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 28/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Eufrásio Braga (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Karine Pinheiro de Souza
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

AGRADECIMENTOS

À causa primeira de todas as coisas, pela dádiva da vida.

À minha mãe, Maria de Fátima, pela mesma razão.

A todas/os com quem compartilho a vivência da família: minha avó Tereza; minhas primas, irmãos de coração, Lorena, Renata e Germanna; meus irmãos de fato, Leonardo e André; minhas tias Rose, Roselene, Regina, Rocilda, Patrícia, Cláudia, Célia, Sílvia; meu primo Fred; minhas sobrinhas e sobrinhos Maria Teresa, José Inácio, Mariana Boaventura, Juliana, Mariana de Freitas e Arthur; a Sílvia e Aristóteles.

À Arminda Serpa, pelo incentivo constante ao meu crescimento acadêmico e por tudo que me ensina todos os dias.

Às minhas amigas de longa estrada, pelas alegrias de toda uma vida. Em especial, àquelas que estiveram mais próximas durante este período de estudos e desafios: Karen; Patrícia; Natália; Fátima; Otávia; Paula; Lorena de Bivar; Meirivâni.

À minha orientadora, professora Adriana Eufrásio, que com tanta empatia, compartilhou saberes fundamentais para a realização deste trabalho.

Às componentes da banca de avaliação, professoras Ângela Linhares e Karine Pinheiro, pela postura acolhedora e pelas contribuições que iluminaram meus caminhos de análise.

À professora Kelma Matos, pelas orientações iniciais, sem as quais eu não teria dado os primeiros passos dessa jornada acadêmica. Ao professor João Figueiredo, pela disponibilidade em sanar minhas dúvidas, sempre que precisei.

Aos/às colegas de trabalho da Secretaria da Educação do Ceará, pelas aprendizagens compartilhadas e pelo incentivo à realização deste estudo, em especial a Germana e Marcelo, cuja ajuda foi fundamental para a continuidade da pesquisa.

Aos núcleos gestores, professores/as e estudantes das escolas pesquisadas, pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir com este trabalho, de forma respeitosa e ética, sempre demonstrando seu comprometimento com a qualidade da educação da rede estadual do Ceará.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), com objetivo de investigar as suas contribuições para a construção da Cultura de Paz no âmbito escolar e, mais especificamente, em duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de ensino do Ceará, situadas em territórios atendidos pelo Pacto por um Ceará Pacífico. Para tanto, o estudo se dividiu em dois momentos. No primeiro, realizou-se uma análise de conteúdo de alguns Planos de Aula do NTPPS, com o intuito de identificar temáticas e metodologias relacionadas à Cultura de Paz que estes inserem no currículo do ensino médio. O segundo consistiu em um estudo de caso nas referidas escolas, tendo como participantes estudantes/as e professores/as de NTPPS da 1ª série, bem como representantes do corpo docente e dos núcleos gestores das unidades de ensino. Como técnicas de coleta de dados, foram realizadas observações de atividades escolares, questionários e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos mencionados, as quais foram analisadas por meio de redução fenomenológica. A análise dos planos de aula evidenciou que, na dimensão do currículo escolar, o NTPPS insere temáticas e metodologias concernentes com a Educação para a Paz, porém, as reflexões propostas nas aulas se restringem ao micromeio da escola, não havendo espaço para estudar e refletir sobre questões sociais e políticas, numa perspectiva mais macro de sociedade. A pesquisa de campo revelou que a unidade curricular tende a ser bem aceita pela maioria dos/as estudantes e que as atividades contribuem com a Cultura de Paz na medida em que favorecem as interações interpessoais, a promoção do diálogo, o respeito às diversidades, o processo de autoconhecimento e autorrealização de professores/as e estudantes. Contudo, os resultados também mostraram que uma quantidade significativa de alunos/as não se beneficia de todo o potencial de desenvolvimento que o NTPPS pode proporcionar, bem como que a formação docente tem sido insuficiente para apoiar e orientar os/as professores/as que estão conduzindo a proposta em sala de aula. Este estudo baseia-se nas contribuições de Konzen (2019), Gadotti (2009), Abed (2014), Demo (2006), Freire e Shor (1986), bem como de Jares (2002), Milani (2003) e Rabbani (2003).

Palavras-chave: Cultura de Paz; escola; NTPPS.

ABSTRACT

This work focuses on the study of the Center of Work, Research, and Social Practices (NTPPS), aiming to investigate its contributions to the construction of a Culture of Peace within the school environment, specifically in two Full-Time High Schools within the state education network of Ceará, located in areas served by the Pacto por um Ceará Pacífico (Pact for a Peaceful Ceará) program. For this purpose, the study was divided into two moments. In the first, a content analysis of some Lesson Plans of NTPPS was conducted to identify themes and methodologies related to the Culture of Peace that are integrated into the high school curriculum. The second consisted of a case study in the mentioned schools, with students and teachers as participants from the NTPPS of the 1st grade, as well as representatives from the teaching staff and management staff of the educational units. Data collection techniques included observations of school activities, questionnaires, and semi-structured interviews with the mentioned subjects, analyzed through phenomenological reduction. The analysis of lesson plans revealed that, within the school curriculum dimension, NTPPS incorporates themes and methodologies related to Peace Education. However, the reflections proposed in the classes are confined to the microenvironment of the school, with no space for studying and reflecting on social and political issues from a broader societal perspective. The field research showed that the curriculum tends to be well-received by the majority of students, and the activities contribute to the Culture of Peace by fostering interpersonal interactions, promoting dialogue, respecting diversities, and supporting the self-awareness and self-realization process of teachers and students. However, the results also indicated that a significant number of students do not fully benefit from the potential of development that NTPPS can provide, and teacher training has been insufficient to support and guide teachers who are implementing the proposal in the classroom. This study is based on the contributions of Konzen (2019), Gadotti (2009), Abed (2014), Demo (2006), Freire and Shor (1986), as well as Jares (2002), Milani (2003), and Rabbani (2003).

Keywords: Culture of Peace; school; NTPPS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Sequência Temática do NTPPS.....	19
Quadro 2 - Arquitetura Curricular da Rede Estadual de Ensino do Ceará.....	24
Quadro 3 - Síntese das características da Educação para a Paz.....	54
Quadro 4 - Quantitativo de aulas de NTPPS por série do ensino médio.....	57
Quadro 5 - Participantes das entrevistas.....	61
Figura 1 - Exemplo de Plano de Aula.....	65
Quadro 6 - Categorização temática dos planos de aula da 1ª série.....	66
Quadro 7 - Categorias emergentes das entrevistas da EGM e suas unidades de significado...	99
Quadro 8 - Categorias emergentes das entrevistas da EBJ e suas unidades de significado...	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem do CODED/CED
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDD	Projeto Com.Domínio Digital
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODED/CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EP	Educação para a Paz
EBJ	Escola do Grande Bom Jardim
EGM	Escola do Grande Mucuripe
FGB	Formação Geral Básica
GT	Grupo de Trabalho
IA	Instituto Aliança
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Itinerário Formativo
IMDS	Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PDT	Professor Diretor de Turma
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	NTPPS: PANORAMA HISTÓRICO E PROPOSTA PEDAGÓGICA	17
2.1	A trajetória do NTPPS na rede estadual de ensino do Ceará	17
2.1.1	<i>Concepção e primeira década</i>	17
2.1.2	<i>O NTPPS e o Novo Ensino Médio</i>	22
2.2	Fundamentação da proposta pedagógica do NTPPS	25
2.2.1	<i>Educação integral</i>	26
2.2.2	<i>Pesquisa como princípio educativo</i>	29
2.2.3	<i>Educação dialógica</i>	32
2.3	Estado da Questão: achados da literatura acadêmica acerca do objeto da pesquisa	34
3	A ESCOLA EM FOMENTO À CULTURA DE PAZ	37
3.1	O que é Cultura de Paz	37
3.2	O papel da escola na construção da Cultura de Paz	42
3.2.1	<i>A Educação para a Paz, segundo Jares (2002)</i>	42
3.2.2	<i>Educar para, sobre e em paz</i>	49
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1	A pesquisa documental	56
4.2	A pesquisa de campo	58
5	O NTPPS E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONVERGÊNCIAS E DISSIDÊNCIAS	64
5.1	Estrutura geral dos planos de aula	64
5.2	Percurso formativo da 1ª série: análise de conteúdo dos planos de aula	66
5.3	Percurso formativo da 1ª série: panorama descritivo	69
5.3.1	<i>1º e 2º bimestres</i>	69
5.3.2	<i>3º e 4º bimestres</i>	76
5.4	Convergências e dissidências	85
6	O NTPPS E A CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO	88
6.1	O Pacto por um Ceará Pacífico e as regiões do Grande Mucuripe e Grande Bom Jardim	89

6.2	Estudo de caso nas escolas: o que nos dizem os sujeitos.....	94
6.2.1	<i>O NTPPS na Escola do Grande Mucuripe</i>	95
6.2.2	<i>O NTPPS na Escola do Grande Bom Jardim</i>	121
6.3	Achados e reflexões.....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 1º BIMESTRE	153
	APÊNDICE B - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 2º BIMESTRE	155
	APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 3º BIMESTRE	157
	APÊNDICE D - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 4º BIMESTRE	159
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DE 1ª SÉRIE	161
	APÊNDICE F - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: GESTORA DA EGM	163
	APÊNDICE G - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROFº DE NTPPS DA EGM	167
	APÊNDICE H - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 1 DA EGM	171
	APÊNDICE I - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 2 DA EGM	174
	APÊNDICE J - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: GESTOR DA EBJ	178
	APÊNDICE K - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROFª DE NTPPS DA EBJ	181
	APÊNDICE L - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROFº DE 1ª SÉRIE DA EBJ	184
	APÊNDICE M - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 1 DA EBJ	187
	APÊNDICE N - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 2 DA EBJ	190

1 INTRODUÇÃO

A história que conta o início da minha paixão pela docência é, pode-se dizer, clássica: era uma vez, uma professora que, como o coelho branco de Alice, atraiu-me até uma toca. Ela colocara sobre nossas carteiras um texto que, para a minha surpresa, era uma letra de música. Eu nunca havia estudado letras de música no ensino médio, muito menos de *pop-rock*, e aquela era uma. Ver a letra de uma música popular, que tocava na rádio, sobre uma carteira onde até então só pousavam textos alencarinos, machadianos e afins, foi tão curioso como ver um coelho de colete. Tentando espiar o mais fundo da letra, para a qual eu nunca havia atentado, caí no que parecia ser uma toca de palavras desconexas.

Essa queda era a própria leitura, na qual passei por ideias difíceis de entender, dispostas confusamente naquela toca, que era o texto. Mas com a mediação da professora, o cair tornou-se um flutuar. Pude aos poucos enxergar melhor o que havia ali. As figuras de linguagem que eu tinha decorado nas aulas de Língua Portuguesa estavam todas lá e, pela primeira vez, conversaram comigo. Pude entender seus propósitos, ao perceber que o jovem da letra de *pop-rock* descrevia minha vida, mas de forma poética. Até então, eu não sabia que a poesia poderia estar em todo lugar: nos conflitos da minha juventude, nas letras de música, nos textos alencarinos, machadianos e afins, dos quais passei a perceber as riquezas.

Eis, nesse relato, o que considero clássico: apaixonei-me pela profissão ao observar uma profissional apaixonada. Clássico, porque essa é a história de quase todos/as os/as docentes que conheci, apesar de cada um/a ter sua maneira de contá-la. E, para mim, a continuação dessa história é que decidi que seria professora de Língua Portuguesa. Queria auxiliar outros/as estudantes a sentir a alegria de descobrir as tocas, portas e chaves de um texto. E, com isso, descobrir seus potenciais, como aconteceu comigo.

Cursei, então, Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, na Universidade Estadual do Ceará. Logo após a graduação, assumi o cargo de professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará. Junto aos/as estudantes, constatei o que minha professora do ensino médio já havia me mostrado: que os melhores textos dão a impressão de que são eles que nos leem, parafraseando Mário Quintana. Essa percepção embasava minha prática e eu me propunha a contribuir na construção de pontes entre o mundo da leitura e a realidade dos/as jovens.

Foi por conta desse desejo que me interessei pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Trata-se de uma unidade curricular do ensino médio criado em 2012 pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), em parceria com o Instituto Aliança (IA),

uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que desenvolve diversas iniciativas educacionais em âmbito nacional (NOBRE, 2019). Surgiu como uma proposta de reorganização curricular do ensino médio, voltada para a formação integral dos/as estudantes, caracterizando-se por oportunizar aos/às jovens a vivência de sequências de aulas com temas transversais que visam ao seu desenvolvimento considerando suas múltiplas dimensões: social, emocional e cognitiva (KONZEN, 2019). As aulas do NTPPS seguem uma abordagem dialógica, que estimula os/as estudantes a se engajarem nas atividades, e a proposta adota a pesquisa como princípio pedagógico (NOBRE, 2019).

Foi a possibilidade de trabalhar com pesquisa que despertou meu interesse nessa unidade curricular, quando o núcleo gestor da escola apresentou a proposta para o corpo docente. Sempre preocupada com a contextualização dos conhecimentos construídos em sala de aula, costumava me incomodar com a forma como a escola concebia o ato de pesquisar: os objetos de estudo eram delimitados pelos/as professores/as, não havia espaço para problematização. O processo de pesquisa consistia em ler textos relacionados aos objetos pré-determinados e resumir as leituras nos eventos escolares. Não afirmo que todas as escolas procedem dessa forma ou que essa é uma prática reprovável. Porém, naquele contexto, ao fim do ano de 2011, foi animador conhecer uma proposta pedagógica que visava inserir os/as jovens no mundo da pesquisa, estimulando a observação de fenômenos presentes nas suas realidades, a problematização, a delimitação de objetos de estudo do seu interesse.

Foi assim que, no início de 2012, assumi a regência do NTPPS. Minha escola foi uma das doze que aceitaram o desafio de implementar o projeto-piloto do programa, em turmas de 1ª série¹. Para tanto, os/as professores/as à frente da proposta receberam uma formação docente continuada, que durou os três primeiros anos de implementação. Ao compartilharmos nossas experiências nos encontros, percebíamos o caráter engajador que essa unidade curricular representava cada vez mais entre os/as estudantes. Não só a pesquisa, mas principalmente os temas e dinâmicas das aulas, estimulavam bastante o protagonismo dos/as jovens e seu envolvimento com os pares, com os/as professores/as e com as atividades escolares.

Os bons resultados, então, fizeram o NTPPS ampliar seu alcance: o que começou como um projeto-piloto em 12 escolas, é desenvolvido, atualmente, em mais de 300 unidades escolares². Junto com ele, também eu ampliei horizontes: em 2018, passei a integrar a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem) da Seduc-CE, com a

¹ “Série” é o termo adotado pela Seduc-CE para se referir aos anos do ensino médio.

² Fonte: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Seduc, 2022.

responsabilidade de acompanhar e subsidiar o desenvolvimento do NTPPS na rede estadual de ensino do Ceará. Pude perceber as potencialidades e fragilidades dessa unidade curricular por uma outra ótica.

Foi nesse contexto que tomei conhecimento de que escolas estaduais de ensino médio situadas nos territórios do Pacto por um Ceará Pacífico eram estimuladas pela Seduc-CE a implementarem o NTPPS em seus currículos do ensino médio (INSTITUTO ALIANÇA, 2018). O referido Pacto consiste em uma política pública do Governo do Estado do Ceará que tem o objetivo de construir uma cultura de paz no Estado, de modo a reduzir os índices de criminalidade, investindo não apenas no policiamento e em ações estratégicas das secretarias de segurança e de justiça, mas também nas políticas de outros setores, como a educação, com foco em territórios selecionados mediante diagnóstico de violências e vulnerabilidades (CEARÁ, 2017a).

O Pacto foi instituído pelo Decreto Estadual nº 31.787, de 21 de setembro de 2015, que parte do pressuposto de que a violência é um fenômeno complexo e multifacetado, que exige investimentos em diferentes áreas (CEARÁ, 2017a). No que compete à educação, uma das ações da Seduc-CE consistiu em estimular as escolas estaduais de ensino médio dos territórios assistidos pelo Pacto a aderir ao NTPPS (INSTITUTO ALIANÇA, 2018) como uma das frentes de prevenção à violência e de construção da Cultura de Paz em suas comunidades (CEARÁ, 2017a). Nesse contexto, o estudo parte do seguinte problema de pesquisa: o NTPPS favorece a construção da Cultura de Paz na escola?

Tendo em vista o principal objetivo do Pacto, que é a construção da Cultura de Paz no Ceará, é pertinente conhecer as contribuições do NTPPS não só para a educação escolar como um todo, mas também para as escolas que desenvolvem a proposta nos territórios do Pacto. Dentre elas, destaco duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), uma situada na região do Grande Mucuripe e outra, no Grande Bom Jardim, ambas escolhidas para constituir os *locus* deste trabalho. A escolha dessas unidades escolares ocorreu mediante sondagem de disponibilidade e interesse: consultei gestores/as de algumas escolas estaduais assistidas pelo Pacto, por meio de contatos telefônicos, e delimito a investigação nas duas que se mostraram mais disponíveis. A opção por trabalhar em dois *locus* justifica-se mediante a possibilidade de comparar as visões de sujeitos inseridos em diferentes realidades escolares, com o intuito de identificar quais características conferem um caráter de unidade do NTPPS no que se refere à construção da Cultura de Paz, em territórios distintos.

Sendo assim, como desdobramento do mencionado problema de pesquisa, e considerando o contexto específico dos *locus* em questão, destaco as seguintes questões

norteadoras: quais as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz em EEMTI's de territórios do Pacto por um Ceará Pacífico? Ele contribui para a vivência dos valores da paz nas relações de convivência entre os/as estudantes e os demais membros da comunidade escolar? Ele contribui para o autoconhecimento e autorrealização dos sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico?

Esses questionamentos têm como base as considerações de Jares (2002), Milani (2003) e Rabbani (2003). O primeiro discorre sobre os valores da paz positiva: respeito aos direitos humanos, à democracia e à justiça social. Milani (2003), por sua vez, desdobra esses valores em temáticas imprescindíveis a serem trabalhadas na escola, em prol da construção da Cultura de Paz no ambiente escolar, a saber: identidade pessoal e cultural; autoconhecimento e autoestima; comunicação interpessoal; ética e cidadania; alteridade e respeito às diversidades; questões de gênero e étnico-raciais; resolução pacífica de conflitos; protagonismo juvenil; mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos; educação ambiental. Por fim, Rabbani (2003) argumenta que uma educação voltada para a construção da Cultura de Paz deve ser dialógica. Esta permite que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos, contextualizando-os às suas realidades, sendo esse processo necessário para o seu autoconhecimento e autorrealização. Sem isso, segundo a autora, a educação é opressora, logo, não contribui para uma sociedade pacífica.

Tais considerações fundamentam as questões norteadoras da pesquisa, que se voltam para as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz no currículo escolar como um todo e, mais especificamente, nas relações interpessoais e no processo de autoconhecimento e autorrealização de estudantes e professores/as envolvidos com essa unidade curricular, nas escolas em questão.

Esta pesquisa se justifica pelo caráter cada vez mais abrangente do NTPPS na rede estadual de ensino do Ceará (CEARÁ, 2015) e pela determinação da Lei N° 13.663/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconizando que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de estabelecer ações destinadas a promover a Cultura de Paz nas escolas. Nesse sentido, os efeitos da implementação do NTPPS em escolas assistidas pelo Pacto por um Ceará Pacífico merecem um cuidadoso olhar acadêmico e fundamentado nos estudos das áreas da Educação e da Cultura de Paz.

Sendo assim, este trabalho tem o objetivo geral de investigar as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de territórios do Pacto por um Ceará Pacífico. Como objetivos específicos, busca-se: refletir sobre os pontos de convergência existentes entre a proposta do NTPPS e os pressupostos

teórico-metodológicos da Educação para a Paz, visando entender como estes incidem no currículo do ensino médio por meio da referida unidade curricular; identificar os impactos do NTPPS nas relações interpessoais entre os indivíduos envolvidos nesse fazer pedagógico; compreender como o NTPPS favorece o desenvolvimento intrapessoal de estudantes e professores/as, no que diz respeito ao processo de autoconhecimento e de autorrealização desses sujeitos. Essas dimensões - currículo, relações interpessoais e desenvolvimento intrapessoal - constituem as categorias de análise da pesquisa, que se caracteriza como estudo de caso, com abordagem qualitativa.

A primeira etapa deste trabalho consiste em uma revisão teórica, a qual apresenta o histórico e os pressupostos teórico-metodológicos do NTPPS, bem como os principais achados acadêmicos acerca do Estado da Questão da presente pesquisa. Além disso, são discutidos os conceitos de Cultura de Paz e Educação para a Paz, no sentido de conhecer os pontos de convergência entre os referidos conceitos e a unidade curricular em estudo. Nessa etapa, são apreciadas as considerações de Konzen (2019), Gadotti (2009), Abed (2014), Demo (2006), Freire e Shor (1986), bem como de Jares (2002), Milani (2003) e Rabbani (2003).

A segunda etapa apresenta uma análise dos Planos de Aula do NTPPS (INSTITUTO ALIANÇA - IA; CEARÁ, 2016), com o intuito de identificar temáticas e metodologias relacionadas à Cultura de Paz que estes inserem no currículo do ensino médio das escolas que desenvolvem essa unidade curricular. Os referidos planos foram elaborados em 2012 e atualizados em 2016 pelo IA, em parceria com a Seduc - CE. A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A terceira etapa consiste em um estudo de caso, que segundo Gil (2002), caracteriza-se como um estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, que permite o seu conhecimento de forma ampla e detalhada. Essa etapa visa atender ao terceiro objetivo específico, com o intuito de compreender como o NTPPS contribui com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico, nas dimensões inter e intrapessoal. Na primeira, o foco é perceber os impactos da unidade curricular nas relações interpessoais entre os membros da turma e destes com a comunidade escolar. Na dimensão intrapessoal, busca-se conhecer a influência das atividades dessa unidade curricular no processo de autoconhecimento e, por conseguinte, de autorrealização dos indivíduos.

Nesse caso, a pesquisa contou com os seguintes participantes, por escola: uma amostra dos/as estudantes de 1ª série; o/a professor/a de NTPPS, bem como um/a outro/a representante do corpo docente, também de 1ª série; um/a representante do núcleo gestor. A opção pela 1ª série justifica-se pelo fato de que os/as estudantes entram no ensino médio sem

familiaridade com o NTPPS, necessitando de uma sensibilização para adesão às atividades (KONZEN, 2019), logo é interessante conhecer como se deu o processo de evolução desse engajamento ao longo do primeiro ano. Além disso, é sempre válido investigar como os elementos curriculares das escolas impactam a primeira série do ensino médio, pois esta tende a ser a mais crítica em relação a taxas de abandono e evasão escolar (IMDS, 2022).

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas observações de atividades de NTPPS, questionário direcionado especificamente a alunos/as e entrevistas semiestruturadas, com a participação dos sujeitos supramencionados. Os dados foram categorizados de acordo com os eixos de análise elencados. A técnica de análise adotada foi a redução fenomenológica (BERNARDES; SANTOS, 2019).

Isto posto, este trabalho está dividido em 6 seções. Após esta introdução, em que se apresentam os dados gerais da pesquisa, a primeira seção discorre sobre o percurso histórico do NTPPS e seus pressupostos teórico-metodológicos, bem como, aponta alguns achados acadêmicos que compõem o Estado da Questão do presente problema de pesquisa. Na segunda seção, são apresentados os conceitos de paz, de Cultura de Paz e sua relação com o ambiente escolar, seguido da seção que detalha a metodologia da pesquisa.

A quarta seção destina-se à análise dos planos de aula do NTPPS, com o objetivo de identificar os pontos de convergência e as dissidências entre as temáticas e metodologias propostas, e os pressupostos da Educação para a Paz. Na quinta seção, realiza-se uma breve explanação sobre o Pacto por um Ceará Pacífico e as regiões do Grande Mucuripe e Grande Bom Jardim, seguida dos resultados do estudo de caso realizado nas escolas. A seção final apresenta uma síntese do trabalho, com seus principais achados.

2 O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS: PANORAMA HISTÓRICO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) é uma unidade curricular do ensino médio, implementada na rede estadual de ensino do Ceará. Foi criado em 2012, pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), em parceria com o Instituto Aliança (IA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com sede em Salvador, que tem a missão de educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento sustentável em âmbito nacional (NOBRE, 2019). Os tópicos a seguir apresentam o histórico dessa iniciativa pedagógica, assim como seu percurso formativo e pressupostos teórico-metodológicos.

2.1 A trajetória do NTPPS na rede estadual de ensino do Ceará

Este percurso histórico divide-se em dois momentos. O primeiro relata o processo de concepção do NTPPS e o seu desenvolvimento durante a sua primeira década, que se inicia em 2011 e se estende até 2021. O segundo discorre sobre a sua relação com o Novo Ensino Médio, cuja implementação na rede estadual de ensino do Ceará iniciou-se em 2022 e acarretou algumas modificações na oferta da unidade curricular em estudo.

2.1.1 Concepção e primeira década

A proposta do NTPPS é inspirada nos Protótipos Curriculares para o ensino médio, lançados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Os protótipos sugerem, para as escolas, a criação de um núcleo comum a todas as áreas do conhecimento, visando à realização de projetos e pesquisas, nos três anos do ensino médio. Tanto os conhecimentos quanto as atividades realizadas devem se articular com as diferentes dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (KULLER, 2011).

De acordo com o percurso histórico apresentado por Konzen (2019), a proposta da Unesco é resultado de estudos iniciados em 2008, sobre a organização do ensino médio nos países da América Latina, tendo em vista as preocupações com a educação frente às demandas do mundo contemporâneo. Em maio de 2011, a representação da Unesco no Brasil, a partir desses estudos, apresentou um projeto chamado “Currículos de Ensino Médio”, composto por

protótipos de currículos que se baseavam no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, visando à “integração dos saberes gerais, os saberes voltados para o trabalho e para a Educação Profissional [...]” (KONZEN, 2019, p. 81).

A publicação desses protótipos inspirou a reorganização curricular do ensino médio cearense, conforme explica Konzen (2019, p. 82):

Ao analisar de uma forma positiva a proposta apresentada pela UNESCO, e diante da necessidade de repensar e reestruturar o currículo do ensino médio, voltada para a formação integral do estudante, que potencializasse o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e fortalecesse o protagonismo estudantil, o Ceará resolveu iniciar um processo de reorganização curricular em parceria com o Instituto Aliança e o Ministério da Educação.

A parceria da SEDUC(CE) com o IA já existia desde 2005, em virtude da implementação do Projeto Com.Domínio Digital (CDD), em algumas escolas da rede estadual cearense. O projeto consistia na realização de oficinas no contraturno das aulas, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Tinha como foco promover qualificação profissional dos/as estudantes, bem como contribuir para o seu autoconhecimento e para a construção de seus projetos de vida e de carreira, por meio de um componente curricular chamado Desenvolvimento Pessoal e Social (KONZEN, 2019. NOBRE, 2019).

Valendo-se da experiência com o CDD, Seduc e IA iniciaram o processo de concepção e o desenho de implementação do NTPPS, no segundo semestre de 2011. A ideia era construir um núcleo articulador das áreas do conhecimento, conforme referido na proposta da Unesco, promovendo com ele uma reorganização curricular do ensino médio. Para isso, foi formado um Grupo de Trabalho (GT) com a participação de técnicos/as da Seduc, representantes do Instituto Aliança e alguns/mas gestores/as escolares (KONZEN, 2019. NOBRE, 2019).

O principal produto das reuniões desse GT foi o material estruturado do NTPPS, que consiste em planos de aula para os/as professores/as e nas apostilas dos/as estudantes (NOBRE, 2019). Esse material representa o percurso formativo do NTPPS, que se orienta pelo trabalho com temas pertinentes aos contextos das juventudes, com foco no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O material conta com um tema geral e uma sequência temática para cada ano, conforme esquematizado no Quadro 1:

Quadro 1 - Sequência Temática do NTPPS

1ª Série	2ª Série	3ª Série
ESCOLA E FAMÍLIA	COMUNIDADE	TRABALHO E SOCIEDADE
Projeto de Vida Pessoal	Projeto de Vida Social	Projeto de Vida acadêmico e Produtivo
Projeto e Pesquisa	Projeto e Pesquisa	Projeto e Pesquisa
Identidade Pessoal	Identidade Social	Identidade Profissional
Família e Integração	Cidadania	Mundo do trabalho
Ética na escola e na família	Ética na sociedade	Ética no Trabalho
Saúde: Fatores de risco e de proteção; valorização da vida	Participação Política	Empreendedorismo
Comunicação	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Simulações de processos seletivos

Fonte: Nobre, 2019.

Essas temáticas estão presentes tanto nas aulas, como orientam trabalhos de pesquisa realizados pelos/as alunos/as. Nesse sentido, estipulou-se que, em todas as séries, os/as estudantes realizariam pesquisas com base nas temáticas de discussão do ano. Nas primeiras séries, são realizadas pesquisas de campo. O *locus* de investigação da pesquisa na 1ª série é a escola e, na 2ª, é a comunidade de entorno ou de residência dos/as alunos/as. Na 3ª série, a pesquisa é bibliográfica e sobre o mundo do trabalho (NOBRE, 2019. SOARES, 2019).

O GT também deliberou que o NTPPS seria uma unidade curricular, a ser posta em prática como projeto piloto em algumas escolas da rede estadual, em 2012. O cenário era propício, pois em janeiro daquele ano, foi publicada a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O Artigo 11 das DCNEM estabelece que os sistemas de ensino e as unidades escolares podem implementar outros componentes curriculares, para além dos obrigatórios, preferencialmente de forma transversal e integradora, podendo ser desenvolvidos como disciplinas ou outros formatos (BRASIL, 2012).

Assim, surgia a unidade curricular NTPPS, implementada em 12 escolas da rede estadual do Ceará, “sendo 08 (oito) unidades escolares no município de Fortaleza, 02 (duas), em Maracanaú, 01 (uma) em Palmácia e 01 (uma) em Canindé. Essas escolas são chamadas de Escolas Piloto do NTPPS” (KONZEN, 2019, p. 83-84). A implementação se deu por

adesão das próprias escolas, cujos/as gestores/as participaram do GT, e dos/as docentes convidados/as para desenvolver a unidade. Os convites aos/às professores/as foram feitos pelos/as gestores/as, que identificavam, em seu corpo docente, profissionais com perfil de abertura a mudanças e a práticas pedagógicas diversificadas.

Cada escola era autônoma para organizar a nova carga horária conforme sua realidade. Inicialmente, o NTPPS dispunha de 5h semanais, sendo 4h de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e 1h para o trabalho com as TDIC. As aulas do DPS compreendiam os planos de aula com as temáticas mencionadas e a realização das atividades de pesquisa. As aulas de TDIC consistiam em encontros no Laboratório de Informática, com metodologias voltadas para a aprendizagem de recursos tecnológicos. Para comportar essa carga horária, algumas escolas reduziram a quantidade de horas/aula de determinadas disciplinas, e outras optaram por aumentar em 1h o tempo pedagógico diário. Em 2014, o componente TDIC tornou-se opcional (KONZEN, 2019).

Além da adequação da carga horária, era necessário garantir a devida formação para os/as docentes à frente da proposta. Os encontros formativos eram realizados pelo IA, com apoio da Seduc, semanalmente. Nesses momentos, os/as professores/as de NTPPS vivenciavam os planos de aula a serem desenvolvidos em sala. Nobre (2019, p. 58) relata:

Pelo fato da proposta de trabalho com o NTPPS ser de vanguarda e não existirem modelos a serem seguidos, o objetivo era contar com o protagonismo dos professores das escolas-piloto para ajudar a criar, praticar e validar a experiência. As temáticas, as atividades, os recursos pedagógicos a serem utilizados, a estrutura das oficinas, tudo era discutido, vivenciado e avaliado pelos professores nesses encontros semanais de formação.

A autora esclarece que, nessas formações, os planos de aula eram vivenciados por bimestre, seguindo três etapas: inicialmente, discutia-se sobre as aulas propostas; em seguida, realizava-se a vivência das aulas, com os/as professores/as assumindo o papel dos/as estudantes; por fim, definiam-se possíveis alterações ou adaptações nos planos de aula. Dessa forma, o material estruturado do NTPPS foi validado em serviço, pelos/as referidos/as professores/as, ao longo dos três primeiros anos de implementação da proposta. Em 2012, validaram-se os planos de aula da 1ª série; em 2013, os da 2ª e, em 2014, os da 3ª série (NOBRE, 2019).

Paralelo à experiência piloto, outras escolas aderiam ao NTPPS, à medida que os planos de aula eram validados, ao longo dos anos. Como já mencionado, em 2012, apenas doze escolas da rede estadual cearense desenvolviam a unidade curricular. Em 2013, logo após a validação dos planos de aula da 1ª série, 42 escolas aderiram à proposta. Em 2014, esse

número subiu para 87 escolas. Em 2015, o NTPPS abrangia um total de 116 unidades escolares (NOBRE, 2019).

Nesse mesmo ano, por meio do Decreto Estadual nº 31.787/2015, foi instituído o Pacto por um Ceará Pacífico, um plano intersetorial de combate à violência e em prol da construção da Cultura de Paz no Ceará, que atua em territórios que apresentam diagnósticos de violências e vulnerabilidades (CEARÁ, 2017a). Segundo matéria publicada à época pelo G1 Ceará, o programa teve início em Fortaleza (CE), no bairro Vicente Pinzón. Integrante da região do Grande Mucuripe, esse bairro abriga uma das primeiras escolas que, em virtude da implementação do Pacto em sua localidade, foram sensibilizadas pela Seduc-CE a aderir ao NTPPS (PONTES, 2018).

Até então, todas as escolas a implementarem o NTPPS eram de tempo regular, ou seja, escolas com carga horária diária de 5h ou 6h, e estas tinham autonomia para aderir e deixar de desenvolver a unidade curricular, conforme suas realidades. Em 2016, contudo, a rede estadual de ensino do Ceará passou a ofertar Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), nas quais o NTPPS tornou-se componente obrigatório em seus mapas curriculares (KONZEN, 2019). Essas escolas possuem carga horária diária de 7h ou 9h.

Em 2018, o NTPPS passou a compor a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, da Seduc-CE, que visa intensificar e universalizar as ações relacionadas ao desenvolvimento dessas competências em todas as escolas da rede estadual de ensino do Ceará (NOBRE, 2019). Ainda nesse mesmo ano e no início de 2019, Seduc-CE e IA prosseguiram com a execução do plano de estimular as escolas de tempo regular assistidas pelo Pacto a aderir ao NTPPS (INSTITUTO ALIANÇA, 2018). O objetivo dessa iniciativa era promover a educação integral nas escolas dos referidos territórios, como uma das frentes para a prevenção da violência e para a construção da Cultura de Paz (CEARÁ, 2017a). Nesse sentido, segundo o boletim divulgado pelo IA,

A proposta prevê a implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) nas escolas de todos os territórios hoje abrangidos pelo Pacto, além de uma articulação com as ações já desenvolvidas pela Secretaria de Educação (SEDUC). O objetivo é potencializar nesses espaços um trabalho voltado para a Justiça Restaurativa e a Cultura de Paz (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

Para tanto, Seduc-CE e IA realizaram reuniões com gestores/as e professores/as das escolas em questão, para apresentar a unidade curricular e auxiliar no processo de implementação da mesma.

Em 2020 e 2021, em virtude da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas, de modo que todo o processo de ensino-aprendizagem das escolas passou a ser

vivenciado de forma remota (SANTANA et. al., 2021). Sendo assim, os planos de aula do NTPPS também foram adaptados ao ensino remoto, pela equipe da Seduc. A formação docente, que acontece todos os anos com os/as professores/as novatos/as na iniciativa, foi ofertada em forma de curso *online* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) da Seduc, e em encontros via plataforma do Google Meet.³

Em 2022, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio em toda a rede estadual de ensino cearense, o que resultou em mudanças na oferta do NTPPS, conforme será apresentado no tópico a seguir.

2.1.2 O NTPPS e o Novo Ensino Médio⁴

O Novo Ensino Médio resulta das alterações na LDB, sancionadas pela Lei Nº 13.415, de 2017. Uma das principais mudanças diz respeito ao currículo dessa etapa escolar, que deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos (BRASIL, 2017).

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes do país devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Essas aprendizagens compõem a Formação Geral Básica (FGB), que compreende o conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento, quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em termos práticos, as aulas da FGB abrangem os conteúdos que abordam as competências e habilidades previstas na BNCC para cada área, e não podem ultrapassar 1.800 horas ao longo do ensino médio (BRASIL, 2019).

Os itinerários formativos (IF), por sua vez, compõem a chamada parte flexível do currículo. Eles se caracterizam como um conjunto de situações e atividades educativas que os/as alunos/as podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Contam com o mínimo de 1.200 horas ao longo de todo o ensino médio. O documento que orienta a elaboração desses itinerários, por parte das escolas, intitula-se “Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos”, e foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019 (BRASIL, 2019).

³ Fonte: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Seduc, 2022.

⁴ Toda a explanação acerca do Novo Ensino Médio realizada neste trabalho leva em consideração apenas as resoluções federais e estaduais do período de 2017 a 2023, ano em que foi feita a investigação em campo.

Isto posto, no que diz respeito à arquitetura curricular das escolas da rede estadual do Ceará, a Seduc, em conjunto com representantes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), adotou o seguinte modelo de carga-horária: as 1.800 horas da FGB devem ser divididas em 600 horas anuais, para cada série do ensino médio; a carga horária excedente deve compor os IF, com o mínimo de 1.200 horas (CEARÁ, 2021).

Além disso, ficou definido que a FGB seria organizada por componentes curriculares, que se referem, segundo a BNCC, às disciplinas. São elas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa (área de Linguagens e suas Tecnologias); Matemática (área de Matemática e suas Tecnologias); Biologia, Física, Química (área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias); Filosofia, Geografia, História e Sociologia (área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Os IF, por sua vez, seriam compostos por Unidades Curriculares⁵ Eletivas, Trilhas de Aprofundamento, Unidades Curriculares Obrigatórias e Projeto de Vida (CEARÁ, 2021).

As Unidades Curriculares Eletivas são de livre escolha dos/as estudantes. Elas possibilitam aos/às alunos/as experimentar diferentes vivências e aprendizagens, de modo a enriquecer o seu Itinerário Formativo. Já as Trilhas de Aprofundamento são conjuntos de unidades curriculares voltados para o aperfeiçoamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelos/as discentes. Nas trilhas, os/as alunos/as escolhem apenas a área em que desejam se aprofundar, pois elas já contam com unidades curriculares fixas (CEARÁ, 2021).

As Unidades Curriculares Obrigatórias, por sua vez, atendem a solicitações das escolas, que em diálogo com a Seduc, demandaram a obrigatoriedade de algumas unidades, como por exemplo, Língua Estrangeira, preferencialmente o Espanhol, e Redação. Sendo assim, todos os estabelecimentos de ensino deverão ofertar essas unidades em seus IF. Algumas escolas, como as indígenas, por possuírem particularidades, ofertarão outras unidades obrigatórias, além das mencionadas (CEARÁ, 2022).

Por fim, a oferta de uma carga horária específica para Projeto de Vida atende à determinação da Lei Nº 13.415/2017 e à recomendação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A Lei determina que o ensino médio deve “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017,

⁵ Entende-se por unidades curriculares os elementos com carga horária pré-definida, que visam desenvolver as competências e habilidades próprias dos IF (CEARÁ, 2021).

Art.3). O Consed, por sua vez, recomenda que a temática de projeto de vida seja abordada em uma unidade curricular específica, a ser ofertada nos IF (CONSED, 2020).

Assim, diante de tantas necessidades de adequação, a arquitetura curricular da rede estadual de ensino do Ceará teve de ser reformulada. O Quadro 2 resume esse novo desenho, com base no que passou a ser ofertado a partir da implementação do Novo Ensino Médio, segundo as “Diretrizes para o ano letivo”, lançadas pela Seduc (CEARÁ, 2022).

Quadro 2 - Arquitetura Curricular da Rede Estadual de Ensino do Ceará

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ITINERÁRIOS FORMATIVOS
Arte	Unidades Curriculares Eletivas
Educação Física	
Língua Inglesa	
Língua Portuguesa	Trilhas de Aprofundamento
Matemática	
Física	
Química	Unidades Curriculares Obrigatórias
Biologia	
Geografia	
História	Projeto de Vida
Filosofia	
Sociologia	

Fonte: Elaboração própria, com base em Ceará (2022).

No que se refere à carga horária dessas ofertas, como mencionado anteriormente, as 1.800 horas da FGB foram divididas em 600 horas por série, para todas as escolas. Os IF, porém, variavam de acordo com a modalidade escolar. Uma escola regular, por exemplo, conta com uma quantidade de horas inferior à de uma EEMTI, portanto, seu tempo de IF é menor.

Devido a essa reorganização, as escolas de tempo regular não estavam mais aptas a ofertar o NTPPS, pois as 4h semanais da unidade curricular comprometeriam a oferta dos demais elementos que devem compor os IF da rede⁶. As EEMTI, por outro lado, possuem

⁶ Fonte: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Seduc, 2022.

carga horária propícia para essa oferta, por serem de tempo integral. Sendo assim, a Seduc determinou que o NTPPS seria uma unidade curricular específica das escolas de tempo integral, sendo coerente com o Novo Ensino Médio, por abordar a temática de projeto de vida (CEARÁ, 2022).

Segundo Moran (2017), o projeto de vida consiste numa orientação para o autoconhecimento. Representa o que queremos ser e fazer ao longo da vida, por meio do exercício de “tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo” (MORAN, 2017, p. 1). O desenvolvimento dessa temática tem como propósito auxiliar o indivíduo na descoberta de seus potenciais e dos caminhos para a sua realização em todas as dimensões.

Isto posto, convém destacar que a rede estadual de ensino do Ceará conta com diversas iniciativas pedagógicas, já consolidadas, voltadas para o autoconhecimento e para o desenvolvimento do sujeito em diferentes dimensões. Tais iniciativas contemplam a temática de projeto de vida em seus percursos formativos, e uma delas é o NTPPS (vide Quadro 1). Sendo assim, com o Novo Ensino Médio, este se manteve no currículo da rede estadual de ensino cearense como unidade curricular de projeto de vida das EEMTI. As demais modalidades escolares abordavam essa temática por meio de outras unidades curriculares existentes na rede, de menor carga horária (CEARÁ, 2022).

É importante destacar, contudo, que a presença desse tema no percurso formativo do NTPPS, por si só, não é a única razão para que essa iniciativa tenha espaço garantido na nova organização curricular. Na verdade, a abordagem de projeto de vida no NTPPS pressupõe toda uma fundamentação que em muito dialoga com os pressupostos do Novo Ensino Médio e que será discutida no próximo tópico.

2.2 Fundamentação da proposta pedagógica do NTPPS

A proposta pedagógica do NTPPS fundamenta-se nas concepções de educação integral (GADOTTI, 2009; ABED, 2014), de pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2006) e de educação dialógica (FREIRE; SHOR, 1986). Os tópicos a seguir discorrem sobre esses conceitos.

2.2.1 Educação integral

O conceito de educação integral não se confunde com a ideia de educação em tempo integral. Segundo Gadotti (2009, p. 41-42):

[...] o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística.

Nesse sentido, entende-se por educação integral o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, não se restringindo apenas ao potencial cognitivo. De acordo com Coelho (2009, p.85), esse conceito remonta à *Paidéia* grega, que “consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito”.

Com o passar dos séculos, contudo, essa concepção grega de formação humana foi perdendo espaço para uma educação com o objetivo único de transmitir os conhecimentos validados pela humanidade, privilegiando o pensamento lógico. Tal tendência representa os paradigmas da modernidade, conforme exposto por Abed (2014, p.6-7):

Essa configuração da educação formal que prioriza apenas os aspectos cognitivos e os conteúdos programáticos sustenta-se, segundo Morin (2000a), em concepções que marcaram a cultura pós-iluminista: a separabilidade; a neutralidade dos conhecimentos científicos; o universo ordenado e imutável; a supremacia da razão. “Penso, logo existo”, dizia Descartes, supervalorizando a faceta racional do ser humano.

Segundo a autora, a visão moderna do conhecimento se caracteriza pela epistemologia da verdade única, do conhecimento científico como prioritário e incontestável. Na pós-modernidade, entretanto,

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte diminuíram as dimensões do planeta, colocando a diversidade humana em contato. As concepções de neutralidade científica, de universo ordenado e imutável, de verdade única e de supremacia da razão, pilares da ciência moderna, segundo Morin (2000a), não se sustentam diante da velocidade das transformações sociais, da pluralidade da produção cultural humana, do reconhecimento da condição histórica do Homem (ABED, 2014, p.15).

Nesse sentido, os desafios do século XXI exigem o desenvolvimento de habilidades para processar informações, resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, lidar com emoções, bem como o cultivo de valores como justiça, igualdade de direitos e respeito pelas diferenças. Sendo assim, a educação deve (re)integrar, no processo de ensino

e aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências não só cognitivas, mas também socioemocionais (ABED, 2014).

As competências socioemocionais se manifestam nos modos de pensar e de sentir dos sujeitos, nos seus comportamentos e atitudes, frente a estímulos de ordem pessoal e social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). Abed (2014, p.21) argumenta que a educação integral, no contexto da pós-modernidade, não visa “desconsiderar os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações”, mas sim resgatar as dimensões social e emocional dos indivíduos na prática pedagógica, para “realocar ‘subjetividade’ e ‘objetividade’ como duas facetas de um mesmo processo: o aprendizado”. Isso porque o paradigma pós-moderno sustenta-se na concepção de complexidade. Para a autora,

A palavra *complexus* significa, originalmente, “aquilo que é tecido junto” - é preciso “cerzir os rasgos do tecido dos fenômenos” que haviam sido cindidos pela ciência moderna, recompondo sua constituição, reintegrando as múltiplas facetas da compreensão humana: o pensamento e a emoção, o abstrato e o concreto, o conhecimento vivencial e o formal, o lúdico e o sério, a ciência e a arte, o discurso e a ação (ABED, 2014, p.20).

Sendo assim, compreendendo-se o ser humano como complexo e multifacetado, conclui-se que a aprendizagem não mobiliza apenas as habilidades cognitivas, mas também as socioemocionais, que devem ser abordadas na escola de forma intencional. Jares (2008, p.41) coaduna-se com essa visão ao afirmar que “as instituições educacionais devem integrar como própria e específica de seu trabalho a educação dos sentimentos”, a qual se mostra essencial para a aprendizagem. Fernández (2001, p.41) também argumenta que: “Poucas pessoas e quase nenhum docente, pedagogo, psicopedagogo ou psicólogo desconhecem que os aspectos emocionais podem interferir de forma negativa nos processos de aprendizagem”.

Coerente a essa concepção, a BNCC (2017, p.14) estabelece que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Com isso, a BNCC, no âmbito do Novo Ensino Médio, afirma seu compromisso com a educação integral, que se evidencia pela proposta de desenvolvimento de competências que envolvem habilidades cognitivas e socioemocionais.

A título de exemplo, podem-se destacar as Competências Gerais 8 e 9, que abordam a necessidade de se desenvolver as dimensões emocional e social de forma explícita:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

Konzen (2019) considera o NTPPS uma importante ferramenta nesse processo, destacando o trabalho com as dimensões social e emocional dos/as estudantes, bem como com a construção de seus projetos de vida. Esse trabalho interdimensional visa “educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo; o pessoal, o grupal e o social” (INSTITUTO ALIANÇA, 2010. p. 45).

Isso se observa pelas temáticas transdisciplinares abordadas nas aulas. A noção de transdisciplinaridade transcende a de interdisciplinaridade. Segundo o IA (2010), o princípio da interdisciplinaridade pressupõe a integração curricular, mas tem como foco o trabalho com disciplinas. Na transdisciplinaridade, por outro lado, são ultrapassadas as fronteiras das ciências disciplinares, abordando os chamados temas transversais, que promovem uma intercomunicação das disciplinas, tratando de um tema/objeto comum a elas.

Em outras palavras, segundo Jares (2002, p.162),

[...] os temas transversais introduzem novos conteúdos no currículo mas sobretudo reformulam e reintegram os existentes a partir de um enfoque, integrador e interdisciplinar. Isto é, mais do que entendê-los como outros conteúdos a acrescentar aos já por si só sobrecarregados programas escolares, supõem "um novo enfoque com o qual trabalhar a partir de diversas áreas ou disciplinas do currículo" [...].

Os temas transversais abordados no NTPPS seguem uma sequência ao longo das três séries do ensino médio, baseados em um tema gerador por ano. Como sintetiza Nobre (2019), na primeira série do NTPPS, o tema gerador é Escola e Família e tem como foco estimular no/a estudante a reflexão sobre si próprio/a e seu papel na família e na escola, através de temáticas como Identidade e Projeto de Vida Pessoal, Saúde, Ética na Escola e na Família. Na segunda, sob o tema Comunidade, o/a aluno/a reflete sobre a sua comunidade e realiza intervenções em problemas sociais, por meio de reflexões sobre Identidade e Projeto de Vida Social, Ética e Cidadania e Participação Política. Na terceira série, com o tema gerador Trabalho e Sociedade, as reflexões se voltam para a vida em sociedade e o mundo do

trabalho, por meio de temas como Projeto de Vida Acadêmico e Produtivo e Ética no Mundo do Trabalho.

Esses temas são abordados por meio de metodologias que priorizam o diálogo para o compartilhamento de saberes, percepções e vivências, visando construir conhecimentos acerca dos conceitos a eles relacionados, bem como promover uma ambiência de acolhimento e a criação de vínculos socioafetivos entre os sujeitos, tendo em vista que

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida [...] (ABED, 2014, p.20).

Esse espaço de encontro e interlocução, no âmbito do NTPPS, não se constrói apenas nas aulas, mas também por meio de pesquisas que os/as estudantes realizam sobre temáticas de seu interesse. A pesquisa de NTPPS constitui um princípio educativo privilegiado para estimular a autonomia e o protagonismo dos/as alunos/as no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social (KONZEN, 2019), conforme será discutido no tópico a seguir.

2.2.2 Pesquisa como princípio educativo

Demo (2006, p.9) discute sobre a pesquisa como princípio educativo, argumentando que

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora.

Nesse sentido, todas as etapas da pesquisa são tão ou mais importantes para a aprendizagem quanto o seu resultado final, pois por meio desse processo, o/a estudante faz seus próprios questionamentos, descobre caminhos alternativos para tratamento do tema e chega à elaboração própria. Com isso,

A formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 2006, p.9-10).

Demo (2006) situa a noção de emancipação, nesse caso, como processo de conquista e exercício da qualidade de sujeito consciente e produtivo, capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando-se à passividade.

Com isso, entende-se que:

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo [...] (DEMO, 2006, p.44).

Para tanto, deve-se evitar resumir o ensino à aula, no sentido de reduzir a aprendizagem ao escutar passivamente. Essa percepção não descarta a importância de instruir-se. A instrução, no sentido de aprender os conceitos abordados em sala de aula, é fundamental, mas não se encerra em si mesma. Nas palavras de Demo (2002, p.88): “O caderno de notas precisa evoluir de simples cópia das aulas para ensaio de elaboração, pelo menos de síntese própria”. Dito de outra forma: os conceitos devem ser reapropriados pelo/a aluno/a, por meio do diálogo com a realidade para, assim, chegar à interpretação e elaboração próprias, tendo em vista que não se estuda somente para saber, mas sobretudo, para atuar sobre o meio, daí o potencial formativo da pesquisa.

Essa reapropriação conceitual pode acontecer por meio de expedientes motivadores como: “[...] exercício de própria mão; discussão em grupo, para testar a compreensão; busca do conteúdo em outros livros; questionamento em aula para despertar a dúvida investigadora; sobretudo reconstrução pela pesquisa fora do ambiente de aula” (DEMO, 2006, p.88). Todas essas estratégias estão presentes na metodologia do NTPPS, que utiliza a pesquisa como princípio formativo, como meio privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos/as estudantes.

Nesse sentido, todas as etapas da pesquisa de NTPPS visam à formação integral. Konzen (2019) resume esse processo, especificando três passos que devem ser desenvolvidos ao longo da pesquisa: elaboração do projeto, desenvolvimento da pesquisa e realização da ação. Esse trabalho é realizado em equipes de, em média, três a cinco estudantes.

A elaboração do projeto é a fase inicial e consiste nas principais informações do que se pretende pesquisar. Nele, deve constar, primeiramente, o tema escolhido pela equipe. Essa escolha é feita por meio de consenso, com base no tema gerador do ano (vide Quadro 1), o qual também influencia no *locus* de pesquisa.

Sendo assim, na 1ª série, com o tema gerador Escola e Família, a investigação é realizada na escola. Na 2ª, sob o tema Comunidade, o trabalho é realizado na comunidade de

entorno da escola ou de residência dos/as alunos/as. Na 3ª série, com o tema gerador Trabalho e Sociedade, a pesquisa é bibliográfica e sobre o mundo do trabalho (SOARES, 2019).

Definido o tema, as equipes prosseguem na elaboração do projeto. Para tanto, contam com a orientação de professores/as das disciplinas das áreas do conhecimento, que são convidados/as pelos próprios/as estudantes, por afinidade com o assunto. No decorrer do processo, os/as alunos/as aprendem a elaborar a pergunta norteadora da pesquisa, os objetivos e a justificativa. Ademais, realizam leituras sobre o assunto e as resumem em um breve referencial teórico. Por fim, cada equipe decide a metodologia que vai utilizar, estabelece o cronograma de pesquisa e aponta as referências utilizadas na escrita. O projeto elaborado é apresentado pelos/as estudantes/as autores/as a uma banca de professores/as da escola, que fazem suas considerações para o aprimoramento do trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa, por sua vez, consiste na realização da pesquisa propriamente dita, quando as equipes vão a campo para investigar os fenômenos identificados no projeto. Nesse momento, os grupos podem realizar entrevistas, aplicar questionários, observar o ambiente pesquisado em busca de informações que podem contribuir na compreensão do objeto. Após a coleta dos dados, as equipes organizam os resultados e compõem o Relatório de Pesquisa, que apresenta a trajetória do trabalho, as leituras realizadas sobre o tema e os achados. Esse trabalho final pode ser apresentado à comunidade escolar em formato de banca ou de feira científica.

Além dessas etapas, há ainda a possibilidade de desenvolver uma intervenção sobre a realidade do meio pesquisado, a partir dos resultados da investigação. Trata-se da última etapa, a realização da ação, que ocorre após a apresentação das pesquisas.

Soares (2019), contudo, esclarece que, para a 3ª série, esse modelo de trabalho permaneceu vigente até 2016. A partir de 2017, a pesquisa nessa série passou a ter como foco a realização de dois eventos, na escola: o Fórum do Mundo do Trabalho e a Feira das Profissões. Para tanto, a produção não passa pela etapa do projeto, nem da banca, consistindo em pesquisa bibliográfica sobre temas relacionados ao mundo do trabalho, cujos resultados são compartilhados nos referidos eventos.

Konzen (2019, p.88), por sua vez, observa que:

Ao analisar as temáticas centrais, pode-se perceber que a proposta parte de temas mais próximos à realidade dos alunos, como a família e a escola, avançando para temáticas mais abrangentes, como a comunidade e, por final, a sociedade, conforme a maturidade reflexiva dos estudantes vai se ampliando.

Com isso, fica evidente o movimento proposto por essa unidade curricular, de partir do universo particular dos/as estudantes, para o geral, da sociedade. Vale ressaltar, também, que os objetos de investigação são identificados pelos/as próprios alunos/as, a partir de suas próprias observações da realidade, e que a pesquisa é fundamentada nos conteúdos abordados pelas disciplinas das áreas do conhecimento, conforme destaca Konzen (2019, p.88):

Essa etapa é realizada com a participação de professores das diferentes áreas de conhecimento, que orientam os alunos em suas pesquisas e estimulam a percepção do aluno para a relação do tema abordado na pesquisa, com os conteúdos programáticos das áreas afins, estabelecendo, dessa forma, a busca do aluno por mais conhecimento nessa área, e fazendo-o perceber que os conteúdos abordados na sala de aula, nas diferentes disciplinas curriculares, têm relação com a vida e o seu cotidiano e que elas se inter-relacionam, dando o viés de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Essa perspectiva de aprendizagem contextualizada com a realidade dos/as estudantes coaduna-se com a concepção de educação dialógica, discutida por Freire e Shor (1986), que fundamenta tanto o trabalho com os temas transversais quanto o desenvolvimento da pesquisa, no âmbito do NTPPS. O tópico a seguir discorre sobre essa concepção.

2.2.3 Educação dialógica

Na discussão sobre educação dialógica, Paulo Freire e Ira Shor (1986) entendem o diálogo como um processo de construção de conhecimentos em que docentes e discentes são sujeitos cognitivos e colaboram mutuamente. Sendo assim, o diálogo em sala de aula não é uma mera técnica utilizada pelo/a professor/a para obter resultados, como ocorre na arguição, por exemplo, que conduz a fala do/a estudante a uma resposta dita correta pelo/a professor/a, o/a detentor/a do saber.

Questionando essa noção de posse exclusiva do/a professor/a sobre o conhecimento, os autores situam o diálogo numa dimensão epistemológica: docentes e discentes são coautores na construção do saber. Em outras palavras, “o contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65). Isso significa dizer que o/a professor/a conhece o objeto de estudo previamente, mas vai reaprendendo sobre ele no processo de estudá-lo junto com os/as discentes.

Para exemplificar como ocorre esse processo, Paulo Freire narra a experiência de um amigo, professor de Física:

Um dia, ele me disse: “Olhe, Paulo, sempre peço, aos estudantes de Física que iniciam o curso, que façam uma pesquisa de bairro simples, num fim de semana. Peço que se dirijam a uma área de gente comum, e falem com os pescadores, os trabalhadores, os camponeses, as pessoas nas ruas, que falem com eles sobre como entendem o mundo, qual sua visão cosmológica, o que é o céu para eles. Que significam as estrelas? Que distância acham que existe entre nós e as estrelas? O que é o mundo através dos seus olhos? Peço também que os alunos registrem seu próprio entendimento”. Isto acontece num curso de Física! (FREIRE; SHOR, 1986, p.69).

De acordo com o relato de Paulo Freire, seu colega professor de Física parte do material concreto produzido pelos/as estudantes e passa a pensá-lo cientificamente, junto com eles/as. Nesse viés, o/a docente atua não como exclusivo detentor do saber, mas principalmente como um facilitador, um mediador, orientando os/as discentes no processo de construção do conhecimento, sobretudo por situar o conhecimento científico no seu contexto social.

Nessa perspectiva, o percurso formativo do NTPPS concebe os/as jovens como sujeitos cognitivos, estimulando o seu protagonismo no estudo e reflexão sobre temáticas pertinentes aos contextos das juventudes, por meio da pesquisa, como já mencionado, e do pressuposto da metodologia participativa (INSTITUTO ALIANÇA, 2010). Esta se caracteriza por oferecer ao/à estudante uma série de atividades desafiadoras, que o/a motivam a questionar, levantar hipóteses, fazer associações, entre outras estratégias, para construir os conhecimentos propostos nas aulas. No NTPPS, isso se reflete pela utilização de metodologias ativas.

Para Sahagoff (2019), as metodologias ativas possibilitam aos/às estudantes uma participação mais efetiva na sala de aula e um maior controle sobre sua aprendizagem, pois propõem atividades cuja realização depende diretamente de suas ações, tais como: participação em debates; observação, organização, interpretação e comparação de dados; elaboração e confirmação de hipóteses acerca de fenômenos observáveis; análise crítica de situações e informações; construção de sínteses; planejamento de projetos e pesquisas, dentre muitas outras. Elas se inserem nas aulas do NTPPS por meio de estratégias como leitura e produção textual, rodas de conversa, ciclos de debates, realização de dinâmicas, entre outras, incluindo a própria pesquisa, na qual os/as estudantes são protagonistas, delimitando seus próprios objetos de investigação, seus objetivos e suas conclusões sobre a questão investigada (CEARÁ, 2018).

Isto posto, pode-se então afirmar, em resumo, que o NTPPS visa à formação integral dos/as jovens, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, por meio do trabalho com temas transversais e da pesquisa como princípio educativo, concebendo o fazer pedagógico como um processo dialógico.

A complexidade dessa proposta permite inúmeros recortes de investigação. O que nos interessa para o momento é investigar as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz na escola, com ênfase nos territórios do Pacto por um Ceará Pacífico. Tal problemática exige um apanhado inicial de produções acadêmicas já existentes, no intuito de identificar como elas corroboram à elucidação das questões desta pesquisa, de modo a estabelecer recortes de análise que proporcionem novos conhecimentos e mobilizem futuras problematizações. O tópico a seguir apresenta a síntese desses achados.

2.3 Estado da Questão: achados da literatura acadêmica acerca do objeto da pesquisa

De forma resumida, pode-se dizer que o Estado da Questão é um momento do trabalho acadêmico em que o/a pesquisador/a realiza um estudo com vistas a conhecer o panorama científico acerca do seu objeto de pesquisa. Para tanto, procede a um exercício de busca em bases de dados repositórias de produções científicas, com o intuito não apenas de listá-las, mas sobretudo de estabelecer uma discussão entre elas e a sua proposta de investigação (EVÊNCIO; BORGES, 2021).

Para isso, é necessário, primeiramente, definir em quais bases de dados será realizado o estudo e delimitar os termos ou palavras centrais a serem utilizadas como códigos de busca (EVÊNCIO; BORGES, 2021). No caso desta pesquisa, a base utilizada foi o Google Acadêmico, devido ao seu abrangente potencial de busca de resultados. Os termos-chave estabelecidos foram “NTPPS e Cultura de Paz” e “NTPPS e Ceará Pacífico”.

A escolha por esses termos advém do recorte da pesquisa, que pretende analisar a relação do NTPPS com a Cultura de Paz, em territórios do Pacto. A busca, entretanto, não revelou nenhum trabalho que se debruce, especificamente, sobre essa relação, tampouco que analise o papel da unidade curricular em escolas desses territórios. As produções que, de alguma forma, relacionam o NTPPS à Cultura de Paz e ao Ceará Pacífico, se ocupam de outros objetos de pesquisa.

O trabalho de Francelino et.al. (2017), por exemplo, tem como objeto a experiência de um projeto de Constelação Familiar⁷ em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública, em Fortaleza (CE). Os/as autores/as situam o referido projeto no escopo da Cultura de Paz, por abordar questões relacionadas à aprendizagem da convivência e à construção das relações humanas. Esclarecem ainda que a demanda por esse tipo de intervenção terapêutica na escola foi identificada por meio dos relatos dos/as estudantes nas aulas de NTPPS, nas quais eles/as revelavam ver na família o cerne de seus conflitos e que tinham bastante interesse em ingressar em alguma terapia. O estudo conclui que o projeto proporcionou um grande engajamento dos/as alunos/as, mudanças comportamentais em sala de aula, maior interesse pela aprendizagem e redução de conflitos com colegas e professores/as. No escopo desse estudo, portanto, tais impactos, que poderiam dialogar com os valores da Cultura de Paz, não são diretamente relacionados ao NTPPS, pois este não é o foco da pesquisa, ainda que ele tenha contribuído para que os/as pesquisadores/as identificassem as necessidades terapêuticas dos/as discentes.

Já o trabalho de Pontes (2018) possui como objeto a implementação do NTPPS na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck, a qual se situa em um dos territórios do Pacto, o bairro Vicente Pinzón. O artigo visa apresentar a percepção dos/as professores/as acerca dos impactos dessa implantação entre os/as estudantes, concluindo que os/as docentes identificam, como resultados positivos, o amadurecimento dos/as alunos/as e o desenvolvimento do protagonismo juvenil e de competências socioemocionais. A autora pondera ainda que tais benefícios não atingem a todos/as os/as estudantes e que a proposta teria mais sucesso se houvesse aporte material para a realização de todas as atividades previstas nos planos de aula, que muitas vezes acabam sendo prejudicadas por questões logísticas. Observa-se, portanto, que embora o estudo aponte potencialidades e desafios do NTPPS em uma escola assistida pelo Pacto por um Ceará Pacífico, ele não se debruça sobre a questão da Cultura de Paz.

A dissertação de Moraes (2019), por sua vez, também tem como *locus* de investigação uma escola situada em um território do Pacto, a EEMTI Jociê Caminha de Meneses, no bairro Granja Portugal. O estudo tem como objetivo analisar o processo de implementação do regime de Tempo Integral e a percepção de seus impactos na visão de alunos/as e familiares. A autora relata que, desde o início do processo, em 2016, a escola tem

⁷ A Constelação Familiar é um método terapêutico, idealizado pelo psicanalista e pedagogo Bert Hellinger (2009), que visa a um processo de reorganização e equilíbrio dentro dos sistemas aos quais pertencemos, tendo a família como base da abordagem terapêutica (FRANCELINO et.al., 2019).

passado por significativas mudanças, dentre as quais se destacam: adequações na estrutura física da escola, maior tempo de permanência dos/as alunos/as, acompanhamento personalizado por estudante, mais empenho por parte dos/as docentes e a adaptação a um novo currículo, devido à introdução do NTPPS e das disciplinas eletivas. Como potencialidades, o estudo aponta para uma melhora da aprendizagem, em comparação ao modelo de tempo parcial e uma maior identificação dos/as discentes com a escola. Como desafios, destacam-se a melhora na infraestrutura, a qualidade da alimentação, a frequência nas disciplinas eletivas e uma maior participação dos/as professores/as nas tomadas de decisão. Nessa perspectiva, o NTPPS não surge como foco da pesquisa, e sim como um componente da política de educação em tempo integral implementada na escola, a qual é analisada à luz de outros construtos teóricos, que não o da Cultura de Paz.

Um outro trabalho que situa o NTPPS não como foco de pesquisa, mas como componente de uma política em estudo, é a tese de Silva (2023), que tem como objetivo analisar a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, da qual, como dito anteriormente, o NTPPS faz parte. O autor argumenta que o projeto de educação integral em curso no Estado do Ceará visa preparar indivíduos flexíveis e polivalentes, para que possam se adaptar passivamente às condições precarizadas de trabalho ou de não trabalho, mediante o desenvolvimento das competências socioemocionais, as quais responsabilizam os/as estudantes quanto às suas conquistas acadêmicas ou profissionais. Sendo assim, a educação exerce a função de reproduzir as relações capitalistas de produção, por meio de uma formação humana voltada para responder às demandas de mercado. Nesse sentido, ainda que a Cultura de Paz não constitua o referencial do estudo, o autor faz apontamentos sobre a paz, ponderando que é impossível alcançá-la por meio de uma política que, em sua visão, corrobora com a manutenção do capitalismo vigente.

Isto posto, diante da não observância de uma literatura acadêmica abrangente no que diz respeito à relação do NTPPS com a Cultura de Paz, bem como com o Pacto por um Ceará Pacífico, evidencia-se a importância deste estudo. Para responder às presentes questões de pesquisa, é necessário, primeiramente, conceituar essa cultura e compreender como ela pode ser fomentada no ambiente escolar, conforme será exposto na seção a seguir.

3 A ESCOLA EM FOMENTO À CULTURA DE PAZ

Para compreender como a Cultura de Paz pode ser fomentada no ambiente escolar, é necessário definir o conceito de paz e entender como este pode influenciar na construção do conjunto de valores, conhecimentos e costumes que convergem na noção de cultura, os quais podem se fazer presentes na sociedade e, mais especificamente, no âmbito da escola. Os tópicos a seguir discutem essas questões.

3.1 O que é Cultura de Paz

Para se definir uma acepção de Cultura de Paz, é necessário, primeiramente, conceituar o que é a paz. Essa não é uma tarefa tão simples, pois, conforme pontua Jares (2002, p. 121): “[...] não existe uma idéia *[sic]* universal e precisa, já que, conforme as distintas civilizações e culturas, deparamo-nos com claras diferenças em sua concepção e natureza”. Não obstante a inexistência de um conceito universal,

Tradicionalmente, e em particular na segunda metade do século XX, apela-se à paz como um dos pilares básicos dos discursos filosóficos, sociológicos e educativos, assim como políticos. Mais do que isso, a partir de posições ideológicas distintas e com interesses diversos, constantemente refere-se e apela-se à paz, o que a converte em um dos termos mais fácil e profusamente manipulados (JARES, 2002, p.121).

Esse apelo constante decorre de tentativas de se obter consensos verbais em prol de se atingir objetivos sociais, tendo em vista que, dificilmente, alguém se colocaria totalmente contra a paz (GALTUNG, 1969). Isto posto, diante dessa imprecisão conceitual, apesar do uso disseminado do termo paz, Jares (2002) discute sobre duas concepções para a sua definição, com base em Galtung (1969): a concepção negativa e a positiva.

A primeira define a paz como a ausência de agressão bélica e de qualquer tipo de conflito. Essa visão desenvolve uma imagem passiva da paz, sem dinamismo próprio, concebida em decorrência de fatores externos a ela. Sobre isso, Jares (2002, p.123) argumenta:

[...] a negatividade e a passividade dessa acepção vão determinar uma dificuldade no momento de concretizar a compreensão do que é a paz. Dada a difusão que se fez da idéia tradicional de paz, especialmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a idéia de guerra e o que gira em torno dela do que a idéia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não-existência difícil de concretizar e precisar.

Tal acepção de paz como estado de não-agressão bélica e isento de conflitos configura-se, portanto, como um vazio conceitual. Jares (2002) aprofunda, então, uma concepção positiva para a paz, que a concebe como a antítese da violência.

De acordo com Galtung (1969), esta se faz presente sempre que as realizações reais dos seres humanos estão abaixo de suas realizações potenciais, e se a distância entre ambas for evitável. Ele cita como exemplo a expectativa de vida: se, durante o período neolítico, a vida das pessoas durava em média trinta anos, isso não revelava uma expressão de violência, dadas as circunstâncias daquele tempo histórico. Porém, se nos dias de hoje, essa for a expectativa de comunidades ou indivíduos devido a guerras ou a desigualdades sociais, esse será um fato revelador de uma sociedade violenta. A mesma lógica se aplica às mortes por doenças, por desastres naturais ou pela fome: se ocorrerem em contextos históricos ou sociais em que existem meios e recursos para evitá-las, podem ser reveladoras de violência.

Nessa perspectiva,

[...] a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano (JARES, 2002, p. 124).

Com essa afirmativa, Jares (2002) coaduna-se com Galtung (1969) ao distinguir violência direta e violência estrutural. A primeira ocorre mediante a ação de um sujeito identificável, como acontece quando uma pessoa mata outra, ou em um conflito bélico entre nações. Por outro lado, as formas menos visíveis configuram o que Galtung (1969) define como violência estrutural, a qual se revela pela desigualdade na distribuição de recursos, nas oportunidades de vida, nos exercícios de poder, correspondendo à injustiça social.

Nesse sentido, considera-se violência tudo o que impede as pessoas de se autorrealizarem como seres humanos, ou o que atenta contra a satisfação de suas necessidades, seja quando há causadores/as visíveis, ou pelas precariedades estruturais ou indiretas, resultantes de uma estrutura social em que as necessidades das pessoas são atendidas de forma desigual. Sendo assim, “a concepção positiva de paz leva-nos a relacioná-la com o conceito de justiça social e de desenvolvimento, mas também com os conceitos de direitos humanos e democracia” (JARES, 2002, p.126).

Jares (2002) discorre sobre as relações entre esses conceitos. A noção de desenvolvimento em seu sentido amplo, por exemplo, pressupõe os mesmos objetivos e valores da paz positiva, pois não se restringe apenas ao crescimento econômico, mas sobretudo implica na satisfação das necessidades humanas de sobrevivência, bem-estar,

liberdade, identidade. Para tanto, é necessária a superação das desigualdades sociais, no intuito de se promover a justiça social, além do respeito aos direitos humanos.

Estes, por sua vez, referem-se ao sentido de dignidade humana. Mais do que uma formulação jurídica ou política, o conceito de direitos humanos está relacionado a

uma condição ou qualidade moral, inerente a todo ser humano sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc. Dignidade humana que se situa entre suas qualidades essenciais: a liberdade e a plena igualdade de todos os seres humanos (JARES, 2002, p.128).

Assim sendo, os direitos humanos representam necessidades inalienáveis à pessoa humana, que podem ser fisiológicas, sociais, ecológicas e intelectuais. Uma sociedade que se organiza de modo a marginalizar comunidades ou indivíduos da satisfação dessas necessidades não pode se conceber como pacífica. Logo, a paz também pressupõe a efetivação da democracia, que vai muito além do ato de votar. Uma vivência verdadeiramente democrática fomenta as diversidades humanas, por meio da cooperação ativa, em prol da construção de um clima de entendimento e solidariedade (JARES, 2002).

Em outras palavras, a paz positiva

[...] não é o contrário de guerra, e sim de violência, que pode ocorrer tanto de forma direta (física), quanto de forma indireta, estrutural, na produção da pobreza, das desigualdades, das exclusões, da repressão, do poder desigual e, ainda, de forma cultural, quando a violência não é visível; é encoberta por uma cultura condicionada que impede as pessoas de perceberem circunstâncias sociais injustas e opressivas: preconceitos contra etnias, negação da diversidade, desrespeito a tipos de religião e crenças (MATOS, 2021, p.256).

Vale destacar, contudo, que a oposição à violência não significa oposição aos conflitos. Estes são definidos por Jares (2002, p.135) como

[...] um tipo de situação na qual as pessoas ou os grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. Ou seja, o conflito é essencialmente um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como às mais pessoais.

Dessa forma, os conflitos sempre existirão, pois se caracterizam como situações de divergências de interesses ou de valores entre indivíduos e/ou comunidades. A visão tradicional, porém, tende a considerá-los como algo não desejável, disfuncional, que deve ser evitado, pois se associa à violência.

Em contrapartida, Jares (2002) discorre sobre a visão criativa do conflito, que o concebe não como um mal em si, mas como potencialmente positivo, pois é por meio dele que se realizam as transformações na sociedade e nas relações interpessoais. Logo, ele não é sinônimo de violência, por mais que esta seja, muitas vezes, a resposta das pessoas diante de

situações conflituosas. Nesse sentido, o desafio não é eliminar o conflito, e sim aprender a resolvê-lo de forma respeitosa quanto aos ideais da paz positiva (MATOS, 2021).

Para tanto, aposta-se na “educabilidade” do ser humano (JARES, 2002, p.142), ou seja, na capacidade de aprender a agir em prol da paz. Esta, por sua vez, não é apenas a ausência de estruturas e relações indesejadas, mas principalmente a presença de condições e circunstâncias desejadas, em diferentes âmbitos, conforme pontua Jares (2002, p.131):

A paz é um valor, um dos valores máximos da existência humana que, como ocorre com sua compreensão, está conectado com todos os níveis daquela. Por conseguinte, a paz afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupar, nacional, internacional. .. Ou seja, não está associada unicamente ao plano internacional nem à política de Estado.

Nesse sentido, a existência das circunstâncias desejadas para a paz, nessas diferentes dimensões, pressupõe a construção da Cultura de Paz. Para Milani (2003, p. 31):

Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas relações humanas e sociais. São transformações que vão desde a dimensão dos valores, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã, só para citar algumas. Promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade – justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.

As transformações mencionadas por Milani (2003) coadunam-se com os ideais de democracia, justiça social e respeito aos direitos humanos, elencados por Jares (2002) como fundamentais à concepção da paz numa perspectiva positiva. Essa visão confere à paz o seu dinamismo próprio, cuja existência depende da participação ativa dos diversos atores sociais, em prol da construção da Cultura de Paz. Esta é definida pela Unesco (1999) como um conjunto de valores, tradições, atitudes, comportamentos e estilos de vida baseados: no respeito à vida; no fim da violência; na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados; no respeito e promoção dos direitos humanos; no compromisso com a resolução não violenta de conflitos; no respeito e promoção das liberdades fundamentais; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens, bem como ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos

os níveis da sociedade e entre as nações.

Nesse sentido, a visão da Unesco (1999) também se mostra coerente com a concepção positiva de paz discutida por Jares (2002). Milani (2003, p. 32), por sua vez, ainda argumenta que:

Aqueles que desejam participar da construção de uma Cultura de Paz precisam pensar e atuar em dois níveis básicos – o micro e o macro. O primeiro refere-se ao indivíduo: seu comportamento, sua vida familiar e suas relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. As possibilidades de ação neste nível são quase infinitas, porque toda pessoa pode fazer algo, por menor e simples que seja, como sua parcela de contribuição. Além disso, é preciso atuar também no nível macro, ou seja, repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz. Este nível de atuação exige qualificação e experiência, além da capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais. Os níveis micro e macro são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente.

Jares (2002, p.216) coaduna-se com essa visão de interdependência entre os níveis micro e macro, afirmando que “a microssituação é consequência em parte da macrosituação, mas, ao mesmo tempo, ao atuar sobre nossas realidades próximas, estamos atuando de alguma forma sobre o macromeio. Isto é, existe uma relação biunívoca entre o micro e o macro [...]”

Uma ambiência privilegiada para se trabalhar tais níveis de forma simultânea é a escola, onde os sujeitos socializam com seus pares e com outros atores, com as estruturas institucionais e com as políticas públicas, e sem a qual é impossível se construir uma cultura de paz em âmbito social (MILANI, 2003).

Nessa perspectiva, evidencia-se o potencial da escola de contribuir para a transformação social, em prol da paz positiva, conforme destaca Rabbani (2003, p. 69):

A questão é que, com a participação de toda a sociedade, incluindo a escola, os processos sociais poderiam ser controlados e transformados, assim como se faz com o mundo físico (Dewey, 1971; Jarés, 1991). A alternativa é a organização das escolas como comunidades participativas. Espaços que sejam democráticos e que preparem para a democracia. Onde, por uma parte, se ensinem os problemas sociais, suas causas e as forças que os mantêm e, por outra, se desenvolva a capacidade de interferir nesses problemas através da participação na gestão da sala de aula e da escola. Isso é, aprender a participar, participando.

Com isso, a autora atenta para a necessidade de se vivenciar os ideais da paz positiva em âmbito escolar, corroborando a concepção de Jares (2002, p.130), que declara: “paz, desenvolvimento, direitos humanos e democracia são conceitos interdependentes que se requerem mutuamente. O que, logicamente, deve ter sua aplicação concreta no plano

pedagógico”. Coadunando-se com os autores, o próximo tópico apresenta alguns pressupostos para o fomento à Cultura de Paz por parte das instituições escolares.

3.2 O papel da escola na construção da Cultura de Paz

Primeiramente, é importante elucidar que “[...] a educação por si mesma não pode erradicar as violências estruturais que negam a paz e que afetam a própria sobrevivência da espécie humana. A paz não chegará pela via escolar, mas mediante a ação social e política” (JARES, 2002, p. 152). Não obstante, a escola pode contribuir para a construção da Cultura de Paz, na medida em que realiza o trabalho de facilitar a tomada de consciência dos sujeitos frente essa ação social.

Para tanto, Jares (2002) discorre sobre a Educação para a Paz (EP), que consiste numa dimensão educativa com foco na "recolocação do próprio processo de ensino-aprendizagem, conforme os valores da paz” (JARES, 2002, p.144). O autor discute sobre as características da EP, as quais são resumidas no tópico a seguir.

3.2.1 A Educação para a Paz, segundo Jares (2002)

A EP oportuniza a vivência dos princípios da paz positiva por meio do fazer pedagógico, visando “desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar em consequência” (JARES, 2002, p. 148). Sendo assim, ela abrange as três dimensões em que o ser humano se desenvolve: na sua relação consigo mesmo e com os outros; com as estruturas sociais; e com o meio ambiente. Dessa forma, a EP pressupõe uma educação afetiva, uma educação sociopolítica e uma educação ambiental.

Para tanto, a EP, segundo Jares (2002), caracteriza-se como: uma **educação em valores**; uma **atividade política**, com orientação para **ação e mudança social**; um **fazer pedagógico realista e possível**; uma **abordagem holística e interdisciplinar** da paz; uma experiência educativa **integrada em seu meio**; um **eixo transversal** do currículo e da organização escolar; uma **prática assentada no jogo e no riso**.

No que concerne à **educação em valores**, vale salientar que a EP não visa ensinar o que é bom ou mau, em sentido doutrinário, mas tornar as pessoas conscientes de suas próprias valorações, muitas vezes implícitas, refletindo criticamente sobre valores como o

individualismo, o conformismo, a intolerância, o etnocentrismo, entre outros, e fomentando a igualdade, o respeito, a reciprocidade, a solidariedade e os demais princípios da paz positiva.

Além disso, a EP configura-se como uma **atividade política**, com orientação para **ação e mudança social**. Em outras palavras, ela visa estimular nos sujeitos a tomada de consciência frente aos processos socioeconômicos mundiais, implicando mudanças de comportamento em prol da consecução da paz. Sendo assim, de acordo com Jares (2002, p.150):

[...] a EP compreenderá as aprendizagens que tornarão as pessoas capazes de contribuir para a reforma da estrutura social e para os procedimentos voltados para a diminuição da violência e o aumento da justiça. Nesse sentido, ressalta-se a ênfase especial que se dá à necessidade de que a EP leve a uma tomada de posição que gere um comportamento ativo na vida real.

Por outro lado, é necessário o compromisso com um **fazer pedagógico realista e possível**, combatendo a crença de que a EP é algo utópico, bem como a concepção de que a educação é a alavanca para a transformação social. Nesse sentido, educar para a paz consiste em assumir uma responsabilidade frente à construção da cultura de paz, mas reconhecendo os limites de atuação da escola.

Para tanto, a abordagem das questões concernentes à paz precisa ser **holística e interdisciplinar**, tendo em vista que as situações favoráveis ou desfavoráveis à construção de uma sociedade pacífica estão ligadas umas às outras, conforme foi discutido no tópico anterior, quanto à relação entre os ideais da paz positiva. Logo, para compreender cada um deles, é necessário um olhar multidirecional e que acione conhecimentos de diferentes áreas.

A prática da EP precisa, também, estar **integrada em seu meio**, ou seja, a realidade circundante na qual essa experiência educativa se situa deve compor um objeto e um local de estudo, bem como um recurso metodológico. Em outras palavras, o meio em que se insere pode possibilitar à EP o aprendizado sobre a relação entre o contexto particular e o geral, entre o que é mais imediato e o mais distante, coadunando-se com o lema ecologista do “pensar global e agir local”.

Além dessa integração com a realidade, a EP deve estar integrada ao currículo e à organização escolar como um **eixo transversal**. Conforme pontua Jares (2002, p.152):

Nesse sentido, parece-nos interessante ressaltar a necessária reciprocidade entre a EP e o próprio desenvolvimento curricular, no sentido de que aquela intervenha no segundo e de que este contribua (Escudero, 1980, p. 6) e seja em si mesmo uma resposta de paz.

Sendo assim, a EP não constitui uma nova matéria ou um bloco temático paralelo, mas deve abranger um conjunto de conteúdos e práticas a serem abordados em todas as áreas

do currículo e incorporados às atividades de cada professor/a, tendo em vista que deve fazer parte do próprio projeto educativo da escola, bem como da filosofia que impregna toda a atividade educativa. Com isso, cabe evitar reduzir a transversalidade da EP à celebração pontual de efemérides, como a comemoração de datas relacionadas à paz ou aos direitos humanos. Estas podem contribuir como pontos de partida para a abordagem de um determinado tema, mas não devem se encerrar em si mesmas.

Jares (2002) também define a EP como uma **prática assentada no jogo e no riso**. A ênfase no jogo parte da concepção de que a atividade lúdica não é neutra e pode ser utilizada na aprendizagem de valores. Sendo assim, “interessa-nos potencializar um tipo de jogo que fomente os valores relativos à paz, como a cooperação, a participação, a auto-afirmação, a comunicação, a empatia, etc” (JARES, 2002, p.152). Além disso, pressupõe a importância da alegria e do prazer no ato de aprender.

Além dessas características, a EP visa a objetivos de aprendizagens do tipo conceitual e atitudinal acerca dos seguintes **componentes**: educação para a compreensão internacional; educação para os direitos humanos; educação mundialista, multicultural e intercultural; educação para o desarmamento; educação para o desenvolvimento; educação para o conflito, em sua visão criativa. Além disso, faz-se necessário compreender o próprio conceito de paz positiva.

A **educação para a compreensão internacional** parte do pressuposto da interdependência entre as nações, de modo a favorecer o reconhecimento e a valorização da cooperação entre estas, superando preconceitos étnico-raciais e culturais, para solucionar problemas que afetam o conjunto do planeta. Tem objetivos como descrever e analisar as diversas formas de cooperação internacional. Para isso, promove atividades que facilitam o conhecimento e o contato com os outros países. Também visa ao estudo e valorização dos organismos internacionais que regulam a convivência entre as nações.

A **educação para os direitos humanos**, além do enfoque informativo sobre os referidos direitos, visa a uma tomada de consciência acerca de suas violações, tanto no ambiente escolar, como na comunidade local e internacional, no plano sociopolítico e em termos socioeconômicos, no âmbito individual e grupal. Pressupõe objetivos como: saber relacionar os direitos humanos aos conceitos de justiça, paz e democracia; entendê-los de forma universal e indivisível; identificar a discriminação como sua antítese; examinar a prática dos direitos humanos na escola e na comunidade. Para tanto, vale-se de atividades como o estudo das diferentes Declarações de Proteção dos Direitos Humanos, a organização

democrática da turma, a análise das relações interpessoais e dos conflitos, o contato com textos, filmes e situações que promovam a reflexão acerca dos direitos.

A **educação mundialista, multicultural e intercultural** foca na valorização da diversidade multicultural e multiétnica do gênero humano, com intuito de fomentar nos/as estudantes uma consciência mundial que integre valores planetários e reconheça a interdependência humana, valorizando as diversas etnias, raças e nacionalidades. Objetiva identificar a humanidade como um todo, formada por diferentes culturas e raças, respeitando-lhes as diversidades. Esse componente visa contribuir para que todos/as se sintam orgulhosos/as de sua identidade cultural para, dessa forma, aceitar a si mesmos/as e aos/as demais.

A **educação para o desarmamento** aborda as causas e consequências do uso de armas, em relação aos direitos humanos, ao meio ambiente e às interações interpessoais, e entre povos. Alguns de seus objetivos são identificar alternativas de desarmamento, reconhecer as diversas consequências trágicas da guerra, numa perspectiva humana, social, econômica e ecológica, e valorizar o desarmar-se.

A **educação para o desenvolvimento** constitui um processo de conscientização dos indivíduos para se conseguir uma mudança social. Nesse sentido, volta-se para o entendimento crítico dos desequilíbrios socioeconômicos, das causas do subdesenvolvimento, e da relação entre desenvolvimento, paz e direitos humanos. Visa fomentar uma postura combativa, e não indiferente, diante do não-cumprimento das necessidades humanas básicas e da marginalização e exclusão social.

Por fim, a **educação para o conflito** o concebe como natural nas relações humanas, não devendo ser evitado, mas sim, compreendido. Dessa forma, objetiva reconhecer a estrutura e os tipos de conflito, os métodos de resolução não violenta, a diferença entre conflito e violência, os requisitos para uma convivência pacífica. Também visa fomentar a postura de respeito às diferentes opiniões e às decisões democráticas, bem como de desobediência em relação a situações de injustiça.

Esses componentes pressupõem não só o estudo dos conteúdos relacionados a eles, como também a vivência de uma estrutura educacional coerente com os ideais da paz positiva. Jares (2002) também pondera sobre essa estrutura, considerada por muitos autores como o elemento mais problemático para a realização de uma educação para a paz, devido às violências estruturais que reproduz. Estas se caracterizam, principalmente: pela verticalidade da comunicação, expressa num único sentido, o do/a professor/a para o aluno/a, num movimento de reprodução das hierarquias sociais; pela tendência classificatória do sistema

educativo, que muitas vezes segrega os indivíduos e, com isso, fomenta valores contrários aos ideais da paz positiva, como o individualismo e a competitividade; pelo etnocentrismo presente tanto nos conteúdos, como nos processos de socialização; por práticas coercitivas em prol da disciplina.

Com isso, vários críticos a esse modelo educativo destacam a impossibilidade de se promover a EP nas escolas, dadas as circunstâncias mencionadas, argumentando que

somente será possível realizar uma autêntica EP quando houver determinadas estruturas sociais. "Uma sociedade estruturalmente violenta não pode educar para a paz, porque o processo de socialização, cuja educação é dirigida, é sempre orientado a perpetuar a violência, enquanto apenas uma sociedade verdadeiramente pacífica pode educar para a paz, perpetuando-a mediante seu processo de socialização" (apud Borrelli, 1984b, p. 15). Isto é, coloca-se a mudança social como condição *sine qua non* para poder realizar, uma vez estabelecidas as estruturas nãoviolentas, uma autêntica Educação para a Paz (JARES, 2002, p.193).

Jares (2002) contrapõe-se a essa visão, considerando que a EP tem sua parcela de contribuição para a referida mudança social, tendo em vista que a escola não é apenas um local de reprodução de estruturas e ideologias, mas também um cenário propício para se questionarem os valores dominantes. Nesse sentido, é necessário desenvolver uma constante dialética entre o micronível da escola e o macronível da sociedade, introduzindo, no âmbito do primeiro, estruturas de aprendizagem coerentes com os ideais da paz positiva. Para tanto, é fundamental que a escola se organize de forma democrática e que proporcione aos sujeitos um clima de confiança e de apoio mútuo.

No que se refere à gestão democrática da sala de aula e da escola, o autor atenta para a importância de fomentar a participação de todos/as que compõem a comunidade escolar, não só nos momentos de votação, mas como diálogo permanente, o qual permite, inclusive, a dissidência. Como **estratégias** de organização democrática da sala de aula, ele recomenda os planos de trabalho, as assembleias de classe, a biblioteca da sala de aula e os jogos cooperativos.

Os **planos de trabalho** consistem em planejamentos que cada estudante faz para a realização de suas atividades escolares, dado um determinado período, com a mediação do/a professor/a. Durante a aplicação dos planos, os/as alunos devem anotar as tarefas que conseguiram realizar, fazendo sempre uma auto-avaliação do processo, e contam com o/a professor/a para dirimir dificuldades ou fazer ajustes nas metas. As **assembleias** complementam os planos, pois nelas se avaliam, coletivamente, os aspectos que interferem no andamento da aula, podendo contemplar novas propostas, críticas e elogios. Trata-se de um espaço para abordar quaisquer problemas que afetem a turma e para elaborar os planos de

trabalho. Já a **biblioteca da sala de aula** consiste em um acervo, organizado pela turma, de materiais de referência acerca dos temas tratados em sala de aula. Compreende publicações adquiridas em livrarias ou recebidas mediante doação ou empréstimo, assim como produções realizadas pelos/as próprios/as estudantes.

Por fim, **os jogos cooperativos**, como o próprio nome sugere, induzem à cooperação em vez da competição, pois não pressupõem vencedores ou perdedores. Para além da diversão, os jogos podem ensinar sobre os códigos e as relações sociais e, no escopo da EP, devem ser sensíveis aos valores da paz positiva e auxiliar os sujeitos a superar a cultura da competitividade, da indiferença, da hostilidade e do menosprezo, para construir uma cultura de cooperação, reciprocidade, tolerância, sensibilidade. Alguns exemplos são: **jogos de apresentação**, com o objetivo de conhecer os membros do grupo e favorecer a iniciação à comunicação; **de conhecimento**, que visa promover um maior conhecimento sobre si mesmo e construir um ambiente participativo e descontraído; **jogos de afirmação**, que promovem a segurança em si mesmo e no grupo; **jogos de confiança**, que visam fortalecer a confiança em si mesmo e no grupo, criando um ambiente de solidariedade e apoio mútuo; **jogos de cooperação**, cujo foco é desenvolver estratégias lúdicas cooperativas.

Tais estratégias, portanto, visam potencializar a autonomia, a cooperação e a corresponsabilidade dos sujeitos, tanto nos processos de tomada de decisões, como em todos os aspectos que afetam o cotidiano da escola. Esta, por sua vez, deve organizar-se como uma comunidade autêntica, com tradições comuns e costumes consolidados, de modo a estimular o sentimento de pertencimento entre seus membros.

Para isso,

[...] é imprescindível elaborar uma estratégia voltada a gerar na sala de aula, assim como na escola, um clima de segurança, de confiança, de apoio mútuo, etc. E isso não apenas por motivos éticos ou morais, que em si mesmos constituem razões mais do que suficientes, mas também porque o trabalho didático nessas situações é mais agradável para todos/as e, em terceiro lugar, costuma produzir melhores resultados acadêmicos (JARES, 2002, p.203).

A construção dessa confiança e apoio mútuos depende, em grande parte, da atitude dos/as professores/as e do cultivo da **reciprocidade**, da **horizontalidade** e da **empatia** nas relações interpessoais, cujo trato constitui um dos pilares da EP.

A **reciprocidade** nas relações interpessoais em âmbito escolar caracteriza-se pela bidirecionalidade, em detrimento da unidirecionalidade, entre professor/a e aluno/a. Nesse sentido, Jares (2002) coaduna-se com Freire e Shor (1986), ao considerar que tanto docentes quanto discentes são sujeitos na construção de conhecimentos, e que não são naturais as

relações hierárquicas rígidas em que apenas os professores/as ensinam, e somente os/as estudantes aprendem.

A **horizontalidade**, por sua vez, refere-se tanto à relação entre professores/as e alunos/as, como à dos/as estudantes entre si, representando o equilíbrio de poder e a ruptura com os *status* de superioridade e inferioridade. Já a **empatia** supõe igualdade e simetria comunicativas, excluindo as formas autoritárias de comunicação, para que se crie um clima de confiança e compreensão mútuas entre os sujeitos.

Para além das características, componentes e estratégias de ensino, Jares (2002) também chama atenção para a forma de ensinar, que na EP, situa-se sob o **enfoque socioafetivo**. Este parte da ideia de que o processo de ensino-aprendizagem abrange mais do que a construção de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo. Sobre isso, Jares (2002, p.217) comenta:

A essa vertente intelectual, é preciso acrescentar um componente afetivo e experimental, requisitos ambos que definem o chamado método socioafetivo: "desenvolvimento conjunto da intuição e do intelecto voltado a desenvolver nos alunos uma compreensão mais plena tanto de si mesmos como dos outros, mediante a combinação de experiências reais (em oposição ao estudo 'clássico') e da análise" (UNESCO, 1983a, p.105).

A necessidade desse acréscimo deve-se ao fato de que a apreensão de informações acerca dos ideais da paz positiva não significa, necessariamente, o desenvolvimento de atitudes e valores coerentes a eles. Nesse sentido, o conhecimento é essencial, porém, é apenas o primeiro passo. É por meio da experiência pessoal e da participação que tais princípios podem ser desenvolvidos. Para tanto, o enfoque socioafetivo propõe uma mediação de experiências pessoais no processo de aprendizagem, para que os sujeitos possam analisar seus próprios valores e comportamentos, bem como os dos outros - que podem ser outras pessoas ou comunidades.

Sendo assim, o método socioafetivo parte da vivência de uma experiência, real ou simulada, que o sujeito compartilha com o grupo, descrevendo-a e analisando-a. Por meio dessa análise, busca-se desenvolver no indivíduo a sua capacidade de progredir do nível descritivo ao analítico para, com isso, poder fazer generalizações e relacionar a experiência à vida real. Com isso, esse enfoque visa fomentar a auto-afirmação e autoconceito do/a estudante; o exercício da empatia pelos demais; o sentimento de pertencimento e a confiança entre os membros do grupo; a capacidade de tomar decisões e resolver conflitos coletivamente; a aprendizagem pela indagação e descoberta; a capacidade de análise, de síntese e indutiva; o desenvolvimento de condutas prossociais.

Jares (2002) apresenta vários exemplos de atividades baseadas nos princípios do método socioafetivo. Dentre eles, destacam-se: os **jogos ou exercícios de simulação**, em que se simula uma situação para os/as jogadores/as descobrirem soluções ou chegarem a determinadas conclusões; as **dinâmicas de esclarecimento de valores**, que são úteis para a tomada consciência dos nossos códigos de valoração, envolvendo os componentes da EP; os **jogos de papéis**, que consistem na representação de situações conflituosas, reais ou imaginárias, nas quais cada sujeito tem de desempenhar um papel, envolvendo-se com ele intelectual e afetivamente; **estudos de caso**, que permitem abordar temas reais e próximos da vida dos/as estudantes, estimulando a análise e o intercâmbio de idéias acerca do assunto; **dilemas morais**, em que se apresenta uma situação problemática, mediante a qual os/as participantes terão de escolher uma alternativa para a sua resolução, por meio de argumentação e debate; utilização de **textos literários** que abordem situações conflituosas e as temáticas relacionadas ao campo da EP.

Isto posto, pode-se concluir, em linhas gerais, que o modelo de Educação para a Paz proposto por Jares (2002) baseia-se no conceito de paz positiva, numa perspectiva cognitiva, afetiva, moral e política, que visa orientar para a transformação das estruturas violentas, tanto na escola, como para além dela.

Educar para a paz pressupõe, portanto, educar sobre a paz, no sentido de se construir os conhecimentos pertinentes aos seus ideais: desenvolvimento e justiça social, direitos humanos e democracia. Envolve, também, educar em paz, ou seja, a partir de um enfoque que oportunize a vivência desses princípios no próprio ambiente escolar.

Essa perspectiva influenciou diversos autores, em nível mundial, em suas reflexões acerca de programas educacionais voltados à construção da Cultura de Paz. O tópico a seguir apresenta as considerações de dois outros estudiosos, quanto aos processos de educar sobre e em paz: Milani (2003), que relaciona diversas temáticas referentes aos princípios da paz positiva, que devem ser abordadas no enfoque da EP; e Rabbani (2003), que pondera acerca da educação dialógica, sem a qual esses ideais não se evidenciam na vivência escolar.

3.2.2 Educar para, sobre e em paz

Para Milani (2003), um programa educacional de promoção da Cultura de Paz deve ter como objetivos a melhoria das relações interpessoais, a promoção da inclusão, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e do diálogo, o respeito às diferenças e a cooperação entre os sujeitos.

Nesse sentido, o autor sugere uma prática pedagógica que aborde pelo menos três das seguintes temáticas: o fortalecimento da **identidade pessoal e cultural**; a promoção do **autoconhecimento** e da **autoestima**; o desenvolvimento da **comunicação interpessoal**; a educação para o **exercício da cidadania**; a vivência e a reflexão a respeito de **valores éticos universais**; o reconhecimento da alteridade e o respeito às **diversidades**; a sensibilização quanto a **questões de gênero e étnico-raciais**; o aprendizado da prevenção e **resolução pacífica de conflitos**; a promoção do **protagonismo juvenil**; a **mobilização e a participação comunitária** em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos; a **educação ambiental** (MILANI, 2003).

Contudo, conforme alerta Rabbani (2003, p.63):

Promover uma Cultura de Paz depende de vários fatores e esforços paralelos. Entre eles está educar-nos e também educar uns aos outros para a paz. Falar de uma educação para a paz, no entanto, pode parecer redundante quando pensamos que uma educação adequada deveria naturalmente promover atitudes e uma sociedade pacífica. O caso é que até mesmo sociedades que se consideravam as mais “bem educadas”, ou civilizadas, como as sociedades européias, não evitaram atrocidades como as duas Grandes Guerras (RABBANI, 2003, p.63).

Com essa reflexão, a autora atenta para a forma de ensinar, como uma preocupação mais relevante do que a abordagem de conteúdos ou temáticas, numa perspectiva de educação para a paz. Nesse sentido, por mais que se fale sobre direitos humanos e justiça social em sala de aula, se a metodologia de ensino for opressora, dificilmente os/as estudantes desenvolverão habilidades para atuar em prol desses ideais (RABBANI, 2003).

O caráter opressor da metodologia se evidencia, por exemplo, pela transmissão unilateral de conhecimentos e pelo silenciamento das percepções dos sujeitos, que muitas vezes, sequer estão conscientes de como aqueles saberes relacionam-se com suas realidades e com as posições sociais que ocupam.

Na contramão dessa abordagem, encontra-se a **educação dialógica**. Para Freire e Shor (1986), o caráter dialógico do fazer pedagógico se caracteriza pela concepção de docentes e discentes como sujeitos cognitivos, que têm no diálogo o momento em que se encontram para refletir sobre sua realidade, como a fazem e refazem. Nessa perspectiva, situa-se o conhecimento científico no contexto sócio-cultural dos/as estudantes não apenas para facilitar a compreensão do mesmo, mas sobretudo para mediar o processo de conscientização do/a discente sobre a realidade, desenvolvendo sua criticidade. Nesse sentido, Paulo Freire argumenta que a educação dialógica parte da compreensão dos/as estudantes acerca de suas experiências diárias, insistindo no movimento de começar a partir do concreto,

do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE; SHOR, 1986). E declara:

Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo (FREIRE; SHOR, 1986, p. 69).

Essa compreensão ingênua do mundo, na qual os conhecimentos aparentam ser produtos do acaso, sem relação com as vivências concretas, é fomentada por uma metodologia de ensino que aliena os objetos de conhecimento da realidade dos/as estudantes, sendo essa uma forma de opressão. Sobre isso, Rabbani (2003, p. 75-76) comenta:

Enquanto a informação que é transmitida unilateralmente mantém as relações sociais existentes e os mesmos interesses que determinaram essas relações, a informação que se produz e se compartilha dialogicamente, permite conhecer de que forma essa informação afeta os interesses e as necessidades daqueles que a ensinam e aprendem.

Nessa perspectiva, a autora considera a educação dialógica como pressuposto da Educação para a Paz, por entender que o diálogo possibilita que todos os sujeitos da relação de ensino e aprendizagem compreendam os interesses de um conhecimento, compartilhando a sua visão própria sobre o mesmo, no sentido de se refletir sobre em que medida esse saber satisfaz as necessidades de todos os que são afetados por ele. Com isso, resgata-se a noção de paz positiva, caracterizada pela satisfação das necessidades humanas, materiais ou imateriais (JARES, 2002. MATOS, 2021).

Dentre elas, Rabbani (2003) destaca as necessidades de autoconhecimento e de autorrealização do ser humano, que são satisfeitas por meio da realização de suas capacidades. Nesse sentido, em consonância com Galtung (1969), a autora afirma: “Quanto maior a diferença entre a capacidade potencial e a real das pessoas, maior a violência que estão sofrendo [...]” (RABBANI, 2003, p. 85). A educação dialógica configura-se, nesse contexto, como a alternativa privilegiada no fomento à descoberta e valorização dessas capacidades, independentemente do conteúdo abordado. Em outras palavras,

Para se auto-conhecer cada um de nós necessita *reapropriar* os símbolos sociais ou aquilo que a sociedade produz. A reapropriação significa perguntar-se de que modo podemos relacionar-nos com o que existe para desenvolver nossas capacidades. Essas capacidades que vêm à tona, além do mais, não podem ser unicamente capacidades comuns a todas as pessoas. Elas devem também falar da singularidade e da forma original de ser humano de cada um, se queremos de fato nos *auto*-conhecer (RABBANI, 2003, p.81, grifo da autora).

Essa reapropriação dos símbolos sociais, como o saber acadêmico, pressupõe a identificação e afirmação de nossas capacidades como seres humanos singulares. Tal singularidade não se evidencia por meio da educação monológica, ou tradicional.

Dito de outra forma,

[...] enquanto na educação tradicional se ensina para que, um dia, o aluno seja um engenheiro, médico ou advogado competente, na educação dialógica, se ensina e se aprende como um fim em si mesmo. A educação, no primeiro caso, é para garantir um futuro reconhecimento do valor do educando e, no segundo, para exercer no próprio ato de ensinar e aprender o valor do educando e do educador (RABBANI, 2003, p. 85).

Conforme pondera a autora, na educação monológica, portanto, se aprende como resolver problemas matemáticos e como construir edifícios, por exemplo, porém não se aprende qual o sentido de ser um/a engenheiro/a. Isso porque, para os sujeitos educados monologicamente, a única necessidade a ser satisfeita é a de reconhecimento social devido à sua capacidade de acumular e reproduzir os saberes valorizados pela comunidade, tais como os conhecimentos acadêmicos.

Esse reconhecimento social, por vezes, pode conferir ao indivíduo uma sensação de autorrealização, mas esta é ilusória. Se o valor desse sujeito se revela unicamente pela sua capacidade de reproduzir os saberes que lhes foram transmitidos, haverá sempre uma relação de inferioridade frente aos que sabem mais, mantendo-se, assim, as relações de opressão (RABBANI, 2003).

Com essa reflexão, não se busca, contudo, desprezar o ensino dos símbolos e valores da sociedade. O/a professor/a, na condição daquele/a que aprendeu a valorizar esse saberes, deve ensiná-los aos/às estudantes. No entanto, é necessário que ambos reconheçam para quem ensinam e aprendem. Na educação monológica, os conhecimentos são transmitidos como verdades absolutas, externas às pessoas, as quais devem apenas demandar habilidades para reproduzi-los tal como os receberam, pois disso dependem para reconhecerem seu próprio valor. Quanto mais à margem desse processo, mais oprimido é o sujeito, na satisfação de suas necessidades e nas possibilidades de atuar sobre a realidade.

A abordagem dialógica, por outro lado, possibilita reflexões sobre como o conhecimento estudado pode ser reapropriado por cada um/a em seu contexto individual e social, de modo a contribuir para a descoberta e fortalecimento do seu potencial único.

Nesse sentido,

[...] o ensino de certos símbolos e valores deixa de ser um fim em si mesmo para estar a serviço da realização. O papel do professor já não é o de transmissor dos valores sociais, senão o de promotor de sua aprendizagem. O professor é o interlocutor que, tendo um maior domínio sobre determinados símbolos de uma comunidade, elege inicialmente aqueles através dos quais serão expressas as particularidades de cada um dos participantes (RABBANI, 2003, p. 87).

É nessa expressão das particularidades que reside o autoconhecimento e a verdadeira autorrealização. Nesse contexto, em vez de apenas reproduzir um símbolo social que um dia significou, para alguns, a expressão de suas capacidades, professores/as e estudantes podem questioná-lo e se reapropriar dele, para expressar seu potencial na satisfação das próprias necessidades e em prol da comunidade.

Assim, a educação dialógica contribui para o fomento à construção da Cultura de Paz, tendo em vista que “Se algo é definido como bom para a sociedade – como a ciência e a tecnologia, por exemplo – sem que seja confirmado e aceito por todos os afetados como bom, esse algo é apenas um instrumento de opressão” (RABBANI, 2003, p.90). Nessa perspectiva, uma educação para a paz pressupõe que todos/as os/as envolvidos/as no fazer pedagógico possam se identificar com os conhecimentos em estudo e, a partir disso, contribuir com a construção dos saberes, satisfazendo a necessidade imaterial humana de se autoconhecer e se autorrealizar.

Dessa forma, são dirimidas as relações opressoras e violentas, fundamentadas em valorizar aqueles/as que reproduzem mais saberes adquiridos, em detrimento daqueles/as que não o fazem, por não terem tido a oportunidade de se reapropriar dos conhecimentos para atribuir-lhes sentido em sua vida pessoal e social. Educar para a paz pressupõe, portanto, que se eduque não somente sobre, mas principalmente, em paz, como mencionado anteriormente.

Educar sobre a paz envolve a construção de conhecimentos necessários para a compreensão dos ideais de democracia, respeito aos direitos humanos e justiça social, bem como para o reconhecimento de estruturas violentas, ou seja, que inviabilizam ou dificultam a vivência desses ideais para indivíduos ou comunidades, conscientizando-os sobre as violências que sofrem e cometem, e preparando-os para a ação transformadora (RABBANI, 2003). O trabalho com os componentes e as temáticas elencadas por Jares (2002) e Milani (2003), por exemplo, pode fomentar essas reflexões.

Educar em paz, por outro lado, implica em promover, na própria escola, as circunstâncias desejáveis para a satisfação das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se, em especial, a necessidade de

autoconhecimento e autorrealização dos indivíduos, conforme pontua Rabbani (2003). Para tanto, a prática pedagógica deve ser dialógica (FREIRE; SHOR, 1986. RABBANI, 2003), a qual situa os conhecimentos construídos na realidade dos/as estudantes, permitindo-lhes refletir sobre como os saberes podem contribuir para a satisfação das próprias necessidades e para a compreensão e transformação da sociedade em que vivem.

A título de síntese, e com base nas contribuições dos referidos autores, o Quadro 3 reúne as características da EP, as quais foram organizadas nas seguintes categorias: pressupostos, que se relacionam às concepções que fundamentam essa prática pedagógica; componentes, que concernem a aprendizagens conceituais e atitudinais, que devem ser enfocadas nessa abordagem; e estratégias, que consistem nas práticas e métodos possíveis, para viabilizar esses aprendizados.

Quadro 3 - Síntese das características da Educação para a Paz

Pressupostos	Componentes	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> -Educação em valores; -Atividade política, com foco na ação e mudança social; -Fazer pedagógico realista e possível; -Abordagem holística, interdisciplinar e transversal; -Integração ao meio; -Prática assentada no jogo e no riso; -Reciprocidade, horizontalidade e empatia; -Enfoque socioafetivo; -Educação dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Educação para a compreensão internacional; -Educação para os direitos humanos; -Educação mundialista, multicultural e intercultural; -Educação para o desarmamento; -Educação para o desenvolvimento; -Educação para o conflito; -Identidade pessoal e cultural; -Autoconhecimento e autoestima; -Comunicação interpessoal; -Exercício da cidadania e participação comunitária; -Promoção do protagonismo juvenil; -Valores éticos universais -Respeito às diversidades; -Questões de gênero e étnico-raciais; -Educação ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> -Planos de trabalho; -Assembleias de classe; -Biblioteca da sala de aula; -Exercícios de simulação; -Dinâmicas de esclarecimento de valores; -Estudos de caso; -Dilemas morais; -Jogos de apresentação, de conhecimento, de afirmação, de confiança, de papéis e de cooperação.

Fonte: elaboração própria.

Isto posto, quaisquer iniciativas pedagógicas que visem fomentar a Cultura de Paz em âmbito escolar devem atentar tanto para os conteúdos, quanto para a metodologia, com o intuito de abordar conhecimentos e de realizar práticas pertinentes aos ideais de paz positiva, bem como de promover uma educação dialógica. Identificar as contribuições do NTPPS nesse sentido é o foco desta pesquisa, cujos procedimentos metodológicos são apresentados na próxima seção.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que segundo Matos e Vieira (2002), aborda de forma aprofundada um objeto de estudo, permitindo obter grande quantidade de informações sobre o caso em que este se situa.

Nesta investigação, constitui-se como caso o desenvolvimento da unidade curricular NTPPS em duas EEMTI de dois territórios do Pacto por um Ceará Pacífico: o Grande Mucuripe e o Grande Bom Jardim. A seleção das duas escolas ocorreu mediante sondagem inicial, junto aos/às gestores/as escolares, de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Com o objetivo geral de investigar as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz nessas escolas, o trabalho compreendeu dois momentos distintos: pesquisa documental e pesquisa de campo.

4.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental consistiu em uma análise dos planos de aula da unidade curricular NTPPS, com o intuito de identificar os pontos de convergência e possíveis dissidências entre as temáticas e metodologias propostas nas aulas, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da Educação para a Paz, que como discutido na seção anterior, é fundamental para a construção da Cultura de Paz, tanto na escola, como na sociedade. A análise visou identificar a contribuição do NTPPS para a incidência de temáticas e metodologias coerentes com a EP no currículo escolar, um dos eixos de investigação desta pesquisa.

Para tanto, o estudo teve como *corpus* os planos de aula do NTPPS que, conforme exposto na primeira seção, foram elaborados pelo Instituto Aliança, em parceria com a Seduc-CE em 2012, e validados pelos/as professores/as das escolas-piloto, que vivenciavam as aulas nos encontros formativos e faziam as considerações necessárias (NOBRE, 2019).

O material em questão abrange um total de 240 planos de aula, sendo 80 para cada série do ensino médio, obedecendo a uma sequência bimestral, conforme especificado no Quadro 4.

Quadro 4 - Quantitativo de aulas de NTPPS por série do ensino médio

BIMESTRE	1ª série	2ª série	3ª série
1	20	20	20
2	20	20	20
3	20	20	20
4	20	20	20
TOTAL	80	80	80

Fonte: Elaboração própria, com base em Instituto Aliança e Ceará (2016).

Foram analisados os 80 planos de aula da 1ª série, pois esse é o período em que se encontram os/as professores/as e estudantes participantes da pesquisa de campo nas escolas. A técnica de tratamento dos dados utilizada foi a da Análise de Conteúdo (AC), que segundo Bardin (1977, p.31), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Em outras palavras, trata-se de um leque de procedimentos para análise de dados qualitativos identificáveis em diversos tipos de comunicação, que permitem ao/à pesquisador/a realizar inferências para compreender seus significados.

Esse tipo de análise realiza operações de desmembramento do texto em unidades, ou temas, que configuram “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

O procedimento de AC adotado neste trabalho compreendeu três momentos distintos: a identificação de unidades de registro, que são as menores unidades da análise de conteúdo, e correspondem a palavras-chave; a definição de unidades de contexto, que são unidades maiores, que situam e explicam o sentido das palavras-chave; a organização dessas unidades em categorias, com base nos pontos comuns entre elas. Esse processo é denominado categorização, motivo pelo qual esse tipo de análise também é conhecido como categorial (BARDIN, 1977).

Em outras palavras, a técnica visou identificar, nos conteúdos dos planos de aula, a presença e a recorrência de unidades de sentido relacionadas à Educação para a Paz, cuja incidência favoreceu a realização de inferências acerca da coerência do NTPPS com os ideais da EP. Para tanto, inicialmente, fez-se a leitura flutuante do *corpus*, que consiste em um primeiro contato com o material, a fim de se captarem as primeiras impressões (BARDIN, 1977). Após esse momento, foi decidido que a análise partiria dos objetivos de cada aula, pois

eles identificam as temáticas abordadas, sendo considerados, portanto, o elemento mais substancial dos planos.

Isto posto, os objetivos das aulas foram transpostos para quadros de análise (vide Apêndices A a D), de elaboração própria, em que foram desmembrados em unidades de registro, que posteriormente foram agrupadas em categorias. Estas, por sua vez, permitiram a realização de inferências acerca das temáticas recorrentes nas aulas. Todo esse processo foi realizado manualmente, sem auxílio de *software*. Além disso, também foi delineado um panorama descritivo das aulas, por meio do qual as metodologias foram descritas e analisadas, sob a perspectiva da literatura consultada. A apresentação e a discussão dos achados são realizadas na quarta seção.

4.2 A pesquisa de campo

A pesquisa em campo ocorreu ao longo do segundo semestre letivo de 2023, por meio de visitas quinzenais às escolas, durante os meses de agosto a dezembro. Teve como objetivo compreender como o NTPPS impacta nas relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico e como ele favorece o processo de autoconhecimento e de autorrealização de professores/as e estudantes no contexto escolar. Tais dimensões, interpessoal e intrapessoal, constituem os dois outros eixos de análise deste trabalho.

Entendem-se como sujeitos, nesta pesquisa, os/as representantes do núcleo gestor das escolas, bem como uma mostra dos/as professores/as de NTPPS, do corpo docente e dos/as estudantes, todos/as da 1ª série. O contato com essas pessoas ocorreu mediante a atuação de interlocutores/as chave, que facilitaram meus canais de comunicação com os/as participantes a serem consultados/as. Assim, as gestoras das escolas, com quem fiz o primeiro contato, realizaram a interlocução com os/as professores/as de NTPPS da 1ª série, sendo um professor na escola do Grande Mucuripe e uma professora na escola do Grande Bom Jardim. Ambos os docentes aderiram prontamente à participação no trabalho e passaram a atuar, também, como interlocutores/as, indicando participantes do corpo docente e discente, os/as quais, na sua concepção, estariam mais aptos/as a responder perguntas sobre o desenvolvimento da unidade curricular no primeiro ano do ensino médio.

A opção pela série em questão justifica-se pelo fato de que o abandono e a evasão escolar tendem a atingir seu pico no primeiro ano do ensino médio, segundo um estudo realizado pelo Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS, 2022). Sendo assim, faz-se necessário investigar como os currículos escolares vêm impactando na vida dos/as

recém chegados/as a essa etapa estudantil, no sentido de compartilhar conhecimentos que possam elucidar e/ou dirimir essa realidade. No caso do ensino médio da rede estadual cearense, o NTPPS compõe o conjunto de novidades a que os/as jovens têm de se adaptar, necessitando de todo um trabalho de sensibilização para adesão às atividades (KONZEN, 2019). Nesse contexto, é interessante conhecer a perspectiva dos sujeitos investigados acerca do engajamento desse público a essa unidade curricular, bem como do seu desenvolvimento, durante o seu primeiro ano de ensino médio.

Para tanto, a coleta dos dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: observação participante; questionário de múltipla escolha direcionado especificamente para alunos/as; e entrevistas semiestruturadas com os/as representantes dos segmentos mencionados. A técnica de tratamento de dados utilizada foi a redução fenomenológica (BERNARDES; SANTOS, 2019).

A observação participante pressupõe uma imersão no grupo observado, seja de forma natural, quando o/a pesquisador/a já faz parte desse grupo, ou artificial, quando ele/a passa a compor aquele universo para melhor coletar os dados (MATOS; VIEIRA, 2002). No caso desta pesquisa, a imersão se deu de forma artificial, consistindo na minha participação como avaliadora dos trabalhos de pesquisa do NTPPS, função para a qual fui convidada pela gestão e docentes das escolas. Uma vez imersa nessa atividade, pude observar alguns momentos do processo de realização das pesquisas, bem como as apresentações dos trabalhos, fazendo registros em caderno de campo.

O questionário, por sua vez, consiste em um conjunto de perguntas abertas ou fechadas, que pode ser aplicado sem a presença do/a pesquisador/a e que tem capacidade de alcançar um maior número de pessoas (MATOS; VIEIRA, 2002). Nesse sentido, a estratégia visou como público-alvo os/as estudantes, que constituem o segmento mais numeroso da escola, com o intuito de identificar as tendências de opiniões da 1ª série, acerca do objeto de pesquisa. As questões abordaram os mesmos temas das perguntas das entrevistas realizadas com os/as representantes dos/as alunos/as, visando estabelecer um paralelo entre os relatos e as tendências de respostas do público em uma maior escala⁸.

O instrumento consistiu em um conjunto de 15 questões de múltipla escolha, seguindo o modelo de Escala Likert (vide Apêndice E). De acordo com Trojan e Sipraki (2015), esse modelo é muito utilizado em questionários e pesquisas de opinião, nas quais os sujeitos respondem perguntas baseadas em escalas que apresentam diferentes níveis de discordância ou concordância. Questionários que adotam esse modelo apresentam uma série

⁸ As perguntas e respostas serão apresentadas na quinta seção, dedicada à análise e discussão dos resultados.

de afirmações sobre o objeto pesquisado, de modo que os/as respondentes possam informar em que grau concordam ou discordam das sentenças, garantindo-se sempre a existência de uma opção de resposta neutra.

Para a realização dessa etapa, foi fundamental o auxílio do professor e da professora de NTPPS na interlocução com os/as estudantes. Ambos se dispuseram a divulgar o instrumento e coletar as respostas junto aos/as alunos/as que, por adesão e de forma voluntária, se dispusessem a responder. Isto posto, foi disponibilizada para pré-teste a primeira versão do questionário, a qual foi elaborada por meio da ferramenta Formulários Google, para ser respondida virtualmente. Essa versão apresentou, para cada afirmação, as seguintes opções: “concordo totalmente”; “concordo parcialmente”; “não concordo nem discordo”; “discordo parcialmente”; e “discordo totalmente”. Com o intuito de verificar pontos a serem aperfeiçoados no instrumento, o pré-teste foi realizado na escola do Grande Mucuripe, contando com a participação de 12 estudantes, que responderam às perguntas no laboratório de informática da escola.

O resultado revelou que um terço dos/as participantes respondeu “não concordo nem discordo” para a quase totalidade das perguntas. Por mais que essa opção seja interessante para garantir a neutralidade de opinião diante das afirmações, a grande incidência da mesma, caso se evidenciasse como um padrão, apontou para a possibilidade de haver numerosas abstenções, o que poderia acarretar certa dificuldade em se traçar um panorama das percepções dos/as estudantes acerca dos temas abordados. Sendo assim, a escala foi alterada, passando a adotar opções que revelassem não níveis de concordância com as afirmações, mas sim a frequência com que os fenômenos descritos nas afirmativas ocorrem, na visão pessoal de cada aluno/a. Considerando que cada aula de NTPPS é única e que o contato com essa unidade curricular durou o ano inteiro, a escala de frequência apresentou as seguintes opções, para a observância de cada situação descrita: “sempre”; “frequentemente”; “às vezes”; “raramente”; e “nunca”.

A versão atualizada, então, foi disponibilizada para a professora e o professor, de forma *on-line* e impressa, para a realização da coleta na própria escola, durante horários de intervalos de aulas. Foi reiterado o caráter voluntário da participação, de modo que aqueles/as que preferissem se abster, não fossem coagidos/as a responder. Desse modo, no período de novembro a dezembro, foram coletadas 44 respostas na escola do Grande Mucuripe e 51, na do Grande Bom Jardim.

Ao longo do período de visitas à escola, também foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Bernardes e Santos (2019) definem que o que caracteriza esse tipo de

entrevista é a elaboração prévia de um roteiro com perguntas que possibilitem respostas abertas, consistindo em um guia flexível, que apenas baliza a conversa entre o/a pesquisador/a e o/a entrevistado/a. Os instrumentos utilizados para esse momento consistiram em roteiros contendo perguntas direcionadas para cada perfil de participantes, cujas temáticas surgiram a partir dos elementos apontados pela literatura consultada como fundantes dos conceitos de Cultura de Paz e Educação para a Paz (vide Apêndices F a N). As falas foram gravadas com aparelho celular, respeitando-se os protocolos de proteção da identidade dos/as sujeitos, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de professores/as, gestores/as e responsáveis por estudantes menores de idade, que por sua vez, assinaram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Também ficou acordado que os nomes das escolas não seriam revelados.

No Grande Mucuripe, os/as participantes das entrevistas foram a gestora, o professor de NTPPS, um aluno e uma aluna da 1ª série. A pessoa indicada como representante dos/as docentes não aderiu ao convite para realizar a entrevista, e não houve outra indicação por parte do interlocutor chave. No Grande Bom Jardim, concederam entrevistas o coordenador da escola, a professora de NTPPS, uma aluna e um aluno, bem como um professor de disciplina eletiva da 1ª série, representante do corpo docente. A legenda para identificá-los/as neste trabalho, bem como suas funções e datas das entrevistas, constam no Quadro 5.

Quadro 5 - Participantes das entrevistas

Identificação	Função	Data
GEM	Gestora da Escola do Mucuripe	22/11/2023
GBJ	Gestor da Escola do Bom Jardim	24/11/2023
PNEM	Professor de NTPPS da Escola do Mucuripe	14/11/2023
PNBJ	Professora de NTPPS da Escola do Bom Jardim	16/11/2023
PEBJ	Professor de eletiva da Escola do Bom Jardim	21/11/2023
E1EM	Estudante 1 da Escola do Mucuripe	08/12/2023
E2EM	Estudante 2 da Escola do Mucuripe	08/12/2023
E1BJ	Estudante 1 da Escola Bom Jardim	21/11/2023
E2BJ	Estudante 2 da Escola do Bom Jardim	21/11/2023

Fonte: Elaboração própria.

As falas gravadas dos referidos sujeitos foram transcritas com o auxílio do *software* “*Transkriptor*” e analisadas por meio de redução fenomenológica. De acordo com Bernardes e Santos (2019), essa metodologia corresponde ao que Husserl descreveu como *epoché* filosófica, que consiste na busca pela essência dos fenômenos - entendendo-se como fenômeno aquilo que se manifesta à consciência, e como essência, o conjunto de características sem as quais ele deixa de ser o que é. Sendo assim, a *epoché* pressupõe uma atitude, por parte de quem observa o fenômeno, de colocá-lo em suspenso (ou entre parênteses), isto é, desvinculado de teorias, crenças e julgamentos estabelecidos *a priori*. Não se trata, portanto, de tentar encaixar o fenômeno em uma determinada visão, e sim de buscar apreender sua essência com base naquilo que ele manifesta por si mesmo.

Nessa perspectiva, a redução fenomenológica consiste em uma metodologia de análise que visa identificar as leis gerais que regem o fenômeno, generalidades essas que configuram o que ele apresenta como essência. No caso de fenômenos descritos em entrevistas semiestruturadas, é a transcrição destas que favorece um conhecimento mais aprofundado dos mesmos, por meio de dois tipos de análise: a ideográfica e a nomotética (BERNARDES; SANTOS, 2019).

Em outras palavras, uma vez transcritas as entrevistas, o/a pesquisador/a procede, primeiramente, à análise ideográfica. Nesse momento, o que se busca é perceber as ideologias presentes na descrição ingênua que os sujeitos fazem das questões levantadas pelo/a pesquisador/a, de modo a identificar quais os significados atribuídos pelos indivíduos à percepção do fenômeno que descrevem. Essa análise culmina na criação de unidades de significado, por meio de termos que traduzem e sintetizam as ideias manifestadas nas falas (BERNARDES; SANTOS, 2019).

Após a criação das unidades de significado, realiza-se a análise nomotética, que consiste em uma busca por categorias representativas das leis gerais que regem o fenômeno. Essa análise é feita com base nas convergências e divergências expressas pelas unidades de significado, as quais vão sendo organizadas pelo/a analista em grupos cada vez mais gerais. Tais categorias abertas, que revelam as generalidades do fenômeno, correspondem à sua essência (BERNARDES; SANTOS, 2019).

Neste trabalho, foram realizadas duas reduções fenomenológicas, sendo uma do conjunto de entrevistas da escola do Grande Mucuripe e outra, da escola do Grande Bom Jardim, pois o estudo parte do pressuposto de que tais universos são distintos, com diferentes realidades no tocante ao desenvolvimento do NTPPS. O passo a passo de ambos os processos de análise iniciou-se com transcrição das entrevistas, seguida da leitura atenta, com o fito de

se destacar trechos das falas que tivessem relação com as questões de pesquisa. Após esse momento, os trechos foram transpostos para quadros de análise, de elaboração própria, sendo um quadro para cada sujeito entrevistado (vide Apêndices F a N). Nos quadros, foi feita a identificação das unidades de significado, que consistiram em expressões que sintetizavam a ideia central de cada trecho. Por fim, as unidades foram agrupadas em categorias, que corresponderam às ideias invariantes dos discursos, ou seja, aos pontos essenciais que emergiram das falas dos diferentes sujeitos.

Tais categorias fundamentaram a discussão dos achados, a qual é apresentada na quinta seção, em dois tópicos, um por escola. Esses tópicos também apresentam as notas das observações e os resultados do questionário, visando a uma caracterização de como o NTPPS e suas implicações na Cultura de Paz se manifestam, enquanto fenômeno, em cada uma das realidades observadas.

5 O NTPPS E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONVERGÊNCIAS E DISSIDÊNCIAS

Esta seção apresenta uma análise de conteúdo dos objetivos dos planos de aula da 1ª série de NTPPS, bem como um panorama descritivo das aulas, com o intuito de identificar os pontos de convergência e possíveis dissidências entre as temáticas abordadas e metodologias adotadas, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da Educação para a Paz. A opção pela 1ª série deve-se ao fato de ser esta a série vigente dos/as estudantes participantes da pesquisa de campo, quando do momento deste estudo.

Antes de proceder à análise propriamente dita, é interessante apresentar a estrutura geral dos planos de aula, da qual os objetivos são elementos constituintes, conforme descrito no tópico a seguir.

5.1 Estrutura geral dos planos de aula

Todos os planos de aula da unidade apresentam uma estrutura padrão, contendo as seguintes seções: Cabeçalho; Acolhida; Desenvolvimento; Encerramento; e Material necessário.

O Cabeçalho indica o número e título da aula, bem como seus objetivos. A Acolhida consiste no momento inicial da aula, de acolhimento aos/às estudantes, no qual se pode fazer um encadeamento com o que foi trabalhado na aula anterior, uma preparação para o assunto a ser abordado, como também se pode realizar um diálogo com o grupo para a construção coletiva de um novo conceito, uma vivência de aquecimento ou reflexão; o Desenvolvimento compreende um aprofundamento acerca do tema e das reflexões trazidas no momento inicial; o Encerramento é o momento em que os/as estudantes realizam exercícios de síntese e de avaliação das atividades do dia. O tempo total de aula, da acolhida até o encerramento, foi planejado para realização em 100 minutos, sendo duas aulas geminadas de 50 minutos, padrão esse reproduzido em todos os planos. Por fim, na seção Material necessário, discriminam-se os recursos físicos e midiáticos necessários para a realização da aula.

O material ainda oferece dicas para que o/a professor/a realize as atividades com mais segurança, além de sugestões de leitura complementar. Tal estrutura pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 - Exemplo de Plano de Aula

AULA	
2	
ESTOU NO ENSINO MÉDIO E AGORA?	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estruturar com o grupo a compreensão de onde se encontram, na atual etapa Escolar. ■ Contextualizar o Tempo Integral e o Núcleo no currículo que vivenciarão. ■ Fortalecer o trabalho cooperativo, a socialização e a capacidade de análise.
TEMPO	ATIVIDADE
40'	<p>ACOLHIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Iniciar contextualizando a aula: <i>Começamos nossos encontros com um processo de aproximação e conhecimento da turma, onde características pessoais e grupos estão sendo fortalecidas. Mas vocês chegaram há pouco no Ensino Médio, e hoje gostaríamos de saber como está sendo esta chegada.</i> ■ Atividade das Frutas: distribuir 01 tarjeta (anexo) com o nome de fruta para cada aluno e pedir que não olhem ainda o que está escrito nelas. ■ Explicar que eles deverão formar trios a partir de uma particularidade das tarjetas. Para isso, eles devem descobrir qual a semelhança da sua tarjeta com a tarjeta dos colegas. ■ Orientar que os alunos andem pela sala e formem os trios <p>IMPORTANTE: A lógica da formação dos trios é encontrar colegas que tenham o nome das frutas iniciando com a mesma letra que a sua. Exemplos: Melão, Morango e Mirtilo. Não informar a lógica até a finalização da atividade. Não podem ser duplas ou quartetos, somente TRIOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Após formados os trios, pedir que sentem e peguem uma folha de papel. ■ Cada aluno do trio deve assumir uma função: 01 conduzir a discussão, 01 escrever, 01 apresentar para a turma. ■ Perguntar: como cheguei no Ensino Médio? ■ Cada integrante deve relatar: uma alegria, um receio/medo, uma surpresa. ■ Ao final os trios apresentam os resultados. ■ <i>Sugestões de música para tocar enquanto procuram formar os trios: "Música Pomar" (grupo Palavra cantada); "Sítio do Picapau amarelo" (Gilberto Gil); ou "ABC das Frutas" (Moraes Moreira).</i>
40'	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentar o PPT "Chegando no Ensino Médio" ■ Fazer apresentação dialogada, buscando contextualizar as informações da apresentação com a realidade dos alunos e fazendo conexões com o NTPPS, com a elaboração do Projeto de Vida que terá início na 1ª série e terá sua extensão até a 3ª série, abordando planos relacionados à vida pessoal, social e profissional.
20'	<p>ENCERRAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Em círculo, sentados, entregar uma pequena tarjeta e pedir que cada aluno escreva um destaque da aula, uma coisa que lhe marcou (por ter gostado, se surpreendido, lhe lembrado alguma outra coisa, lhe desafiado, etc...) ■ Entregar para os alunos números aleatórios e repetidos (anexo) e pedir que aqueles com o número 01 leiam suas respostas.
MATERIAL NECESSÁRIO	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Tarjetas com nome das frutas ■ Som, música ■ PPT "Chegando no Ensino Médio" ■ Tarjetas pequenas para escrever a síntese final ■ Números 	
ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se considerar interessante e que vai ter tempo de ler, para dar devolutiva, receber as tarjetas de todos (devolver na aula seguinte). Ler as impressões dos alunos também ajuda na avaliação da aula. 	

Fonte: Instituto Aliança, 2016.

O recorte de análise centrado nos objetivos justifica-se por serem estes os elementos mais substanciais de um plano de aula, os quais apontam para os conteúdos abordados. Os dados coletados, a partir da análise desses objetivos, permitem realizar inferências acerca das temáticas prioritárias do percurso formativo da 1ª série, conforme demonstrado a seguir.

5.2 Percurso formativo da 1ª série: análise de conteúdo dos planos de aula

Como mencionado anteriormente, os objetivos das aulas foram transpostos para quadros de análise, de elaboração própria, sendo um quadro por bimestre (vide Apêndices A, B, C e D). Nesses quadros, os objetivos, uma vez transcritos, foram desmembrados em unidades de registro, ou palavras-chave, as quais representam as temáticas abordadas em cada aula. Para oferecer pormenores mais detalhados acerca do sentido de cada palavra-chave, as unidades de contexto, nesta análise, consistem nas próprias transcrições dos objetivos, dispostas nos quadros dos Apêndices.

Após esse processo, as temáticas das aulas foram agrupadas em três categorias, a saber: Desenvolvimento acadêmico; Desenvolvimento pessoal e social; Educação ambiental. Cada uma abrange um conjunto de temas abordadas nas aulas, conforme especificado no Quadro 6.

Quadro 6 - Categorização temática dos planos de aula da 1ª série

Desenvolvimento acadêmico	Desenvolvimento pessoal e social			Educação ambiental
<ul style="list-style-type: none"> - NTPPS; - Ensino médio; - Tempo integral; - Disciplinas eletivas; - Portfólio; - Capacidade de análise; - Senso comum e ciência; - Projeto de pesquisa; - Relatório de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de convivência; <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo/cooperativo; - Ritos (inicial e final); - História individual/história pessoal/trajetória de vida; <ul style="list-style-type: none"> - Origem do nome; - Competências socioemocionais; - Emoções/sentimentos; - Autoimagem/autopercepção; <ul style="list-style-type: none"> - Partilha; - Pertencimento; - Autoconhecimento/compreensão de si mesmo; <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de vida; - Fortalezas; - Resiliência; - Autoestima/autoconfiança; - Família/arranjos familiares; <ul style="list-style-type: none"> - Tolerância/respeito às diferenças; - Confiança no grupo; - Rede de amigos; - Gerações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empecilhos e soluções; - Realização pessoal. <ul style="list-style-type: none"> - Identidade; - Autoaceitação; - Abertura ao novo; - Diversas saúdes; - Sexualidade e afetividade; - Relacionamentos saudáveis; - Gênero; - Cultura; - Vida social; - Pluralidade/multiplicidade/heterogeneidade; <ul style="list-style-type: none"> - Métodos contraceptivos/preventivos; - Fatores de vulnerabilidade; <ul style="list-style-type: none"> - Drogas; - Amabilidade; - Lembranças; - Ambientes saudáveis; - Comunicação; - Negociação de conflitos; <ul style="list-style-type: none"> - Paz/harmonia; - Bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de comunicação/mídias; - Redes sociais; - Habilidades sociais; - Aprendizagem cooperativa; - Empatia; - Ressignificação de situações adversas; - Moral e ética; - Valores e atitudes; - Plano de ação cidadã; - IST's/AIDS; - Sexualidade responsável; - Padrões midiáticos; - Tolerância ao fracasso; <ul style="list-style-type: none"> - Autocuidado; - Responsabilidade; - Escolhas; - Vivências do passado; - Desejo para o futuro; <ul style="list-style-type: none"> - Sonhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas ambientais; - Recursos naturais; - Preservação do meio ambiente; - Consumo consciente.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 6 permite inferir que o percurso formativo da 1ª série prioriza o desenvolvimento pessoal e social dos/as estudantes, sendo esta a categoria temática predominante, seguida do desenvolvimento acadêmico e da educação ambiental. Contudo, a mera listagem das unidades de registro, ou seja, das palavras-chave que sintetizam cada uma das temáticas, não é suficiente para que o/a leitor/a perceba sob qual enfoque elas são abordadas, daí a necessidade de se consultarem as unidades de contexto, ou seja, os objetivos das aulas, transcritos nos Quadros de Análise dos Planos de Aula (vide Apêndices A, B, C e D).

Após uma leitura mais minuciosa dos referidos objetivos, é possível verificar que, na categoria de desenvolvimento pessoal e social, o foco são as relações dos/as alunos/as consigo mesmos/as, com seus pares e com a comunidade escolar. Na categoria de desenvolvimento acadêmico, os temas abordados giram em torno, principalmente, do letramento científico, com enfoque na realização da pesquisa. Abrange, ainda, reflexões acerca da própria escola e das aulas de NTPPS, no sentido de estimular os/as estudantes a atribuírem sentido à etapa do ensino médio, com foco na sua condição de alunos/as de tempo integral. A categoria da educação ambiental, por sua vez, refere-se a temáticas concernentes aos problemas ambientais atuais e à preservação do meio ambiente.

Isto posto, para se compreender em que medida os componentes da EP incidem nas categorias temáticas dessas aulas, é necessário resgatar a síntese disposta no Quadro 3, o qual apresenta tais componentes, ou seja, as aprendizagens conceituais e atitudinais concernentes à educação em prol da Cultura de Paz.

Nesse contexto, os componentes da EP que podem ser observados nos planos de aula do NTPPS, de forma mais evidente, são: **autoconhecimento** e **autoestima**; **exercício da cidadania** e **participação comunitária**; **educação ambiental**; **valores éticos universais**; **respeito às diversidades**; **educação para o conflito**, em sua visão criativa; **comunicação interpessoal**.

O foco no **autoconhecimento** e na **autoestima** observa-se, de forma predominante, nas aulas das temáticas voltadas ao desenvolvimento pessoal e social, que abordam questões relacionadas: à compreensão e aceitação de si, bem como à construção da identidade pessoal; ao reconhecimento e valorização da própria história de vida; à compreensão e regulação das emoções; ao reconhecimento das características da própria família; ao desenvolvimento de projetos de vida; ao autocuidado, em relação à saúde em diferentes âmbitos da vida pessoal e social.

Ainda que de forma menos explícita, a categoria do desenvolvimento acadêmico também pressupõe exercícios de autoconhecimento, tendo em vista as aulas voltadas para reflexões acerca da etapa do ensino médio e da escola de tempo integral mobilizam, por parte dos/as estudantes, um olhar para si e para os próprios interesses e aspirações. Da mesma forma, a pesquisa também estimula esse olhar, visto que, nas aulas, os/as alunos/as são orientados/as a escolher seus objetos de investigação com base em suas preferências e afinidades.

A pesquisa ainda promove o **exercício da cidadania** e a **participação comunitária**, pois visa mobilizar os/as estudantes a analisarem a realidade da escola e a intervirem sobre ela, por meio da elaboração de um plano de ação, a partir dos resultados coletados. A construção coletiva do contrato de convivência da turma também ensaia uma participação cidadã, em nível de comunidade escolar.

Quanto à **educação ambiental**, as aulas voltadas a essa temática abordam conteúdos relacionados aos problemas ambientais contemporâneos, à preservação do meio ambiente e dos recursos naturais do planeta, bem como ao consumo consciente. Esse é um conteúdo que também se enquadra no exercício da cidadania, pois estimula os/as estudantes a refletirem sobre suas responsabilidades frente à preservação do planeta.

As aprendizagens sobre **valores éticos**, por sua vez, são mobilizadas por aulas com foco na reflexão acerca da ética e de como ela se manifesta no cotidiano, por meio das condutas e dos comportamentos humanos. Além disso, as aulas e atividades voltadas para a promoção do **respeito às diversidades** pressupõem a mobilização de valores pautados na ética, tendo em vista que abordam questões relacionadas à tolerância e ao respeito às diferenças; ao respeito e valorização de diferentes arranjos familiares; aos papéis e identidades de gênero; às noções de pluralidade, multiplicidade e heterogeneidade.

A valorização do respeito às diversidades e diferenças pressupõe, também, uma educação voltada para uma **visão criativa do conflito**, que tem destaque nas aulas relacionadas à negociação de conflitos e às noções de paz, harmonia e *bullying* na escola. Por fim, a **comunicação interpessoal**, enquanto temática, é abordada por meio de conteúdos relacionados aos meios de comunicação e às redes sociais.

Isto posto, convém destacar que, conforme exposto em seção anterior, a Educação para a Paz não compreende apenas o trabalho com conceitos e temáticas, mas se caracteriza, também, por um conjunto de concepções e estratégias que incorporam os valores da paz positiva, de modo que a educação ocorra não só sobre a paz, mas principalmente, em paz.

Sendo assim, para se identificar as características da EP em um trabalho pedagógico, faz-se necessário atentar para a metodologia utilizada, a qual também oferece indícios acerca das concepções que a fundamentam. Nessa perspectiva, o próximo tópico apresenta um panorama descritivo das aulas, com o fito de identificar a incidência dos pressupostos e estratégias da EP ao longo das aulas de NTPPS⁹.

5.3 Percurso formativo da 1ª série: panorama descritivo

5.3.1 1º e 2º bimestres

No **primeiro bimestre**, a **Aula 1**¹⁰ tem os objetivos de apresentar os/as participantes, a metodologia do NTPPS e construir o Contrato de Convivência da turma. A aula se inicia com uma acolhida em que cada estudante recebe um crachá, no qual deve escrever seu nome e fazer uma customização, com elementos que o/a identifiquem. Após esse momento, realiza-se uma dinâmica em que se formam duplas para dialogarem entre si. Em seguida, as duplas sintetizam esse diálogo para o grupo, no qual um/a apresenta o/a outro/a. Essa estratégia trata-se, portanto, de um jogo de apresentação, característico da EP, o qual pressupõe a assunção de uma prática pedagógica lúdica ou, como diria Jares (2002), assentada no jogo e no riso.

No processo de construção do Contrato de Convivência da Turma, os/as estudantes elencam e debatem sobre as regras que sugerem para o contrato. Logo nesse primeiro momento, portanto, se trabalha com o desenvolvimento da comunicação interpessoal e do protagonismo, e ainda com a assunção de valores éticos, visto que não é o/a professor/a que estabelece as regras e sim a própria turma, por meio de debate e construção de consensos. Ao final, a turma assina o contrato para simbolizar o seu comprometimento. Além do caráter dialógico dessa atividade, esta também manifesta uma concepção de educação integrada ao seu meio (JARES, 2002), tendo em vista que a noção de contrato de convivência é trabalhada de forma contextualizada, visando ao bem comum da turma, que é a coletividade em que os/as participantes estão inseridos/as.

As duas aulas seguintes convidam os/as estudantes a pensarem sobre a etapa escolar do ensino médio. Na **Aula 2**, eles/as refletem, em diálogo com a turma, sobre como

⁹ Como se trata de um *corpus* extenso, contendo 80 planos, o panorama descritivo se atém aos momentos principais de cada aula. É possível, contudo, conferir os pormenores nos links dos Planos de Aula disponíveis nas Referências.

¹⁰ Para consultar o título e os objetivos de cada aula, vide os Quadros de Análise nos Apêndices A a D.

estão chegando a essa etapa, quais são seus receios, alegrias e surpresas. Na **Aula 3**, o convite é para se pensar no futuro, motivados/as pela questão: “O que espero, ao olhar o futuro pela minha janela?”. Nessa aula, cada participante produz a imagem de uma janela, através de desenho ou colagem, em que registra quais são suas expectativas para o ano que se inicia. Essa primeira produção inaugura a confecção do portfólio, prevista na **Aula 4**. Trata-se de uma pasta customizada pelos/as estudantes, na qual serão arquivadas as atividades de NTPPS ao longo de todo o ensino médio. Ao refletir sobre seus próprios sentimentos e expectativas nessa etapa da vida escolar, portanto, os/as jovens têm o primeiro contato com as atividades de autoconhecimento que a unidade propõe. Como todas as reflexões individuais são compartilhadas em rodas de conversa, observa-se, também, o desenvolvimento da comunicação interpessoal e do princípio da educação dialógica (RABBANI, 2003).

A **Aula 5**, por sua vez, tem o objetivo de resgatar a história individual de cada um/a. Para tanto, os/as estudantes compartilham o que sabem sobre a origem dos seus nomes e realizam uma leitura dialogada do poema “Verbo Ser”, de Drummond, seguido de um exercício individual, com base no texto, que suscita reflexões sobre o que é ser, o que é crescer e quais são as características que cada um/a considera mais fortes em sua identidade. As respostas também são compartilhadas em roda de conversa.

As **Aulas 6 e 7** têm como base o filme *Divertidamente*, com o intuito de possibilitar uma reflexão sobre autoimagem e autopercepção. Para tanto, a turma assiste e debate sobre o filme e como as emoções interferem em nossas vidas, bem como sobre quais são as emoções que mais predominam em cada um/a e como lidam com elas. Na **Aula 7**, essa reflexão culmina no desenho de um personagem, em que cada estudante desenha a si mesmo/a, registrando: na cabeça, uma ideia que ninguém irá modificar; na boca, uma frase dita, da qual se arrependeu; no coração, três paixões de sua vida (não necessariamente pessoas, podem ser atividades, *hobbies* etc); na mão direita, um sentimento que tem disponível para oferecer; na esquerda, algo que se tem necessidade de receber; no pé direito, uma meta a se alcançar e, no esquerdo, os passos necessários para atingi-la.

Trata-se, portanto, de um exercício de contato consigo mesmo/a, seguido do contato com o/a outro/a, já que os/as estudantes são convidados/as a apresentar seus personagens, comentando semelhanças e diferenças que percebem entre si, exercitando, dessa forma, sua percepção do princípio da alteridade e seu respeito à diversidade (MILANI, 2003).

A **Aula 8** é reservada para que os/as estudantes da 2ª série, que já passaram pela experiência do NTPPS, organizem um encontro com os/as estudantes da 1ª para compartilhar experiências e percepções acerca das vivências que essas aulas proporcionam. Essa atividade

pressupõe o estímulo ao protagonismo e à mobilização em prol do bem estar coletivo, bem como o fortalecimento dos vínculos interpessoais entre os/as estudantes e a sua autoestima, que são componentes fundamentais na educação em prol da Cultura de Paz, como visto em Milani (2003).

Nas **Aulas 9 e 10**, mais uma vez, os/as estudantes são convidados/as a refletir sobre suas características pessoais e sobre como se projetam para as pessoas à sua volta, através de vivências que possibilitam o exercício da autopercepção e da percepção do outro. Um exemplo delas é a atividade “Minhas Fortalezas”, na **Aula 10**, em que cada estudante cola uma tarjeta de papel nas costas e, ao som de uma música, todos/as são convidados/as a andar pela sala, registrando nas tarjetas as características positivas que percebem em cada colega. Ao final, cada um/a lê o resultado de suas tarjetas e comenta como se sente ao descobrir as percepções dos colegas sobre ele/a próprio/a, além de refletir sobre que características percebem em si mesmos/as, dentre aquelas apontadas.

Mais uma vez, portanto, a comunicação interpessoal, o autoconhecimento e a autoestima se evidenciam como temas transversais dessas aulas. Além disso, atividades como essa configuram o que Jares (2002) chama de jogo de confiança, que visa fortalecer a confiança em si mesmo/a e no grupo, criando um ambiente de solidariedade e apoio mútuo.

A **Aula 11** mantém a mesma linha de exercício do autoconhecimento, propondo a construção coletiva do conceito de resiliência, a partir de uma vivência e de uma leitura dialogada. Na vivência, cada estudante recebe uma folha de papel. Ao comando do/a professor/a, deve amassá-la e, em seguida, desamassá-la, tentando deixá-la igual a antes. Diante das folhas, agora marcadas, o/a professor/a conduz uma roda de conversa relacionando a situação da folha com a vida, no sentido de que, assim como acontece na vida, passamos por experiências que deixam marcas, mas que é possível nos recompormos.

Essa estratégia pressupõe a assunção de um enfoque socioafetivo (JARES, 2002), que se caracteriza pela aprendizagem por meio da vivência de experiências, com vistas a estimular o desenvolvimento da intuição e do intelecto, visando uma compreensão mais plena tanto de si mesmo/a como dos/as demais. A construção do conceito de resiliência continua com a leitura dialogada do texto “Pipoca ou Piruá”, de Rubem Alves, e culmina com questões como “Sou uma pessoa resiliente? Por quê?” e “Como posso me tornar mais resiliente?”.

Nas **Aulas 12, 13 e 14**, os/as estudantes iniciam um conjunto de atividades com o tema Família. Nessa etapa, debatem sobre o significado de família, família nuclear e arranjos familiares, que deve ser mediado pelo/a professor/a no intuito de acolher todas as configurações de família, sem discriminações, estimulando assim o respeito à diversidade.

Após esses primeiros momentos de conceituação, cada estudante recebe a tarefa de pesquisar e de descrever sua família em um relatório de pesquisa dividido em tópicos como constituição familiar, origens, valores, etc. Essa atividade tem o objetivo de fortalecer a identidade pessoal e cultural, o autoconhecimento e a autoestima (MILANI, 2002), além de ser uma iniciação à pesquisa. Os resultados dessas investigações familiares são apresentados na **Aula 17**.

O fortalecimento da identidade cultural também se observa de forma mais evidente na **Aula 15**, em que os/as estudantes desenham a árvore dos/as seus/suas amigos/as, e na **Aula 16**, em que refletem sobre as diferenças e semelhanças que observam entre a sua geração e as gerações anteriores com as quais convivem. Nessa aula, a reflexão sobre as gerações culmina com um jogo de cooperação (JARES, 2002), o “Game das Gerações”, em que o/a professor/a apresenta *slides* com objetos, desenhos, brinquedos, personagens de diferentes épocas, para que os/as estudantes digam quais seus nomes, funções e a qual década pertencem.

As últimas aulas do bimestre se centram em reflexões sobre a etapa da vida na qual os/as estudantes se encontram e sobre suas perspectivas de futuro. Na **Aula 18**, realiza-se a atividade "Minha Estrada", em que cada estudante recebe uma folha e desenha uma estrada que possa ser relacionada à sua Estrada da Vida. Essa produção é construída na medida em que o/a professor/a lança os seguintes questionamentos: 1. De onde vem e para onde vai sua estrada?; 2. Que símbolos e sinais ela tem?; 3. Existem bifurcações? Pontes? Túneis?; 4. Tem pessoas nessa estrada? Quem são?; 5. Tem cores? Flores? Árvores?; 6. Tem obstáculos nessa estrada?; 7. Gostaria de acrescentar algo mais a essa estrada?; 8. Como você se sente nela?

A **Aula 19** retoma a discussão sobre a estrada da vida, com o objetivo de refletir sobre os primeiros passos de concretização de Projetos de Vida. Para tanto, o/a professor/a exhibe uma imagem, contendo um painel com um conjunto de intenções e metas como "Me garantir em matemática", "Casar", dentre outros planos ou sonhos de vida, seguida de um momento de diálogo em duplas, acerca das questões: "o que é preciso fazer para sair do plano da intenção para o da ação? Como a Escola, o NTPPS e as disciplinas eletivas do currículo poderiam ajudar?". A aula é finalizada com a atividade "Organizando meu caminho", em que o/a professor/a distribui um instrumental para os/as estudantes responderem questões discursivas acerca dos passos que precisam dar para alcançar objetivos e sonhos. Na **Aula 20**, os/as alunos/as desenham sua Linha da Vida, construindo-a a partir dos principais acontecimentos de sua trajetória de vida, destacando os sentimentos e as emoções relacionados a eles.

Como o projeto de vida é uma temática transversal às aulas de NTPPS, atividades que suscitam essas reflexões são presentes ao longo de todo o ensino médio. Nesse sentido, pode-se situar a abordagem do tema Projeto de Vida no escopo da EP, visto que o ato de pensar sobre o próprio projeto de vida implica ao sujeito o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima, da relação com os/as outros/as e do protagonismo.

O **segundo bimestre** inicia-se, então, com as primeiras atividades relacionadas à pesquisa, com leituras e debates acerca dos conceitos de senso comum, ciência e pesquisa. Em seguida, a **Aula 5** abre um bloco temático sobre Saúdes, termo empregado no plural, pois essas aulas, de 5 a 14, abordam as diversas dimensões da saúde: física, mental, afetiva, sexual, social e ambiental.

A **Aula 6**, por exemplo, promove reflexões acerca de relações afetivas saudáveis, e uma das estratégias é a dramatização, em equipes, das seguintes situações (sendo uma para cada grupo): Grupo 1 - Relação de amizade entre uma menina e um menino, contestada pelos colegas por não acreditarem que é “somente” uma relação de amizade; Grupo 2 - Relacionamento de namoro que surgiu de uma relação de amizade; Grupo 3 - Relacionamento em que um casal de namorados apaixonados interage com seus familiares e amigos regularmente, após o início da relação; Grupo 4 - Relacionamento em que um casal, muito apaixonado, não sente a necessidade de interagir com os seus familiares, amigos e demais pessoas; Grupo 5 - Relacionamento de um casal que se encontrava bastante apaixonado e de repente o relacionamento acaba e a parceira engata outro namoro. A dramatização, nesse viés, pressupõe a assunção do enfoque socioafetivo, tendo em vista que promove jogos de simulação e de papéis, além de dilemas morais, por meio dos quais os/as estudantes podem reconhecer e analisar seus próprios valores e, com isso, proceder a análises da realidade, partindo de experiências simuladas.

As **Aulas 7 e 10** também proporcionam uma série de dinâmicas, debates e leituras acerca da saúde sexual e afetiva, oportunizando reflexões sobre relacionamentos amorosos, planejamento familiar, fatores de risco e proteção em relação a infecções e maternidade/paternidade na adolescência.

As **Aulas 8 e 9**, por sua vez, abordam mais diretamente as temáticas de respeito à diversidade, à alteridade e de sensibilização quanto a questões étnico-raciais e de gênero, que segundo Milani (2002), são caras à educação em prol da Cultura de Paz. Como exemplo de uma das atividades desse escopo temático, tem-se a vivência “Rótulos”, na **Aula 9**, em que alguns/as estudantes, voluntariamente, aceitam o desafio de pregar uma frase na sua testa, sem saber o seu conteúdo, e andar pela sala para observar a reação dos/as demais. Nas tarjetas há

frases como: “Sou mulher, sou frágil!”; “Sou homem, não posso chorar”; “Sou negro, cuidado”; “Sou gay, sou afeminado”; “Sou nordestino, sou burro e pobre”; “Sou religioso, só a minha religião salva”, entre outras. Após o passeio pela sala, os/as voluntários/as são convidados/as a ler suas frases e comentar sobre o que perceberam nas reações dos/as colegas. O debate culmina no questionamento “Você já se surpreendeu rotulando alguém?” e é seguido por uma atividade em que a turma deve elaborar, em equipes, campanhas publicitárias de respeito às diversidades. Esse é mais um exemplo da utilização de métodos socioafetivos, sendo essa atividade um jogo de papéis (JARES, 2002).

A **Aula 11** é dedicada ao debate sobre o uso de drogas. Inicia com uma roda de conversa sobre dar e receber ajuda, motivada pelas questões: “Em que situação você precisou de ajuda? Você pediu? Recebeu? Quem o ajudou?”; “Se não pediu, por quê?”; “E você, já ajudou alguém?”. Após alguns minutos de debate, o/a professor/a propõe um desafio semanal para a turma: de forma sigilosa, cada um/a escolhe alguém do grupo para cuidar durante a semana. No próximo encontro da semana seguinte, todos/as comentam os cuidados que receberam e os cuidados que prestaram ou não. Essa atividade pressupõe o desenvolvimento da empatia, embasada no princípio da reciprocidade, ambas presentes nos pressupostos da EP, segundo Jares (2002).

A **Aula 12**, por sua vez, desenvolve o conceito de escola saudável. Nesse sentido, os/as estudantes acessam dados relacionados aos índices de abandono, aprovação e reprovação da escola no período de 4 anos e, em equipes, expõem os dados encontrados e problematizam sobre eles, refletindo sobre possíveis razões para os resultados, identificando padrões etc. O objetivo específico dessa atividade é gerar informações como base para os futuros temas de pesquisa, porém, de forma transversal, essa metodologia também objetiva estimular o protagonismo e a mobilização em prol do bem estar coletivo (MILANI, 2002), pois essa atividade culmina no ato de pesquisar sobre a realidade da própria escola e de intervir sobre ela, pressupondo-se, assim, o princípio da educação integrada em seu meio (JARES, 2002).

As **Aulas 13 e 14** são voltadas, mais especificamente, para a temática da educação ambiental. Uma das atividades propostas é a leitura em equipes de um tópico relacionado à saúde do meio ambiente: aquecimento global, desmatamento e extinção de espécies, diminuição dos recursos hídricos e consumo e resíduos sólidos. Cada equipe fica responsável pela leitura de um dos tópicos e, de forma colaborativa, pela apresentação da síntese do que foi lido, em plenária. Nesse momento, estimula-se a aprendizagem cooperativa, em que cada membro do grupo tem uma função: o/a organizador/a do tempo, o/a redator/a, o/a orador/a e

o/a ouvidor/a, que toma nota dos comentários das outras equipes durante a apresentação. Essa metodologia é observada em várias outras aulas de NTPPS ao longo do ensino médio e ela oportuniza o desenvolvimento da comunicação interpessoal, do reconhecimento da alteridade e pressupõe aprendizagem na resolução de conflitos (JARES, 2002; MILANI, 2003) a que os trabalhos em conjunto podem ser expostos.

A aprendizagem da resolução pacífica de conflitos também pode ser estimulada nas aulas seguintes, na elaboração dos projetos de pesquisa. Na **Aula 15**, os/as estudantes, primeiramente, são convidados/as a escolher, em ordem de prioridade, três dos seguintes temas: Resíduos sólidos (lixo) da escola; Água/saneamento básico da escola; Alimentação na escola; Saúde dos/as alunos/as e prevenção de doenças; Esporte e arte; Saúde comportamental (saúde da mente; evasão escolar; saúde na relação entre pessoas; *bullying*, etc.). As equipes de pesquisa são, então, formadas de acordo com a escolha dos temas e, nesse processo, cabe ao/à docente mediar a construção de consensos nas equipes, pois uma vez formadas, elas devem encontrar seus objetos específicos de estudo e proceder, colaborativamente, na elaboração dos demais tópicos do projeto.

Como essa unidade curricular visa ao desenvolvimento acadêmico, conforme exposto na análise do tópico anterior, ela se utiliza da pesquisa como uma forma de iniciação científica e como princípio educativo. Dessa forma, a pesquisa de NTPPS segue o passo a passo de um projeto básico, cujos tópicos são elaborados de forma cooperativa, em sala de aula, com a mediação do/a professor/a. Na **Aula 16**, são delimitados os temas de pesquisa.

Na **Aula 17**, as equipes leem sobre a estrutura do projeto e começam a definir suas perguntas norteadoras. Para tanto, utilizam a metodologia do “Café Latino”: o/a professor/a entrega uma folha de cartolina para cada equipe solicitando que escrevam, na parte superior da folha, o tema de pesquisa que foi escolhido pelo grupo. Solicita que, a partir do tema, os/as alunos/as elaborem o maior número possível de perguntas, registrando-as na cartolina. Em seguida, as equipes trocam as cartolinas, de modo que todos os grupos contribuam com as pesquisas uns dos outros, elaborando perguntas, de forma colaborativa. Ao final, cada equipe recebe sua cartolina de volta, com uma lista de perguntas, e é orientada a elaborar sua questão norteadora, por meio de consensos, a partir do que foi compilado na folha. Na **Aula 18**, as equipes definem os objetivos e começam a elaborar o referencial teórico.

O bimestre se encerra com duas aulas voltadas, mais uma vez, para o autoconhecimento e para os vínculos interpessoais entre os membros da turma. Na **Aula 19**, os/as estudantes são convidados a preencher e compartilhar suas respostas no instrumental “Meu Perfil”, em que discorrem sobre várias de suas características pessoais e culturais. Por

fim, na **Aula 20**, realizam a atividade “Pagar o mal com o bem”: após leitura dialogada de texto homônimo, o/a professor/a solicita que pensem em ações que podem ser realizadas na escola com o objetivo de pagar o mal com o bem. Orienta que apresentem essas ações realizando uma dramatização, seguindo os seguintes tópicos: 1. O que fazer?; 2. Como fazer?; 3. Quando fazer? 4. Público alvo; 5. Resultados esperados. Uma atividade como essa, com forte tendência socioafetiva, pressupõe o exercício da empatia e da resolução de conflitos, tendo em vista que estimula os/as estudantes a pensarem em como transformar situações negativas em positivas, no ambiente escolar, visando, assim, ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

5.3.2 3º e 4º bimestres

O **terceiro bimestre** se inicia com o compartilhamento de sentimentos acerca dos momentos vivenciados nas aulas de NTPPS, bem como das experiências mais marcantes do 1º semestre. Nas **Aulas 2 e 3**, as equipes de pesquisa elaboram a justificativa e a metodologia, sempre com a mediação do/a professor/a, que faz um rodízio pela sala, disponibilizando um tempo para orientar cada grupo em sua escrita.

Na **Aula 4**, o/a professor/a inicia com um preâmbulo, provocando o grupo a refletir sobre as seguintes questões: “você acreditam em tudo o que leem nas Redes Sociais? Toda informação postada, às vezes viralizada, tem credibilidade? Como identificamos o que é confiável ou não?”. O/a professor/a, então, ressalta a importância da consulta às fontes, como forma de identificar se uma informação é consistente e confiável. E questiona: “Em uma pesquisa, como isso é feito?”. Após essa introdução, ele/a lembra à turma que, para que uma pesquisa tenha credibilidade, é importante que além do trabalho em campo, ela também tenha um embasamento teórico que sustente as ideias e hipóteses trazidas no estudo, também denominada de Pesquisa Bibliográfica. Lança, então, a pergunta: “Para que serve a pesquisa bibliográfica?”.

Esse preâmbulo evidencia uma tendência bastante comum nas aulas de NTPPS, de se construir conceitos junto com a turma, partindo da realidade dos/as estudantes, o que pressupõe a assunção do princípio da educação dialógica (FREIRE e SHOR, 1986. RABBANI, 2003). Após esse momento, as equipes se reúnem e, por meio de produção textual coletiva, iniciam o processo de levantamento bibliográfico, no qual, primeiramente, definem três fontes relevantes sobre o tema para, em seguida, dividirem os textos entre os membros, que devem ler, fazer resumos e destaques para citações.

A **Aula 5** é dedicada ao tema Comunicação e inicia com uma dinâmica de aquecimento em que os/as estudantes devem tentar se comunicar, num primeiro momento, sem se ver e, depois, sem usar palavras. Em seguida, após a exibição de uma mídia, os/as alunos/as participam de uma roda de conversa em que refletem sobre as seguintes questões: “Qual a diferença entre informar e comunicar? Quais são os elementos da comunicação? Qual é o significado de cada um deles? Se algum deles falhar, o que pode acontecer com o processo de comunicação?”. Após o debate, o/a professor/a conduz uma vivência a partir da seguinte frase: “A carteira de motorista deve ser autorizada para jovens a partir de 16 anos”. Dividindo a turma em três equipes, orienta que a equipe 1 defenderá este ponto de vista, a equipe 2 será contra e a equipe 3 ficará na observação. As duas primeiras defendem seus argumentos enquanto a terceira media o debate e avalia quem foi mais convincente na argumentação. Esse exercício se utiliza do método socioafetivo, por meio de um exercício de simulação (JARES, 2002), para exercitar a comunicação interpessoal (MILANI, 2003).

A **Aula 6** visa a reflexões acerca do trabalho em equipe. Para tanto, promove a atividade “Desafios e estratégias”: o grupo se divide em 06 equipes e cada uma deve listar os maiores desafios que estão identificando na realização das pesquisas e as estratégias para solucioná-los. Na hora de compartilhar, a equipe 1 deve apresentar um dos desafios que identificou, mas a equipe 2 é que deverá citar uma estratégia para solucioná-lo. A equipe 1 deve complementar a estratégia com o que ela havia pensado e, em seguida, o restante do grupo faz suas contribuições. Na sequência, a equipe 2 apresenta um desafio e a 3 deve sugerir uma estratégia, e assim sucessivamente, até a 6ª equipe apresentar um desafio e a 1ª, apresentar uma sugestão para solucioná-lo. Essa atividade pressupõe os princípios da reciprocidade e da horizontalidade (JARES, 2002), além do estímulo ao protagonismo (MILANI, 2003), tendo em vista que cabe aos/as estudantes encontrar suas próprias resoluções.

Na **Aula 7**, as equipes elaboram o cronograma de pesquisa, distribuindo as atividades entre os/as integrantes, identificando os/as responsáveis por cada uma e marcando as datas. A elaboração dos projetos é concluída na **Aula 8**, em que os/as estudantes planejam, também, o evento de apresentação. Além disso, cada um/a responde a um teste de autoconhecimento intitulado “Iniciativa x Acabativa”, que consiste em perguntas para que os/as estudantes reflitam se tendem a concluir os projetos e tarefas que iniciam, ou se desistem ao longo do processo. A **Aula 9** é dedicada à apresentação dos projetos, em formato de banca examinadora, a qual pode contar com professores/as e gestores/as da escola, bem como com convidados/as.

A **Aula 10** tem o objetivo de discutir a importância da negociação de conflitos. Ela inicia com a construção do conceito: o/a professor/a escreve no quadro a palavra “Conflito” e pergunta aos/as alunos/as o que entendem por essa palavra. Faz uma tempestade de ideias com as respostas e, a partir delas, define o conflito como ato ou efeito de divergir sobre determinada opinião ou situação que não necessariamente resulta em embate (enfrentamento). Em seguida, pede exemplos à turma.

A partir desses exemplos, questiona se os/as estudantes se sentem preparados/as para administrar uma relação conflituosa e convida todos/as para a realização da atividade “O julgamento do Cebolinha - Júri Simulado”: o/a professor/a projeta um quadrinho em que o Cebolinha ofende a Mônica e ela resolve colocá-lo na justiça por praticar *bullying*. Após essa exposição, divide a turma, que terá como missão resolver o caso, da seguinte forma: 01 juiz/a, que dirige e coordena o andamento do júri; 06 advogados/as de acusação, que formulam as acusações contra o réu; 06 advogados/as de defesa, que defendem o réu; 06 testemunhas, sendo três contra e três a favor; 07 participantes do Corpo de Jurados, que ouvem todo o processo e a seguir votam a sentença. Os demais compõem o público, e ajudam seus advogados a prepararem os argumentos para acusação ou defesa. Durante o júri, acompanham em silêncio. Definidos os papéis, cada equipe estuda o caso para preparar seus argumentos, e o/a professor/a orienta que a turma encontre um desfecho que não seja, necessariamente, a decisão de que haja alguém condenado ou absolvido. Essa atividade apresenta algumas estratégias do escopo da EP, como estudo de caso e exercício de simulação, os quais pressupõem o enfoque socioafetivo. Além disso, o estímulo ao desfecho da situação por meio de consenso corresponde ao que Jares (2002) define como visão criativa do conflito. A temática do conflito prossegue na **Aula 11**, que promove debates e leituras acerca do *bullying* na escola.

A retomada da pesquisa acontece na **Aula 12**, em que os/as estudantes aprofundam seu domínio acerca do uso do questionário como técnica de pesquisa. Nesse caso, o/a professor/a solicita que as equipes que já estiverem mais avançadas na aplicação dos questionários, auxiliem aquelas que ainda estão em processo de elaboração, estimulando, dessa forma, a cooperação. A **Aula 13**, por sua vez, é dedicada à aplicação dos questionários e realização de entrevistas na escola, que é o *locus* da pesquisa na 1ª série, como mencionado anteriormente. No caso das equipes que já realizaram essa etapa, a orientação é que utilizem essa aula para o tratamento dos dados, momento que tem continuidade na **Aula 14**, em que os/as estudantes aprendem, por meio de exercícios, a fazer tabulação de resultados.

A **Aula 15** retoma a temática da comunicação, focando nas mídias que os/as estudantes acessam no dia a dia. Para tanto, o/a professor/a espalha pela sala tarjetas com o nome de redes sociais e programas de TV, tais como *Facebook*, *Twitter*; *Novelas*, *Reality Shows*, *Programas Policiais*, e orienta que os/as alunos/as se dirijam para a mídia que consideram que traz mais informações. Em seguida, formam-se equipes, que deverão apresentar os pontos negativos e positivos da mídia escolhida. Essa aula segue com a leitura dialogada de um texto que expõe o conceito de mídia, seguida de uma vivência em que as equipes recebem o texto de uma reportagem e devem apresentá-la por meio de uma dramatização muda. Essa aula, além de abordar a comunicação interpessoal como temática, oportuniza vivências de desenvolvimento da mesma, por meio de linguagem verbal e não verbal, evidenciando, mais uma vez, a utilização de métodos socioafetivos. Essa discussão sobre comunicação e mídias tem continuidade na **Aula 16**, em que os/as estudantes realizam um debate e respondem a um questionário acerca de seus comportamentos nas redes sociais.

A **Aula 17** apresenta dois jogos cooperativos, que segundo Jares (2002), são aqueles em que os/as participantes não visam a uma competição, mas sim, buscam uma cooperação em prol de um resultado. Também oportuniza aos/às estudantes uma exposição dialogada acerca dos conceitos de trabalho cooperativo e colaborativo.

A **Aula 18**, por sua vez, oportuniza aos/às estudantes uma reflexão sobre quem são e sobre quem querem ser. Nesse viés, os/as alunos/as preenchem, individualmente, o instrumental “Construindo minha personalidade”, em que definem, com suas palavras: o seu “verdadeiro Eu”, ou seja, suas características, preferências, manias, defeitos, valores, etc; o seu “Eu Social”, que representa o que eles/as pensam que são, aos olhos dos/as outros/as; e o seu “Eu Ideal”, que aponta para quem gostariam de se tornar. Após a produção individual, o/a professor/a convida voluntários/as a se apresentarem e finaliza provocando a turma com as seguintes questões: “O meu ‘Eu Verdadeiro’ está muito distante do meu ‘Eu Ideal’?”; “Esse meu ‘Eu Ideal’ é realmente um desejo meu, ou uma projeção das expectativas e daquilo que admiro no/a outro/a?”; “O meu ‘Eu Social’ se aproxima do meu ‘Eu Verdadeiro’?”; “O que fazer para aproximar o meu ‘Eu Verdadeiro’ do meu ‘Eu Ideal’?”. Observa-se, mais uma vez, o foco no exercício do autoconhecimento, que a unidade propõe.

A **Aula 19** visa estimular a empatia e a tolerância nos relacionamentos, promovendo o bem estar entre os membros da comunidade escolar. Para isso, o/a professor inicia entregando uma frase a cada estudante, pedindo que ele/a complete oralmente para o grupo, com suas palavras (exemplos das frases distribuídas: “Sinto-me feliz quando...”; “Sinto-me triste quando...”; “Percebo que minha família fica feliz quando...”; “Meu

professor me alegra quando...”; “O jeito que mais aprendo com o meu professor é por meio de...”). Após esse momento, o/a professor realiza um momento de reflexão com os/as alunos/as, partindo dos assuntos que já abordaram - *bullying*, negociação de conflitos, comunicação, diversidade, uso consciente das redes sociais - questionando: “Esses temas nos ajudaram a construir relacionamentos mais saudáveis com nossos colegas e familiares?”; “Essas aulas favoreceram um conhecimento melhor do outro e de si?”. Após os comentários, ele/a convida a turma para uma leitura dialogada de um texto sobre tolerância.

A aula prossegue com a divisão da turma em equipes. O/a professor entrega a cada equipe um pequeno texto que relata uma situação relacional bem sucedida e pede que cada um/a relate, em seu grupo, uma situação semelhante que vivenciou. Orienta que as equipes escolham uma das situações relatadas para representar para a turma. O encontro finaliza-se com a construção de um Tratado da turma, em que cada um registra, em papel madeira ou cartolina, alguma mensagem, sentimento ou um desenho que promova a paz e gere relacionamentos saudáveis. Em seguida, convida todos/as para assinarem o Tratado, se comprometendo em promover a cultura da paz. O documento deve ficar exposto na sala. Essa aula, apesar de mencionar a Cultura de Paz, não se debruça sobre os conceitos que lhe são caros, como o de justiça social, direitos humanos e democracia. Sua relação com a Educação para a Paz, portanto, mantém o padrão das demais: desenvolver relações interpessoais respeitadas no micromeio da escola e da família, por meio de uma metodologia socioafetiva e do princípio da horizontalidade entre os pares.

O bimestre se encerra com a **Aula 20**, em que os/as estudantes iniciam a aula refletindo, por meio de uma roda de conversa, sobre o que quer dizer “ressignificar”, construindo coletivamente o sentido de atribuir novos significados aos acontecimentos da vida. Após o debate, eles/as são convidados/as a lerem um trecho de “Pollyana” e a preencherem um instrumental chamado “Jogo do Contente”, que apresenta um quadro com duas seções, a saber: 1. “Passei pela situação...”; 2. “Mas sou contente porque...”. Individualmente, cada aluno/a deve preencher o quadro com relatos sobre momentos de adversidades que viveram e o que puderam ressignificar de positivo dessas experiências. Ao final, quem se sentir à vontade pode compartilhar suas respostas com os demais. Essa é mais uma atividade relacionada à temática do autoconhecimento.

O **4º bimestre** se inicia com a retomada da pesquisa, sendo a **Aula 1** dedicada ao estudo da estrutura do relatório de pesquisa e a **Aula 2**, da estrutura do *banner* para apresentação dos resultados da investigação. Nas **Aulas 3 e 4**, as equipes se reúnem para

finalizar a produção do relatório e do *banner* ou para fazer o ensaio das apresentações das pesquisas, as quais devem acontecer no formato de Feira de Ciências, organizada pela escola.

A **Aula 5** visa refletir sobre ética, moral e valores e se inicia com uma roda de conversa visando à construção coletiva do conceito de Ética. Esse momento culmina na apresentação da mídia “Maratona Espanha 2012”, de Mário Sérgio Cortella. Após essa introdução, a turma faz a leitura dialogada do texto “Tentando entender o que é a ética”, que foi elaborado pelo IA, com base nas ideias do referido filósofo. A discussão culmina com o exercício “Os degraus da sinceridade”: cada estudante recebe uma folha, no meio qual escreve seu nome; o/a professor explica que dirá várias palavras que representam atributos relacionados a ética e valores, e que elas deverão ser escritas, com sinceridade, nos degraus acima ou abaixo do nome, sendo acima para os atributos que o/a jovem julga que alcançou e, abaixo, para aqueles ainda não muito desenvolvidos. São exemplos de atributos: solidariedade, franqueza, escuta aos mais velhos, justiça, honestidade em sentimentos e ações, amizade, respeito à diversidade, cuidado com o meio ambiente, cumprimento de tarefas nos prazos etc. Ao final, cada estudante compartilha os princípios éticos mais evidentes que identificam em si mesmo/a, a partir do exercício. Essa é uma aula que pressupõe o princípio da educação em valores, que segundo Jares (2002), objetiva tornar o sujeito consciente das suas próprias valorações.

Esse princípio também pode ser observado na **Aula 6**, que visa dar continuidade à discussão sobre ética com exemplos do cotidiano. Para isso, inicia-se com uma discussão sobre o que são valores. Após esse momento, os/as estudantes vivenciam a atividade “Concordo - Discordo”: o/a professor/a espalha cartelas com frases pela sala, pede que os/as participantes formem duplas e escolham uma frase, para discussão. Alguns exemplos de frases são: “Quem come do meu pão, experimenta meu cinturão”; “Não estava conseguindo produzir meu texto, o jeito foi copiar e colar da internet”; “Sempre joga lixo no chão para ajudar os garis a nunca ficarem desempregados”; “Eu vi meu amigo levar o *mouse* do laboratório de informática, mas resolvi ficar calado. Afinal, cada cabeça uma sentença!”. Uma pessoa da dupla deve apresentar argumentos prós, ou seja, concordando com o que está escrito e a outra, pontos contra, ou seja, discordando. Ao final, o/a professor/a conduz uma roda de conversa a partir das perguntas: “Quais os sentimentos ou dificuldades de concordar ou discordar?”; “Quais os princípios que nos fizeram concordar ou discordar?”; “Quando é conosco, a situação pode ser ‘relativa’?”; “Nossas opiniões foram baseadas em preconceitos?”.

A **Aula 7** é dedicada à Feira de Ciências propriamente dita, em que cada equipe de pesquisa apresenta seu *banner* e entrega seu relatório. Após esse evento, a **Aula 8** destina-se a

apresentar a estrutura do Plano de Ação, que consiste numa proposta de intervenção na comunidade escolar, com base nos resultados das pesquisas.

A **Aula 9** retoma a temática da autoestima, por meio de uma vivência chamada “Conhecendo meu grande amor”: o/a professor/a disponibiliza uma caixa com vários corações de papel e solicita que os/as alunos/as escrevam nos corações qualidades e características que buscam do seu grande amor. Convida, então, a turma para assistir à mídia “Meu grande amor” e provoca: “Vocês reconhecem as características projetadas no grande amor, em vocês mesmos/as?”. Após uma roda de conversa sobre o assunto, o/a professor/a conduz uma reflexão partindo das seguintes questões: “O que eu costumo achar de mim?”; “O que eu acho que os outros acham de mim?”; “Qual a diferença entre o que percebo de mim e o que acho que os outros percebem de mim?”; “Quem eu realmente sou?”. Ele/a solicita que cada um/a tente responder internamente e organize uma síntese para compartilhar com o grupo, na roda de conversa.

A **Aula 10** visa refletir sobre sexualidade saudável, com foco no ciclo de transmissão da AIDS. Inicia com a disponibilização da “Caixa do Esclarecimento”, um repositório em que os/as estudantes são convidados/as a depositarem suas dúvidas acerca dessa doença, anonimamente. Ao final da coleta, o/a professor/a abre a caixa e monta um painel, expondo as dúvidas escritas nos papéis. Em seguida, apresenta um *Power Point* com o título “Dia Mundial de Combate à Aids”, buscando, ao longo da apresentação, relacionar os pontos expostos com as dúvidas apresentadas na introdução da aula, de modo a respondê-las.

Após esse momento de resgate do conhecimento prévio e exposição de informações, a turma vivencia a atividade “Ciclo de Transmissão”. Na vivência, o/a professor/a distribui uma ficha com um símbolo para cada aluno/a aleatoriamente, sendo a imagem de um triângulo verde para 01 aluno/a, a de um círculo vermelho para metade da turma e a de uma estrela azul, para a outra metade. Em cada ficha, além do símbolo, há os campos “1º contato”; “2º contato”; “3º contato” e “4º contato”. O/a professor/a, então, solicita que os/as alunos/as caminhem pela sala ao som de uma música. Na primeira pausa da música, os/as estudantes formam duplas e devem copiar o símbolo do colega no campo “1º contato”. Repetem esse procedimento até que todos os campos referentes aos contatos sejam preenchidos, com os símbolos dos colegas com quem formaram duplas.

Ao final das rodadas, o/a professor/a solicita que os/as alunos/as formem um grande círculo. Com as fichas em mãos, revela a legenda dos símbolos: Triângulo = portador do HIV; Círculo = fez uso de preservativo; Estrela = não fez uso de preservativo. Em seguida, questiona: “Se essa situação hipotética fosse real, quem teria a maior probabilidade de ter

contraído o vírus HIV? Por quê?”. Abre para discussão com o grupo. Essa é uma atividade bastante dialógica e socioafetiva, pois resgata conhecimentos prévios dos/as estudantes acerca do assunto, envolvendo-os/as na construção de conhecimentos por meio de exposição dialogada, bem como oportuniza a aprendizagem a partir de um exercício de simulação (JARES, 2002), que permite ao sujeito fazer generalizações e relacionar a experiência à vida real, progredindo em sua capacidade de análise da realidade.

O encontro seguinte, na **Aula 11**, promove uma discussão acerca dos padrões impostos pela mídia, por meio de uma produção visual: o/a professor/a divide a sala em equipes e distribui jornais e revistas com anúncios comerciais, solicitando que os/as estudantes busquem construir a pessoa ideal. Em seguida, pede que apresentem suas produções, com uma reflexão sobre os impactos dessas informações e imagens na vida cotidiana. Após a exibição de uma mídia sobre o assunto, conduz uma roda de conversa partindo das questões: “Quais são os valores que os meios de comunicação normalmente têm transmitido, com relação a padrões ideais?”; “Como isso me afeta – nesta idade, e dentro do meu grupo de amigos?”; “Será que realmente existe um padrão ideal?”.

Essa atividade situa-se no escopo das temáticas da autoestima e do autoconhecimento, o qual se aborda, também, na **Aula 12**, dedicada a uma reflexão acerca das emoções, com foco na raiva. Para tanto, o/a professor/a forma duplas e entrega o teste “Você é raivoso?”, o qual contém perguntas relacionadas a manifestações de raiva, para que o/a estudante se auto-avalie e também avalie o/a colega. Após esse momento, o/a professor/a solicita que a dupla converse um pouco sobre estratégias que podem utilizar para lidar melhor com essa emoção. Entrega pequenas tarjetas para que as duplas coloquem estratégias para se controlar diante da raiva. Na medida em que forem terminando, devem pregá-las no quadro. Por fim, o/a professor/a promove um debate sobre as estratégias colocadas no quadro, questionando: “Será que todas essas estratégias trazem resultados positivos?”; “Existem estratégias que trazem mais desvantagens do que vantagens a longo prazo?”.

A **Aula 13** prossegue no escopo do autoconhecimento, promovendo uma reflexão acerca da noção de fracasso. Inicia com um resgate do conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o que eles/as entendem ao ouvir essa palavra. Em seguida, o/a professor/a divide a turma em equipes e entrega uma frase para cada uma, pedindo que conversem sobre ela (exemplos das frases: “Namoro não deu certo”; “Estudei bastante mas não consegui me sair bem na prova”; “Equipe de pesquisa teve dificuldades na distribuição e realização de tarefas”). Após esse momento, as equipes recebem um texto sobre o tema, para leitura dialogada. Ao final, cada equipe deve apresentar uma síntese das discussões e a aula se

encerra com voluntários/as comentando o que mudou na sua percepção acerca do que significa fracasso.

A **Aula 14** é dedicada a uma preparação, por parte das equipes de pesquisa, de seus planos de ação. Nesse momento, cada equipe apresenta seu plano para a turma e se reúne para planejar a execução e providenciar os materiais necessários. A **Aula 15** fica reservada para a realização das ações na escola, de acordo com o que foi planejado na aula anterior.

A **Aula 16** visa a reflexões sobre autopercepção e autocuidado, por meio de um instrumental e um teste, ambos realizados individualmente. O instrumental “O que vem de mim” consiste em um quadro dividido em quatro partes, cada uma com espaço para que o/a aluno/a discorra sobre: 1. “O que vem de mim que me deixa alegre”; 2. “O que vem de fora que me deixa alegre”; 3. “O que vem de fora que me deixa triste”; 4. “O que vem de mim que me deixa triste”. Já o teste, intitulado “Agir ou Reagir”, compreende uma série de afirmações com as quais os/as estudantes declaram estar de acordo ou desacordo, e tem o objetivo de avaliar se o respondente tem um centro de controle mais externo, ou seja, mais influenciado pelo mundo exterior, ou mais interno, sendo mais focado em sua autopercepção. As respostas de ambas as atividades são socializadas, mantendo o caráter dialógico das aulas. Ao final, o/a professor/a pede a cada um/a para escrever algo positivo para si mesmo/a e ler em voz alta, avaliando como se sente ao se ouvir dizendo palavras positivas.

Esse formato de atividade individual com foco na autopercepção se mantém na **Aula 17**, na qual os/as estudantes respondem a um instrumental que visa ajudá-los/as a identificar suas emoções e habilidades, seguido da produção de uma declaração em que assumem compromissos consigo mesmos/as.

A **Aula 18** visa promover reflexões sobre passado, presente e futuro, por meio da construção coletiva de um painel em forma de árvore. Para isso, o/a professor/a cola o caule (feito em papel madeira) em uma parede da sala e entrega para os/as alunos/as papéis recortados em forma de raízes, folhas verdes e amarelas, flores e frutos, pedindo que escrevam: nas raízes, quem são hoje (valores e personalidade) e o que trazem de experiências de vida; nas folhas amarelas, aquilo que precisam superar/desapegar; nas folhas verdes, aquilo que desejam levar sempre consigo; nas flores, aquilo que desejam que floresça; nos frutos, aquilo que desejam colher no futuro. Depois de concluírem, os/as estudantes colam suas peças na árvore e comentam sobre o que escreveram, para o grupo. Essa atividade pressupõe o exercício da empatia e da horizontalidade (JARES, 2002), tendo em vista que é necessário um clima de confiança para que os/as jovens se exponham ao grupo.

A penúltima aula do ano prossegue na discussão acerca do futuro. Após uma discussão de aquecimento sobre a Lei do Retorno, o/a professor/a convida a turma a fazer a leitura coletiva e dialogada de um texto sobre essa lei, refletindo sobre a relação entre as escolhas que se fazem no presente e como elas impactam no futuro. A aula se encerra com uma atividade escrita, em que cada aluno/a deve pensar em uma pessoa que lhe faz bem e escrever a ela uma carta de agradecimento.

Por fim, a **Aula 20** realiza o Rito Final do ano: o/a professor/a convida a turma a fechar os olhos e recordar momentos vividos no NTPPS. Pergunta se os/as estudantes lembram da janela que confeccionaram no início do ano (Aula 3, 1º bimestre). Em seguida, entrega para cada um/a o desenho da janela e pede que leiam o que escreveram e comentem se o futuro que projetaram no início do ano se concretizou, o que mudou, como estão terminando o ano e quais aprendizados destacam. Na sequência, entrega o desenho de uma mochila e solicita que registrem nela o que desejam levar para o ano seguinte.

O momento final é reservado para mais uma roda de conversa, com base em uma cena de Peter Pan, exibida pelo/a professor/a, que conduz o último debate do ano com base nas seguintes questões: “Para voar é preciso sonhar?; “Basta apenas sonhar?”; “É preciso acreditar no sonho?”; “É preciso acreditar em si?”; “Quem você quer ser?”. O ciclo da 1ª série se fecha, então, com uma reflexão coletiva sobre ousadia, voos e sonhos.

5.4 Convergências e dissidências

As temáticas e estratégias aqui sintetizadas revelam vários pontos de convergência e algumas dissidências do NTPPS em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da Educação para a Paz.

No tocante às temáticas, pode-se concluir que os conteúdos abordados nos planos de aula priorizam o desenvolvimento intra e interpessoal dos/as estudantes, promovendo estudos e reflexões acerca de componentes fundamentais da EP, apresentados em tópico anterior desta seção, os quais convergem com o que defendem Jares (2002) e Milani (2003).

Contudo, os planos de aula centram sua abordagem no que Milani (2003) define como micromeio, ou seja, o meio mais imediato ao indivíduo, que corresponde às suas relações na sua vida íntima, na sua comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. Por outro lado, conteúdos mais relacionados ao macromeio, ou seja, à organização social e aos processos políticos e socioeconômicos, não são contemplados nos planos de aula. O material não menciona, por exemplo, a questão das desigualdades sociais, do desarmamento, do

multiculturalismo e dos direitos humanos, que são componentes essenciais à Educação para a Paz, que se caracteriza como uma atividade política, com foco na ação e na mudança social, segundo Jares (2002). A ausência dessas discussões, na 1ª série, configura uma divergência da unidade curricular em relação ao que preconiza a EP. Convém destacar, portanto, a necessidade de futuras investigações quanto à abordagem dessas questões nos anos posteriores, no intuito de verificar se essas divergências se mantêm por todo o ensino médio.

Quanto às estratégias, estas pressupõem a assunção do enfoque socioafetivo e do princípio da educação dialógica. Como mencionado anteriormente, de acordo com Jares (2002), o enfoque socioafetivo consiste na vivência de situações reais ou simuladas para que os sujeitos possam desenvolver habilidades de análise da realidade, envolvendo não só capacidades cognitivas de apreensão de conceitos, mas sobretudo estimulando seu envolvimento afetivo com o que se vivencia. Nas aulas aqui analisadas, isso se observa pelas vivências dos estudos de caso, dos jogos de cooperação, das vivências de esclarecimento de valores, por exemplo.

O princípio da educação dialógica, por sua vez, se manifesta pelo movimento padrão das aulas, de construir conceitos coletivamente, a partir da visão de mundo e de experiências de vida dos sujeitos, além da realização de atividades que exigem participação ativa, como as rodas de conversa, os debates mediados e as leituras e produções textuais coletivas e colaborativas. Como visto em Rabbani (2003), a educação dialógica permite aos sujeitos a descoberta de suas próprias potencialidades, bem como do sentido da aprendizagem, o que pode contribuir para sua autorrealização.

Além disso, o caráter dialógico das aulas também pressupõe o exercício da empatia, da horizontalidade e da reciprocidade, tendo em vista que, pelo que se propõe nos planos de aula, todos/as têm lugar de fala e as atividades são colaborativas, com fortes apelos afetivos, pois muitas vezes, os/as estudantes são convidados/as a compartilhar sentimentos e vivências pessoais. Para isso, é necessário construir um clima de confiança e pertencimento ao grupo. Esse clima também se pressupõe pelas atividades lúdicas, evidenciando o princípio da educação assentada no jogo e no riso, como defendido por Jares (2002).

Outros pressupostos da EP que podem ser observados nos planos de aula são o da educação integrada ao seu meio e o do fazer pedagógico realista e possível. A integração ao meio se evidencia pelos focos de estudo e reflexão se centrarem na vida pessoal, na família e na comunidade escolar, que são os meios mais imediatos em que os/as alunos/as estão inseridos. O fazer pedagógico realista e possível se manifesta pela mesma razão, tendo em vista que, como defende Jares (2002), a escola deve reconhecer seus limites de atuação,

entendendo-se que a educação, por si só, não promoverá a mudança social necessária para a construção de uma sociedade verdadeiramente pacífica e não violenta, mas pode contribuir para isso, atuando em seu meio.

Não obstante, um outro pressuposto da EP é a ação com foco na mudança social. Sendo assim, mesmo que a escola reconheça seus limites de atuação, é cabível tornar os sujeitos conscientes das relações de opressão, manifestadas pelas desigualdades sociais, pelo desrespeito aos direitos humanos e pelos regimes antidemocráticos. Nesse ponto, como dito anteriormente, o NTPPS diverge do que preconiza a EP, por centrar seu foco de ação no micromeio, sem mencionar temáticas ou utilizar estratégias que suscitem reflexões e estudos acerca da organização socioeconômica mundial.

Por outro lado, as relações opressoras e antidemocráticas podem ser reproduzidas, também, no micromeio da escola. Nessa perspectiva, uma proposta de educação em prol da Cultura de Paz deve aprimorar o olhar dos sujeitos para esses fenômenos dentro da comunidade escolar, bem como promover uma gestão de participação democrática, por parte de todos os membros. Nesse quesito, reside uma outra dissidência: o material não menciona atividades em que os/as estudantes se envolvam em processos de tomada de decisão em nível escolar, restringindo esse protagonismo às suas atividades e contratos de convivência dentro dos limites da turma.

Em resumo, portanto, pode-se inferir que os Planos de Aula do NTPPS convergem com a EP por assumirem temáticas relacionadas ao autoconhecimento e autoestima, aos valores éticos e ao respeito às diversidades, bem como à educação ambiental e à participação comunitária, por meio de uma abordagem dialógica e socioafetiva, que concebe a educação como integrada ao seu meio e como uma prática assentada na ludicidade, na empatia e na horizontalidade. Como divergências, observa-se uma centralidade no micromeio dos sujeitos, a qual se manifesta pela ausência de conteúdos e práticas relacionadas à conjuntura política e socioeconômica mundial, bem como à participação democrática em processos decisórios da própria escola, para além da gestão da sala de aula.

Contudo, os Planos de Aula permitem apenas pressuposições. São os sujeitos envolvidos que podem revelar, por meio de seus discursos, em que medida essa unidade curricular tem contribuído, de fato, para a construção da Cultura de Paz na escola, por meio da efetivação dos preceitos da Educação para a Paz. A seção a seguir debruça-se sobre as percepções desses sujeitos.

6 O NTPPS E A CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO

Esta seção apresenta um estudo de caso realizado em duas EEMTI situadas em territórios do Pacto por um Ceará Pacífico, sendo uma na região do Grande Mucuripe e outra, do Grande Bom Jardim, com o intuito de identificar as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz no âmbito escolar.

A decisão de trabalhar em dois *locus* justifica-se pela possibilidade de comparar as visões de sujeitos inseridos em diferentes realidades escolares, com o intuito de identificar quais características conferem um caráter de unidade do NTPPS no que se refere à construção da Cultura de Paz, em territórios distintos. A escolha por essas regiões deve-se ao seu perfil de localidades acometidas por uma série de violências e vulnerabilidades (CEARÁ, 2017a).

Isto posto, considerando-se tal perfil, este estudo visa identificar os impactos do NTPPS nas relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos nesse fazer pedagógico, e também compreender como essa unidade curricular favorece o processo de autoconhecimento e de autorrealização de professores/as e estudantes no contexto escolar. Tais dimensões, interpessoal e intrapessoal, constituem dois eixos de análise deste trabalho.

A investigação das relações interpessoais fundamenta-se em Jares (2002) e em Milani (2003), que discorrem sobre o respeito às diversidades, aos direitos humanos, à democracia e à justiça social como valores inerentes à Cultura de Paz. Nesse sentido, busca-se analisar em que medida esses valores permeiam as relações dos/as estudantes de NTPPS com seus pares e com os demais membros da comunidade escolar.

O enfoque na dimensão intrapessoal baseia-se nas contribuições de Rabbani (2003). Como discutido anteriormente, segundo a autora, a Educação para a Paz pressupõe que estudantes e professores/as possam se identificar com os conhecimentos em estudo, para contribuir com a construção dos saberes, satisfazendo a necessidade imaterial humana de se autoconhecer e se autorrealizar. Assim sendo, é pertinente investigar como o NTPPS favorece esse processo individual de autoconhecimento e autorrealização desses sujeitos.

Para tanto, a seção está dividida em 03 tópicos. O primeiro descreve o Pacto por um Ceará Pacífico e faz apontamentos acerca das duas regiões, no sentido de proporcionar um melhor entendimento do contexto em que as escolas estão inseridas, no que diz respeito às questões pertinentes às violências e à Cultura de Paz; o segundo apresenta as notas das observações, as análises das entrevistas e os resultados do questionário, com o fito de compreender as percepções dos sujeitos investigados, acerca da relação do NTPPS com a

Cultura de Paz no ambiente escolar; o terceiro dedica-se a uma reflexão em torno dos achados.

6.1 O Pacto por um Ceará Pacífico e as regiões do Grande Mucuripe e Grande Bom Jardim

O Pacto por um Ceará Pacífico é um programa do Governo do Estado do Ceará, instituído por meio do Decreto nº 31.787, de setembro de 2015, que visa à redução dos índices criminais no Estado, ao aumento da segurança da população, e à construção da Cultura de Paz, por meio da implementação de ações intersetoriais e interinstitucionais. Conforme determina artigo 2º do Decreto,

O PACTO "POR UM CEARÁ PACÍFICO" será executado por programas, projetos e atividades integradas, nas áreas de Segurança Pública e Defesa Social, Justiça e Cidadania, Direitos Humanos, Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Política sobre Drogas, Trabalho e Desenvolvimento Social, Cultura, Esporte, Juventude, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, definidos em Planos de Trabalho (CEARÁ, 2015).

A articulação interinstitucional advém da concepção de que a violência é um fenômeno complexo e multifacetado, cujo enfrentamento exige esforços e investimentos em diferentes áreas, pois “já é consenso que ações relacionadas ao esporte, à cultura, à saúde, à educação, ao trabalho e à urbanização, dentre outras, impactam diretamente a pauta da segurança pública e são fundamentais para a construção de uma cultura de paz” (CEARÁ, 2017a, p.59).

Para tanto, os planos de trabalho do programa partem de um diagnóstico das violências e vulnerabilidades que acometem as diversas regiões do Estado, o qual foi realizado em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O referido estudo, elaborado em 2015, revela o perfil socioeconômico e criminal do Ceará, a partir dos dados disponíveis nas duas principais fontes sobre o tema: as secretarias de Saúde e de Segurança Pública. Tal diagnóstico oferece subsídios para a definição de territórios a serem beneficiados com as ações intersetoriais do Pacto (CEARÁ, 2017b).

No que tange às ações específicas da área da Educação, algumas iniciativas realizadas pela Seduc se constituem como pilares fundamentais ao sucesso Pacto, a serem executadas no âmbito das escolas. São elas: a estruturação do Programa Nem um a Menos, que consiste em um conjunto de ações para evitar o abandono escolar e estimular os/as estudantes a concluírem o ensino fundamental e médio; a oferta de Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral, cuja implementação prioriza as escolas dos territórios assistidos; a instalação de núcleos de mediação social de conflitos, a partir da capacitação de professores/as e lideranças juvenis nas escolas e na comunidade; o apoio para projetos de esporte e cultura nas escolas, por meio de editais lançados pela Seduc; o fortalecimento das competências socioemocionais, visando à promoção da educação integral (CEARÁ, 2017a).

Conforme consta na Matriz de Acompanhamento do Pacto (CEARÁ, 2017a), uma das iniciativas de fortalecimento às competências socioemocionais é o NTPPS. Isso significa que, a partir de 2015, as escolas assistidas pelo programa que não ofertassem essa unidade curricular, recebiam estímulos da Seduc para a adesão à proposta. Contudo, tendo em vista que as escolas dos territórios do Pacto são prioridade na implementação do tempo integral, com o passar dos anos, elas se tornaram EEMTI e passaram a ofertar o NTPPS de forma obrigatória, pois como mencionado na primeira seção, essa unidade curricular faz parte da política das escolas de tempo integral da rede estadual do Ceará.

Em outras palavras, de 2015 a 2021, as escolas assistidas pelo Pacto tiveram dois caminhos para a implementação do NTPPS: por adesão, no caso das escolas de tempo parcial, que eram convidadas pela Seduc a incorporar a proposta em seus currículos (vide o relato na primeira seção); e mediante a sua transformação em escola de tempo integral. A partir de 2022, como mencionado anteriormente, o NTPPS passou a constar somente nas EEMTI, que segundo a Matriz de Acompanhamento do Pacto (CEARÁ, 2017a), têm a expectativa de alcançar todas as escolas da rede estadual. Desse modo, mesmo que as campanhas de adesão ao Núcleo não sejam mais realizadas nas escolas de tempo parcial, os esforços para que essa iniciativa chegue às comunidades escolares dos territórios ainda permanecem atualmente, já que elas são prioridade na implementação da política do tempo integral.

Isto posto, cabe ressaltar que foram selecionadas, para esta pesquisa, duas escolas que vivenciaram essas distintas experiências de implementação: uma foi convidada a aderir à proposta, quando ainda era uma escola de tempo parcial, e a outra recebeu a unidade em seu currículo, ao ser transformada em tempo integral. Tais unidades escolares se situam, respectivamente, na região do Grande Mucuripe e do Grande Bom Jardim.

A área denominada Grande Mucuripe refere-se a uma porção litorânea da região leste de Fortaleza, que compreende os bairros Mucuripe, Varjota, Papicu, Praia do Futuro I, Vicente Pinzon, Cais do Porto e De Lourdes (MACIEL, 2016). O Grande Bom Jardim, por sua vez, situa-se na região sudoeste da cidade e abrange os bairros Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira (MACHADO; FAUSTINO, 2018). Alguns desses bairros possuem ações do Ceará Pacífico implementadas em seus territórios, os

quais foram selecionados, como já mencionado, mediante um diagnóstico de violências e vulnerabilidades.

Conforme apontam Zanella et. al (2009), a vulnerabilidade social está relacionada à capacidade das pessoas de superar ou minimizar adversidades e riscos, bem como de aproveitar as oportunidades para melhorar sua situação de bem-estar. Nesse sentido, indivíduos vulneráveis têm menos condições de aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mercado, pela sociedade e pelo Estado. Tal condição está atrelada ao poder aquisitivo, tendo em vista que os grupos sociais de maior renda habitam espaços com melhor infraestrutura e serviços, ao passo que a população de baixa renda está sujeita a diversas situações de insalubridade e insegurança.

Essa desigualdade mostra-se bastante evidente no Grande Mucuripe. De acordo com Maciel (2016), a região é habitada por uma população com níveis de renda bastante diferenciados, “que vão desde os mais altos salários até um nível de miséria extrema” (MACIEL, 2016, p.470). Isso se observa mediante a discrepância entre os valores de renda média pessoal dos bairros dessa região, os quais foram ranqueados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. O *ranking* situa o De Lourdes, o Mucuripe e a Varjota entre os dez bairros mais ricos de Fortaleza, ao passo que a Praia do Futuro I ocupa a 38ª posição, seguida do Vicente Pinzón, na 52ª, e do Cais do Porto, na 106ª posição. O Grande Bom Jardim, por sua vez, concentra seus cinco bairros entre os dez de menor renda média pessoal do município (IPECE, 2012).

Essa má distribuição de renda, além de estar associada a condições de vulnerabilidade, também se associa a incidência de violências. É o que constata um outro relatório do Ipece (2013), o qual mapeia ocorrências de homicídios dolosos em Fortaleza, destacando que “os bairros onde a incidência de homicídio é elevada são bairros que pertencem à menor faixa de renda média pessoal” (IPECE, 2013, p.9). Dentre eles, situam-se o Vicente Pinzón, a Praia do Futuro e os cinco bairros pertencentes à região do Grande Bom Jardim.

Tais estatísticas são relevantes, porém, podem acarretar certa estigmatização dessas áreas. É o que ocorre com o Grande Bom Jardim, por exemplo, cujos bairros, muitas vezes, “[...] constituem, sob o olhar de não residentes (nomeados os ‘*de fora*’), o ‘*vixe do vixe*’ de uma região inscrita nas margens de Fortaleza. Espaço urbano posto sob acusações sociomorais e criminalizações *a priori* reprojctadas sobre seus moradores” (PASSOS; CARVALHO, 2015, p. 234, grifos das autoras). Esse estigma, contudo, não está presente

apenas nos discursos de não residentes. Os/as próprios moradores/as podem, por vezes, revelar práticas sociofóbicas e topofóbicas de evitação social de pessoas e lugares dentro do território, criando-se, assim, um clima de acusações e desconfianças mútuas entre si (PASSOS; CARVALHO, 2015).

Dessa forma, a sociedade (re)produz uma visão das periferias como espaços de ameaças e inseguranças, pois muito se discute sobre as violências urbanas dos quais seus/suas moradores/as são protagonistas. Contudo, na concepção multifacetada de violência que embasa este trabalho, convém destacar o desfavorecimento, em vários setores, a que essas pessoas estão sujeitas, o que lhes configura uma posição, sobretudo, de vítimas de violências estruturais, tendo em vista que a paz pressupõe o desenvolvimento humano em seu sentido amplo, referente à satisfação de necessidades como sobrevivência e bem estar (JARES, 2002).

Tal desfavorecimento pode ser observado por meio dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) dessas regiões. O IDH é um instrumento utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para avaliar o bem estar de uma população, com base em indicadores relativos a riqueza, educação, expectativa de vida, entre outros. É expresso por meio de valores que variam de 0 a 1, sendo considerados baixos os valores até 0,499; médios, os que vão de 0,50 a 0,799; e altos, a partir de 0,80 (SOUZA, 2008).

No que se refere à população fortalezense, o que os índices divulgados pela Prefeitura Municipal (2014) revelam é a existência de múltiplas e diversas Fortalezas: enquanto o Meireles apresenta um IDH alto, próximo de países como a Noruega, o Conjunto Palmeiras encontra-se abaixo de Níger, considerado o país com o mais inferior IDH do mundo (BARBOSA, 2022).

No caso das regiões em foco neste estudo, os dados da Prefeitura apontam que, no Grande Mucuripe, o bairro Mucuripe ocupa a 4ª posição no *ranking* de IDH da cidade, seguido pela Varjota, na 8ª posição; o De Lourdes, na 12ª; e o Papicu, na 23ª. Esses bairros possuem IDH médio. Já o Vicente Pinzón encontra-se em 63º lugar, a Praia do Futuro I ocupa o 71º e o Cais do Porto, o 106º. Os índices do Grande Bom Jardim, por sua vez, revelam o Bom Jardim na 102ª posição, a Granja Portugal na 103ª, a Granja Lisboa na 110ª e o Canindezinho na 115ª. Todos esses territórios se enquadram na categoria de IDH baixo.

Para chegar a esses resultados, os dados apurados pela Prefeitura de Fortaleza (2014) se baseiam nos quesitos renda, educação e longevidade. Conforme explanado em matéria do *site* de notícias Terra (2017), para avaliar a renda, utiliza-se o critério da renda *per capita*; a educação é avaliada com base nas taxas de alfabetização e de matrículas em todos os níveis de ensino; a longevidade, por sua vez, revela não só a quantidade de anos que uma

pessoa deve viver em determinada localidade, como também as condições de saúde e a quantidade de mortes precoces do lugar.

No quesito educação, os valores dos 120 bairros do município não se diferenciam muito, variando de 0,88 a 0,99 (tendo apenas o Meireles atingido o valor máximo de 1,00). No que se refere à longevidade, entretanto, pode-se observar uma tendência de correlação entre a expectativa de vida e o indicador de renda. A título de exemplo, ao se comparar, mais uma vez, o Meireles com o Conjunto Palmeiras, observam-se os seguintes dados: o primeiro apresenta um IDH-Renda de 1,00 e um IDH-Longevidade de 0,86; o segundo, um índice de renda de apenas 0,01 e de longevidade, de 0,13.

As regiões foco deste estudo apresentam tendência semelhante, quanto ao indicador de longevidade. No Grande Bom Jardim, os cinco bairros oscilam entre 0,11 e 0,27. No Grande Mucuripe, os três bairros de menor renda variam de 0,16 a, no máximo, 0,30. Os de maior renda, por outro lado, vão de 0,31 a 0,69. Como dito anteriormente, a taxa de longevidade está relacionada às condições de saúde e à mortalidade precoce do lugar. Nesse sentido, faz-se relevante dedicar uma atenção especial aos números referentes à expectativa de vida da população jovem desses territórios, já que esse é o público-alvo do fazer pedagógico do ensino médio, foco deste estudo.

Segundo a cartilha do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CEARÁ, 2016), Fortaleza está entre as cidades brasileiras que lideram o *ranking* nacional de assassinatos de jovens. Quanto ao *ranking* municipal, entre bairros, os dados divulgados pelo Observatório de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, em abril de 2023, indicam que toda a região do Grande Bom Jardim e o Vicente Pinzón estão entre os 15 bairros que mais acumularam homicídios de indivíduos na faixa etária de 15 a 24 anos, no período de 2015 a 2022.

Diante de tantos indicativos de vulnerabilidades, é coerente que uma política pública baseada em diagnósticos, como é o Pacto por um Ceará Pacífico, tenha selecionado territórios do Grande Mucuripe e do Grande Bom Jardim como prioritários para as ações intersetoriais propostas. Não nos interessa, no entanto, analisar tais ações, tampouco avaliar o programa, pois esse não é o foco deste estudo. Na presente investigação, essas regiões da cidade assumem um caráter de *locus* ou, em termos metafóricos, de cenário, onde atuam os diversos atores das escolas de ensino médio em foco. Nesse contexto, é de se esperar que os/as jovens, alvos de tantas violências, se sintam seguros/as, acolhidos/as e valorizados/as como sujeitos em suas escolas, sobretudo os/as de 1ª série, que como mencionado anteriormente, concentram os maiores índices de abandono escolar.

Nesse quesito, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as escolas aqui investigadas apresentaram, em 2022, seus maiores percentuais de abandono na 1ª série, dos últimos cinco anos: 4,3% na escola do Grande Mucuripe e 10,4%, na do Grande Bom Jardim. A título de comparação: no ano de 2021, a escola do Mucuripe teve 0,9% de abandono nessa série, e a do Bom Jardim, 5,6%. Isso significa que, na primeira escola, o índice mais que quadruplicou, e na segunda, praticamente dobrou, de um ano para o outro (INEP, 2023).

Certamente, esse é um fenômeno decorrente de múltiplos fatores, cujo detalhamento não faz parte do foco deste estudo, que se ocupa exclusivamente do desenvolvimento do NTPPS nessas escolas, por ser uma iniciativa que consta na Matriz do Pacto como relevante para a promoção da Cultura de Paz no contexto escolar. Espera-se, contudo, que a investigação possa trazer à luz possíveis contribuições do Núcleo para tornar as escolas mais atrativas para os/as jovens que nelas ingressam, com o fito de dirimir esses índices.

Sendo assim, são válidas algumas reflexões: qual a importância que os indivíduos nesse universo atribuem ao NTPPS? Em que medida eles/as relacionam a unidade curricular com o seu desenvolvimento pessoal e social? Quais são suas satisfações e descontentamentos, enquanto coautores desse processo? Os tópicos a seguir apresentam as visões desses sujeitos.

6.2 Estudo de caso nas escolas: o que nos dizem os sujeitos

Como mencionado na seção de Procedimentos Metodológicos, o estudo foi realizado no segundo semestre letivo de 2023, através de observações das atividades de pesquisa do NTPPS, de questionário com estudantes e de entrevistas semiestruturadas com representantes da gestão, e do corpo docente e discente.

Os sujeitos que contribuíram com o trabalho foram indicados mediante um fluxo de comunicação, que contou com o auxílio de interlocutores/as chave. O primeiro contato se deu com as gestoras das escolas, no qual foram apresentados os objetivos e aspectos metodológicos da investigação. Após esse momento, elas fizeram a interlocução com docentes de NTPPS da 1ª série, sendo um professor no Mucuripe e uma professora no Bom Jardim, que depois de serem apresentados aos dados gerais da pesquisa, aceitaram o convite para contribuir participando das entrevistas e atuando na interlocução com estudantes e demais professores/as que poderiam, também, dar suas contribuições.

O conteúdo das entrevistas foi analisado por meio de redução fenomenológica, e o questionário foi utilizado com o intuito de identificar tendências de opinião apresentadas pelos/as alunos/as, em relação aos temas abordados nas conversas, comparando-as com as falas dos/as participantes. Esse procedimento visa a uma melhor caracterização do fenômeno manifestado no ambiente escolar, tendo como complemento as notas das observações que foram registradas em caderno de campo.

Considerando que as escolas possuem realidades próprias, os dados coletados em cada *locus* serão apresentados e discutidos em tópicos específicos. Não obstante, o tópico final dedica-se a uma reflexão sobre quais características conferem um caráter de unidade ao NTPPS, no que se refere à construção da Cultura de Paz, em territórios distintos, bem como a uma reflexão sobre os achados.

6.2.1 O NTPPS na Escola do Grande Mucuripe

A escola do Grande Mucuripe, doravante EGM, atendeu, em 2023, aproximadamente 287 estudantes, sendo 121 de 1ª série; 89, de 2ª; e 77, de 3ª. Funcionou com quatro turmas de 1ª série, contendo em média 30 estudantes por sala.

A maioria destes/as, quando do período de visitas à escola, mostrava-se empenhada em realizar a pesquisa, que na EGM, ocorre durante o segundo semestre letivo. O acompanhamento de alguns momentos desse processo foi importante tanto para a observação do campo, como para favorecer uma maior aproximação com os sujeitos.

Para a quase totalidade desses/as jovens, provindos/as do ensino fundamental e recém chegados/as ao ensino médio em tempo integral, o NTPPS representa uma das mais significativas novidades, em um período de tantas adaptações.

Para auxiliar na compreensão de como essa unidade curricular impacta na vida escolar de tais estudantes, foram realizadas entrevistas com: a gestora escolar, aqui identificada como GEM; com o professor de NTPPS mencionado - PNEM; um aluno - E1EM; e uma aluna - E2EM. O educador também indicou uma representante do corpo docente para participar, mas o convite não foi aceito, não havendo outra indicação. Além disso, 44 alunos/as responderam ao questionário, correspondendo a uma amostra de um terço do total de discentes dessa série na escola.

As primeiras entrevistas foram a da gestora e a do professor de NTPPS, e ambas iniciaram com perguntas relacionadas ao processo de adesão à proposta. Compreender como se deu o primeiro contato da escola e do profissional com o Núcleo mostrou-se fundamental,

como ponto de partida, para uma análise sob o viés da Cultura de Paz, tendo em vista que quanto mais democrático e dialógico tenha sido esse processo, mais próximo ele se encontra dos valores da paz positiva.

Sobre a implementação na escola, a gestora declarou:

Nós fomos a primeira... uma das primeiras escolas a fazer a adesão e eu lembro que na época três professores, inclusive a professora R¹¹, que tá com a gente até hoje, fez a formação e enquanto todas as escolas tavam naquele estresse de “vamos reduzir carga horária”, né? E quando eu vi a proposta do... do projeto, eu disse assim “não, gente... eu acho que não tem por que a gente reduzir carga horária, eu acho que a gente tem como aumentar a carga horária... então a gente tem escolas de ensino médio que tem cinco, seis horas aula, por que a gente precisa reduzir? A gente propõe pras famílias que os alunos em vez de irem embora 11h40, eles têm uma hora a mais, quatro dias na semana”. E aí a gente fez reunião, acionamos o Conselho Escolar e iniciamos com o projeto do Núcleo (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Tal adequação de carga horária era necessária porque a escola, à época, era de tempo parcial. Nesse relato, é importante observar que a comunidade escolar foi consultada e que se optou por acrescentar uma hora-aula a mais nos turnos das aulas, em vez de reduzir a quantidade de horas das disciplinas para se comportar a carga horária do Núcleo, prática essa que era comum nas escolas (KONZEN, 2019). O diálogo com a comunidade pressupõe um processo democrático de implementação.

Nessa esteira, o depoimento do professor também pressupõe a existência de um diálogo horizontal com a gestão. O educador, que atua como catequista fora da escola, tem prática na realização de dinâmicas com jovens, e segundo o seu relato, isso motivou a gestora a convidá-lo a aderir à proposta, com base em seu perfil:

Ao convidar, ela chegou e falou assim: "G., é o NTPPS, é bem dinâmico, você trabalha com dinâmicas, a mesma coisa que você faz na catequese". Ela já sabia, já tinha esse conhecimento... "É bem dinâmico, é bem criativo. Eu com certeza, é... iria gostar se você aceitasse, né?". E eu aceitei e estou gostando muito, muito mesmo (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Em 2023, o professor assumiu as 4 turmas de 1ª série da escola (1º ano A, B, C e D). É interessante ressaltar a importância de se indicar para o NTPPS professores/as que apresentem um perfil coerente com a proposta, conforme destaca Konzen (2019). Além disso, é importante garantir que a lotação dos/as docentes nessa unidade curricular aconteça de forma democrática, mediante aceitação, não imposição, sobretudo nas escolas dos territórios

¹¹ Os nomes dos sujeitos e das escolas serão mantidos em sigilo, conforme mencionado na seção de Procedimentos Metodológicos. Quando mencionados nas entrevistas e notas de observação, serão representados pelas iniciais.

do Pacto, as quais receberam o Núcleo como um possível expoente da construção da Cultura de Paz.

A relevância desse diálogo democrático e da identificação dos/as educadores/as com a proposta se evidencia como fundamental ao sucesso da implementação, conforme relato da gestora: “Eu acho que contribuiu a equipe de professores, que era uma equipe que acreditava... tipo, não era... aquela de ‘vou te colocar pra completar tua carga horária’, sabe? Eram professores que acreditavam e que tinham, é... afinidade com a disciplina” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023). No caso do professor em questão, essa afinidade havia sido identificada no seu trabalho como Professor Diretor de Turma (PDT). Segundo seu relato:

[...] quando entrei aqui na escola, eu fui... já me direcionaram, já me convidaram para ser professor diretor de turma. E aí... a coordenação talvez viu alguma habilidade em mim, né? De me relacionar com os pais, com os alunos, e aí, é... eles acabaram vendo essa proximidade que eu tinha, né? (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Em resumo, o Projeto Professor Diretor de Turma compõe a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, da qual o NTPPS também faz parte (vide explicação na primeira seção). O projeto consiste em designar um/a professor/a para atuar como um/a tutor/a da turma, sendo responsável por realizar acompanhamentos personalizados de cada estudante.

Cabe ao PDT fazer atendimentos individuais com alunos/as, realizar reuniões com estudantes e familiares, bem como ministrar a unidade curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, de 1h por semana, na qual se trabalha com a formação socioemocional, de forma sistemática, por meio de material estruturado próprio (NOBRE, 2019).

Esse material, como explicam Freire et.al. (2019), consiste na metodologia dos Diálogos Socioemocionais, elaborados pelo Instituto Ayrton Senna, cujo principal instrumento são as rubricas instrucionais, que constituem métodos de acompanhamento de processos. No caso do projeto do PDT, as rubricas consistem em fichas de perguntas e respostas acerca das competências socioemocionais, por meio das quais cada aluno/a avalia seu desenvolvimento socioemocional, recebendo devolutivas do/a diretor/a da sua turma. Essas rubricas embasam o trabalho do/a PDT nas aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, e são revisitadas pelos/as estudantes no intuito de se verificar o quanto já avançaram, ao longo do período letivo.

Frequentemente, atribui-se o sucesso do NTPPS à sua articulação com o projeto de direção de turma, conforme pondera Konzen (2019), sendo indicado, sempre que possível, que um/a mesmo/a professor/a exerça ambas as funções na mesma turma. Isso porque ambos os programas abordam o desenvolvimento socioemocional, ainda que se utilizando de percursos formativos diferentes. No Núcleo, como explanado na seção 1, as competências socioemocionais são trabalhadas por meio dos temas transversais e da pesquisa. No projeto do PDT, por meio das referidas rubricas.

O educador participante da pesquisa era diretor das turmas do 1º ano C e D, e demonstrou, por meio de seus relatos, se identificar com a condição de PDT e professor de NTPPS, o que foi possível observar também em campo: no seu engajamento à participação, abriu as portas das suas turmas para o acompanhamento das etapas da pesquisa, de modo a contribuir com a parte de observação do *locus*, neste trabalho; auxiliou na aplicação do questionário; e indicou sujeitos para as entrevistas, cujas análises foram realizadas por meio de redução fenomenológica.

Conforme já explicado na seção Procedimentos Metodológicos, o processo de redução se iniciou com a transcrição das falas, seguida do destaque de trechos relacionados às questões de pesquisa. Estes foram transcritos para quadros de análise, nos quais foram identificadas as unidades de significado, correspondentes a expressões que sintetizam a ideia global de cada trecho (vide Apêndices F a I).

Posteriormente, as unidades foram agrupadas em categorias emergentes, que consistem em tópicos gerais que emergiram das conversas. Por meio desse procedimento, foi possível chegar a 60 unidades de significado, divididas em 7 categorias, a saber: **potencialidades do NTPPS; fragilidades do NTPPS; desenvolvimento intra e interpessoal; evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo; articulação com o corpo doente; conflitos e mediação; e melhorias no NTPPS**. A organização das categorias e unidades de significado está exposta no Quadro 7.

Quadro 7 - Categorias emergentes das entrevistas da EGM e suas unidades de significado

Potencialidades do NTPPS	Fragilidades do NTPPS	Desenvolvimento intra e interpessoal	Evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo	Articulação com o corpo docente
<ul style="list-style-type: none"> -Foco no socioemocional; -Foco no projeto de vida; -NTPPS como alicerce; -Contribuição sistêmica; -Confusão com o estudo orientado; -Alívio do estresse; -Acolhimento aos/às estudantes; -Profundidade da proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Resistência dos/as estudantes; -Proposta desatualizada; -Temas inadequados; -Adaptações nos planos de aula; -Momentos de tédio; -Dispersão nas aulas; -Diferenças entre professores/as de Núcleo; -Suporte ao/à professor/a; -Formação continuada; -Resistência das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apreço pelas aulas; -Identificação com a proposta; -Frustração como professor/a; -Realização como professor/a; -Contribuição às relações interpessoais; -Interações entre estudantes; -Proximidade com professores/as; -Respeito às diversidades; -Diálogos respeitosos; -Sensação de ser respeitado/a; -Autoconhecimento dos/as estudantes; -Autoestima dos/as estudantes; -Autorrealização com o NTPPS; -Autorrealização com o NTPPS; -Satisfação com a pesquisa; -Intervenção sobre a realidade da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento da 1ª série; -Construção de vínculos; -Evolução socioemocional; -Consciência ambiental; -Desenvolvimento ao longo do ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Consulta à comunidade escolar; -Articulação com PDT; -Articulação com outras iniciativas; -Engajamento docente; -Trocas entre pares docentes.
Conflitos e mediação			Melhorias no NTPPS	
<ul style="list-style-type: none"> -Estigma da violência; -Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos; -Violências veladas; -Melhora do perfil de violência; -Diálogo como mediação; -Círculos de construção de paz; -Autorresponsabilização; -Flexibilização das normas; -Transferência escolar; -Autocontrole emocional; -Ausência de brigas; -Divergências de opinião; -Agressões. 			<ul style="list-style-type: none"> -Atualização dos planos de aula; -Mudança na carga horária; -Mais trabalhos de NTPPS; -Aulas lúdicas. 	

Fonte: elaboração própria.

A primeira categoria emergente diz respeito às **potencialidades do NTPPS**, que correspondem a pontos fortes, positivos, que os sujeitos mencionaram ao longo das conversas. Dois desses pontos foram o foco no desenvolvimento socioemocional e no projeto de vida, que fazem o NTPPS funcionar como um alicerce para a aprendizagem, conforme a opinião da gestora: “O NTPPS, ele é o alicerce pra você ter um resultado acadêmico. Eu não posso ter nenhum resultado na educação formal se eu não estou bem enquanto pessoa” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

A gestora destacou a importância de se abordar essas temáticas em um contexto de vulnerabilidade, como o da escola em questão:

Então eu tenho um adolescente em uma área de altíssima vulnerabilidade, com a família totalmente desestruturada, com pais muitas vezes em situações, é... de risco de morte... e eu venho pra escola e eu tenho que tá extremamente concentrado pra poder tirar dez. Então eu não tenho como. Então eu preciso, é... é... trazer esse adolescente, trabalhar nesses adolescentes, valores que muitas vezes ele não é trabalhado em casa. E valores simples, a questão do sonho, né? Quando a gente fala, é... é... uma das situações do NTPPS que é o projeto de vida. “O que é que eu vou ser?”. “O que é que eu me permito, o que é que eu posso ser?”. “Eu me permito sonhar com o quê?”. Então são coisas simples. E aí a questão do projeto a curto prazo e a longo prazo, a questão da auto-responsabilidade, então é isso, é essa construção. Eu só posso ter resultado se eu tenho esse meu adolescente bem (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o primeiro ponto forte que se evidenciou nas entrevistas foi o da educação integral, que se dedica ao trabalho com as múltiplas dimensões humanas: emocional, social, acadêmica. O resultado do questionário, por outro lado, revelou que as opiniões dos/as estudantes se dividem quanto à frequência com que as aulas de NTPPS promovem reflexões importantes acerca dessas dimensões.

No item “**Considero os temas e atividades das aulas de NTPPS importantes para a minha formação como pessoa, cidadão/ã e estudante**”, 40,9% responderam sempre e 13,6%, frequentemente. Esse quantitativo, apesar de configurar a maioria, corresponde a pouco mais da metade dos/as informantes. Dentre os/as demais, 38,6% responderam que só percebem essa importância às vezes; 2,3%, raramente; e 4,5%, nunca. Tal resultado demonstra uma quantidade expressiva de estudantes que, por algum motivo, nem sempre conseguem se beneficiar do potencial do NTPPS de favorecer reflexões acerca de suas vidas pessoais, sociais e acadêmicas.

Já a questão relacionada ao projeto de vida apresentou resultados mais animadores: 45,5% afirmaram que as aulas e pesquisas de NTPPS lhes fazem refletir sobre seus projetos de vida sempre, e 18,2%, frequentemente. Contudo, ainda é significativa a

quantidade de estudantes que nem sempre se sentem estimulados/as a essa reflexão: 22,7% responderam às vezes; 6,8%, raramente; e 6,8%, nunca.

O professor, por sua vez, também evidenciou o foco no socioemocional como uma potencialidade, junto ao acolhimento dos/as estudantes:

Ela é uma disciplina que trata diretamente com a pessoa humana, com os relacionamentos. E aí faz junção com o trabalho que eu exerço na igreja, de acolhimento, de saber como o aluno está, como o aluno se encontra e tentar buscar o melhor dele. Né? Então, o NTPPS, principalmente no primeiro ano, ele traz essa... essa relação. O professor, aluno, sentimentos... Tentar despertar um aluno melhor, um aluno mais ativo, um aluno mais engajado, um aluno que fortaleça suas competências socioemocionais (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

O aluno e a aluna participantes também destacaram alguns pontos positivos, porém o estudante, ao ser questionado sobre sua opinião acerca das aulas de NTPPS, fez uma confusão com as aulas de estudo orientado, que são do mesmo professor. Sendo assim, ele citou, como ponto forte das aulas, a possibilidade de colocar as atividades atrasadas em dia, o que não corresponde à realidade do NTPPS, que não prevê essa ação.¹²

Já a aluna evidenciou o caráter interativo da proposta como uma forma de aliviar o estresse causado pelas aulas das “disciplinas tradicionais”:

Assim, na minha opinião, eu acho as aulas super interessantes e interativas, porque elas servem de certa forma para tirar, é... o tédio, assim, dos alunos e o estresse diário em que eles vivem. Porque, tipo assim, a gente passa boa parte do nosso dia aprendendo, é... padrão, né? Geografia, português, matemática, história. As matérias mais tradicionais todos os dias, né? Aí com o... como o NTPPS foge um pouco disso, né? É... eu acredito que as aulas sejam bastante interessantes para os alunos, é... pararem um pouco, interagirem um pouco entre si. Eu acho isso legal (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Esse relato da estudante suscita reflexões sobre o caráter por vezes monológico que os componentes curriculares podem assumir. Uma abordagem mais dialógica, nesse sentido, pode ser mais atraente para os/as jovens, conforme se pode inferir a partir do relato e do resultado do questionário: no item **“Eu me sinto estimulado/a a participar ativamente dos debates, dinâmicas e atividades propostas nas aulas de NTPPS”**, a maioria se dividiu entre sempre (34,1%) e frequentemente (25%). Dentre os/as demais, 25% se sentem estimulados só às vezes; 6,8%, raramente; e 9,1%, nunca.

Esses 40,9% que participam em menor frequência representam o conjunto de estudantes que, segundo o professor, não se deixam envolver pela proposta do Núcleo,

¹² Essa foi a explicação dada pelo professor, em conversa posterior. O estudo orientado corresponde a uma unidade curricular de 2 horas-aula que visa apoiar o/a estudante na organização de uma rotina de estudo diário (Fonte: Seduc, 2024).

considerando-a uma brincadeira, sem perceber a profundidade das aulas. Segundo seu relato:

Eles enxergam, principalmente os do primeiro ano, eles enxergam como “isso é coisa de criancinhas. Isso é coisa de pintar. Isso não vai trazer nenhum benefício”, né? Eles não conseguem ainda enxergar essa parte profunda que o NTPPS tem (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Nessa perspectiva, observa-se uma outra categoria emergente dos discursos, a das **fragilidades do NTPPS**, que correspondem aos pontos frágeis, negativos, que os sujeitos vêm percebendo na proposta, atualmente. O primeiro deles diz respeito às resistências dos/as estudantes em se engajar nas aulas e atividades do Núcleo. Ao ser questionada sobre a relação dos/as alunos/as com o NTPPS a gestora ponderou:

Eles gostam. O que é que eu percebi? Que... antes da pandemia, as propostas de interação, elas tinham melhores acolhidas. Eu acho que a pandemia, ela deu uma quebra. Mas ela não deu uma quebra... por... por nada, eu acho que foi pela questão de você se permitir se expor pro outro. Expor que tá triste, e o Núcleo, ele tem muito isso, né? Então na pandemia a gente ficou muito rede social, que tá tudo bem. Não tem que tá tudo bem. Né? Não tem que tá tudo bem. Então, assim, o Núcleo eram aulas que de repente, um círculo, acabava a sala toda chorando. E aí... o pós-pandemia, os meninos não se permitem mais chorar. Chorar é sinônimo de fraqueza. Né? E aí eu sinto, eu senti, os professores também sentiram um pouco de resistência (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Convém elucidar que esse choro advém do forte apelo emocional que algumas aulas de NTPPS provocam nas turmas, e que esse apelo tem o potencial de construir vínculos entre os/as participantes (NOBRE, 2019). Como se pode concluir a partir da fala da gestora, contudo, o cenário atual é de uma maior resistência em se deixar envolver emocionalmente com as atividades, sobretudo após o distanciamento social da pandemia de Covid-19. Além disso, a desatualização da proposta foi apontada como mais um motivo para essa resistência:

[...] eu também senti essa falta de atualização nas propostas. As atividades, elas precisam caminhar pra juventude que tá digital. Então tem determinadas atividades que precisam acompanhar o momento. Né? Não sei se vai ter uma, uma revitalização nas atividades. A proposta, ela é muito boa, mas precisa tá... os próprios filmes, as propostas de filme precisam ser revistas... é isso, mas o projeto em si, eu sou apaixonada por ele (GEM, entrevista concedida no dia 22 de novembro de 2023).

Vale reiterar, conforme foi dito na seção 1, que os planos de aula receberam uma atualização no ano de 2016, ou seja, sete anos antes da realização desta pesquisa. Como se pode observar pelos relatos, o material está defasado para o público atual e, mais especificamente, para os/as alunos/as da escola em estudo, conforme mencionado na fala do professor entrevistado: “Na apostila, às vezes aparecem alguns temas, é... que não ficaria legal ali, naquela situação, na realidade dos alunos, né? Tem, às vezes, tem tema que eu não

conseguiria dar. Não é nem porque não sei, só que não, não aplicaria na realidade dos alunos daqui” (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Ao ser questionado sobre quais temas se mostraram inadequados, o professor, no entanto, não se lembrou de nenhum exemplo. As inadequações, na sua opinião, também estão presentes em algumas atividades, o que exigiu a realização de diversas adaptações nas sequências das aulas para melhor atender ao perfil das turmas. Segundo o seu relato:

Na... no início do ano, é... tinha sala muito conflituosa. E aí, eu conversando com a R., ela: “G., não tem como a gente aplicar essa atividade pros meninos que eles estão muito ativos, estão muito... que é que a gente faz? A gente copia no quadro e aí é uma forma deles pararem um pouco para copiar, né?”. Tanto é que na atividade não pedia “copia no quadro”, não, a gente... gente parava um pouco, né? Acalmava um pouco essa turma e aí a gente percebia que, mesmo copiando o quadro, aquela atividade era uma forma de educá-los também. Eles paravam e aí copiavam, a sala ficava em silêncio e aí a gente entrava na temática de outra forma e não de uma forma dinâmica, porque estava muito, é... dispersos, chegaram aí... não sei se foi da pandemia, não sei. Então foram várias adaptações (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Não obstante a autonomia das escolas em tomar as medidas necessárias para suprir suas demandas, é necessário refletir sobre o quão pode ser benéfica a realização de alterações estruturais nos planos de aula, pois como foi visto na seção anterior, cada momento da aula tem um objetivo, obedece uma sequência e prioriza o caráter dialógico. Nesse sentido, vale ponderar se as adaptações não comprometem a essência dos planos, pois segundo o relato da aluna: “As aulas ficam bem dispersas quando o professor de NTPPS usufrui de uma metodologia que não agrada todo mundo, sendo ela na maioria das vezes, conteúdo escrito na lousa. A galera não gosta porque a galera já tá bem cansada de copiar coisa o dia inteiro” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Essa declaração da aluna alerta para uma possível recorrência de mudanças profundas na estrutura das aulas, tendo em vista que os planos não apresentam uma incidência frequente, tampouco majoritária, de proposição de atividades ou exposição de conteúdos copiados na lousa. Ao ser questionada sobre como se sente nas aulas, a estudante declarou: “Sendo bem sincera, eu me sinto bem, mas às vezes eu fico entediada. Entediada, porque às vezes nem todas as aulas de NTPPS me agradam. É... ao contrário de algumas outras, que super me despertam o interesse, então é uma coisa bem meio a meio” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

O “meio a meio” se observa também no resultado do questionário. No item **“Eu me sinto satisfeito/a com os temas e atividades de NTPPS”**, a maior parte das respostas se dividiu entre sempre (38,6%) e às vezes (36,4%), tendo essas duas opções contabilizado

resultados quase equivalentes. As demais respostas foram: 13,6%, frequentemente; 4,5% raramente; e 6,8%, nunca. Esse resultado mantém o padrão de um número expressivo de estudantes que percebem benefícios das aulas NTPPS em uma menor frequência.

Ainda no que diz respeito às alterações substanciais nos planos de aula, a aluna ponderou que há diferenças entre os/as professores/as: “Tem professor que prefere copiar, é... conteúdo de NTPPS mais na lousa e outro já preferem trazer atividades tipo de colagem, destacar, uma atividade que pratique a oralidade, né? Varia de professor pra professor aqui” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

No caso do professor entrevistado, o que foi possível observar em campo e por meio dos relatos foi que as adaptações realizadas, ainda que configurassem profundas mudanças substanciais nos planos de aula, coadunavam-se com uma tendência da gestão de também promover alterações significativas, tendo em vista que, na EGM, foi estipulado que as aulas de Núcleo deixariam de ser geminadas, com 100 minutos (conforme orientam os planos), e passariam a ser compactadas em tempos de 50 minutos.

Por outro lado, uma das falas do professor revelou que, por vezes, ele não realiza adaptações nas atividades que julga inadequadas, preferindo seguir tal como o previsto nos planos, mas se isentando da responsabilidade quanto à construção do sentido da aula, junto aos/às estudantes. É o que se pode inferir a partir da sua declaração:

[...] eu olhei assim, “não, isso aqui eu vou pular que não tem como aplicar para eles”, né? Às vezes tem, né? Você vai, “ah, eu vou seguir a apostila aqui”. Tanto é que alguns alunos chegam e falam... e falam, né? “G., pra quê isso?” Eu me lembrei agora... aí eu: “Oh, página tal, apostila tal, está aqui, oh, vou só seguindo”. Bem sincero com eles (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Essa fala acende um alerta: se a apostila dos planos de aula for concebida como um guia arbitrário, a ser seguido sem que haja uma identificação do próprio docente e dos/as alunos/as com o que está sendo vivenciado, a proposta do NTPPS pode representar uma vivência de opressão, em vez de paz. Isso porque, conforme discutido por Rabbani (2003), uma educação voltada para a paz deve permitir que os sujeitos se reapropriem do que se trabalha em sala de aula, dialogando sobre os saberes construídos, para descobrir seus potenciais e se realizarem como indivíduos. Para tanto, as aulas devem fazer sentido.

Cabe ressaltar, contudo, que a responsabilidade sobre o desenvolvimento do NTPPS não é exclusiva dos/as professores/as, tendo em vista que a complexidade e o caráter inovador da proposta exigem um suporte aos/às educadores/as e uma formação docente continuada e sistemática, os quais vêm deixando a desejar, conforme relato da gestora:

[...] eu acho que o professor... ele precisa ter suporte pra essa condução. O professor, ele não pode tá solto. É aquela história, quem vai cuidar do cuidador? Então eu não sei se o professor que saiu de um cenário pós-pandemia... ele está bem pra acolher essa demanda. Pra ele conduzir... com maturidade... o que vem, o que chega, né? Porque a gente, a gente tenta dar o suporte, a gente tem o PCA que acompanha, mas, assim, se a gente for pensar em 2023, quantas formações nós tivemos do Núcleo? Então ficou a desejar demais (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Sobre essa questão, convém resgatar o que foi relatado por Nobre (2019) e exposto na primeira seção deste trabalho: nos anos iniciais do Núcleo, as formações não só eram periódicas, como também imersivas, ou seja, os/as professores/as tinham a oportunidade de vivenciar as atividades como se fossem os/as estudantes, e essa imersão favorecia o processo de identificação com a proposta, além da compreensão do sentido das atividades.

A falta desses encontros pode resultar nesse trabalho isolado do/a professor/a, nesse “professor solto”, sem apoio, citado pela gestora. No caso do educador participante desta pesquisa, que na visão da gestora é o menos experiente no desenvolvimento do NTPPS, esse apoio era garantido por uma professora veterana, que havia passado pelas formações imersivas e acumulava anos de experiência à frente da proposta, na EGM. Segundo os relatos dos informantes, contudo, ela se ausentou da escola para estudos.

Isto posto, faz-se necessário que a Seduc repense a sistemática de formação continuada desses profissionais, bem como de gestores/as escolares, primando por encontros periódicos, imersivos, e por um acompanhamento sistemático de como as escolas estão desenvolvendo a proposta, devido ao risco de que ela perca sua essência, pois há comunidades escolares resistentes, que até suprimem aulas. Conforme relatou a gestora: “[...] tem escolas que detestam o Núcleo. Detestam! Querem ver tudo, inventam mil coisas pra acontecer na aula do Núcleo” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Diante disso, é interessante que a coordenação dessa política mapeie as dificuldades enfrentadas pelas escolas na condução do Núcleo e tente dirimi-las, ou até mesmo, que retome o formato inicial da adesão voluntária, para que a unidade curricular não seja recebida pela comunidade como algo arbitrário e desprovido de sentido, sobretudo nas escolas dos territórios do Pacto.

Apesar desses pontos de fragilidade, contudo, os sujeitos percebem benefícios da proposta em sua formação socioemocional e acadêmica, no caso dos/as estudantes, e até mesmo profissional, no caso do professor. Na categoria **desenvolvimento intra e interpessoal**, emergiram discursos que, em sua maioria, destacaram influências positivas nessas duas dimensões. Começando pelo estudante, que declarou apreço pelas aulas: “[...] eu

gosto muito, bastante desse, desse tipo que ele elabora essa aula” (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Ao longo da conversa com o aluno e a aluna, aspectos da dimensão intrapessoal foram contemplados, como a contribuição das aulas de NTPPS no seu processo de autoconhecimento, conforme relatado pelo estudante: “[...] me ajudaram bastante autoconhecer. E aí eu vi que realmente eu quero, que realmente outras pessoas também querem, né? De verdade, o estudo avançar. Ela me... tá me ensinando que eu estou cada vez mais avançando” (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

A aluna, por sua vez, aprofundou mais a questão:

Contribuíram, sim. É... como eu disse, só não posso ser muito específica, porque é... sendo sincera, a gente não teve tanta aula de NTPPS nesse último semestre, mas é... na maioria das vezes, repetindo... professores passam atividades de autoconhecimento, por exemplo, "Escreva aqui no papelzinho seu nome, sua idade, sua cor favorita, seu hobby favorito, a gente vai sortear esses papéis e espalhar para a sala e a sala vai ter que adivinhar quem é esse colega pelo papel sorteado...", por exemplo, brincadeiras desse tipo aí, é... brincadeiras como essas, atividades como essas me ajudaram no meu autoconhecimento e a conhecer meus outros colegas também (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Esse relato chama atenção, mais uma vez, para a quebra no sequenciamento das aulas, pois os planos preveem a continuidade das mesmas ao longo de todo o ano, mas como foi dito pela aluna, no segundo semestre de 2023 não houve “tantas” aulas de NTPPS. Pelo que foi possível observar em campo, isso se deve ao fato de que o semestre foi quase todo dedicado à elaboração do projeto de pesquisa e à realização das investigações na escola, não havendo tempo dedicado às demais vivências dos planos de aula. Estas, contudo, não devem ser interrompidas, pois são previstas para ocorrer paralelamente às etapas da pesquisa, como consta nos planos.

Não obstante, no que compete ao autoconhecimento, o questionário corroborou os depoimentos dos sujeitos, apontando que, para a maioria dos/as informantes, o Núcleo contribui com essa questão em grande frequência: 56,8% responderam que contribui sempre; 20,5%, frequentemente; 18,2%, às vezes; e 4,5%, nunca.

Em relação à contribuição do NTPPS no desenvolvimento da autoestima, as opiniões se mostraram mais divididas. O estudante declarou que as aulas contribuem nesse ponto, pois “Elas nos fazem usar bastante a criatividade, elaborar planos e tudo mais, e esse tipo de coisa” (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023). A aluna, por sua vez, relatou não observar uma grande diferença, pois sua autoestima foi desenvolvida fora da escola, apesar de reconhecer que o ambiente escolar promoveu uma melhoria nesse quesito.

Já no questionário, a maioria não percebe contribuições nesse aspecto, com grande frequência: 25% declararam que as aulas e pesquisas de NTPPS contribuem com o desenvolvimento da sua autoestima às vezes; 6,8%, raramente; e 22,7%, nunca. Por outro lado, 34,1% responderam que contribuem sempre e 11,4%, frequentemente.

No que compete à dimensão interpessoal, os relatos tenderam a considerar pontos positivos do NTPPS na promoção das interações e das relações interpessoais, apesar da resistência de parte dos/as alunos/as, já mencionada. É o que se pode observar por meio das seguintes declarações, do professor e da aluna:

Pronto... analisando a apostila, né? Tem temas que são muito próximos da realidade deles, né? E aí, trazem discussões, trazem rodas de conversa. E aí eles acabam partilhando, conversando mais e aumentando essa interação entre eles (PNEM, entrevista concedida no dia 14 de novembro de 2023).

[...] os professores trabalham muito com os alunos na sala de forma geral, não só com um grupo específico de pessoas. Se tem um grupinho lá dos alunos dentro da sala de aula, que tá desinteressados, o professor faz o máximo. Assim, "Ei, cara, bora participar um pouquinho?". Até mesmo os próprios alunos falam: "Vem, pô, vem brincar, tá muito interessante, a aula, né?". Então contribui sim, ajuda bastante (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Os principais aprendizados que eu tive, eu aprendi a ter mais contato social com as pessoas, né? Quando eu comecei a ter as aulas de NTPPS aqui na escola... não só de NTPPS, né? Mas assim, principalmente, eu aprendi a ter mais contato social com as pessoas. Aprendi a me conhecer e a conhecer meus outros colegas também que por vezes eu não conhecia, por meio de brincadeiras interativas e eu aprendi o quão é importante, assim, ter uma boa convivência com seus colegas e com os outros alunos da escola para se construir um lugar minimamente estável (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Essas considerações da aluna têm como foco a interação nas aulas de NTPPS e a sua postura individual, perante seus/suas colegas. É interessante observar, por outro lado, que ao analisar a convivência na turma como um todo, o discurso mudou um pouco. Ao ser questionada sobre a influência das aulas de NTPPS na convivência entre colegas de sala, ela declarou:

[...] na minha sala não faz tanta diferença porque a minha sala nem é tão desunida, mas ela também não é tão unida, e as aulas de NTPPS na sala não fazem muita diferença nisso, não. Apesar da galera ficar mais próxima um do outro no momento da aula, é... não tem tanta diferença assim de um dia pro outro, por exemplo, segunda-feira, teve aula de NTPPS aí terça-feira a galera amanheceu mais unida, mais desunida.... Não, isso não acontece, a sala continua do mesmo jeito, tendo ou não tendo aula de NTPPS. Mas repetindo, é... a gente realmente fica um pouquinho mais junto um do outro. Quando tem as aulas (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Ou seja, na visão da estudante, as aulas favorecem as interações e por vezes os/as próprios/as alunos/as tentam incluir aqueles/as mais resistentes nas atividades. Favorecem, também, sua abertura ao contato social com seus pares. Mas sua análise sistêmica da turma considera que essas interações ainda não foram suficientes para a construção de um grupo mais unido.

Isso não a impede, por outro lado, de se sentir respeitada pelos/as seus/suas colegas, quando expõe suas opiniões nas aulas: “[...] pelo menos a minha sala, que é o primeiro ano D aqui da escola M., as pessoas param pra me escutar. Eu então me sinto respeitada, pelo menos nas aulas de NTPPS, e nas demais matérias também” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Tal sensação também é experienciada pelo outro estudante:

Bom, eu me sinto bem respeitado, né? Eles acolhem bem a opinião, aceitam e, por vezes, até me aplaudem ou criticam. Dizem que não, outros dizem que sim, né? E eu me sinto... eu me sinto como ali, como fosse ali na hora, um artista, né? Alguém, um crítico, entendeu? (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

É interessante observar que tais falas, apesar de terem como foco a questão do respeito, também dão a entender que esses sujeitos se sentem valorizados em suas turmas. Porém, esse sentimento não se mostrou como uma constante, no resultado do questionário. No item **“Quando exponho minhas opiniões nas aulas de NTPPS, me sinto valorizado/a e respeitado/a”**, 43,2% afirmaram que se sentem sempre e 4,5%, frequentemente. Apesar de ser essa a maioria, o questionário manteve a mesma margem de respostas nas demais opções, em relação a questões anteriores, sendo 29,5%, às vezes; 11,4%, raramente; e 11,4%, nunca.

Já no item **“As aulas e pesquisas de NTPPS contribuem para que eu me comporte de forma mais respeitosa com as pessoas ao meu redor”**, 40,9% responderam que contribuem sempre; 22,7%, frequentemente; 27,3%, às vezes; 6,8%, raramente; e 2,3%, nunca. Vale destacar que cada turma é um ecossistema diferente, e as relações respeitosas e acolhedoras que se observam em uma, podem não se manifestar em outra, bem como as percepções dos/as professores/as e gestores/as podem não ser as mesmas dos/as estudantes.

Isso foi possível perceber na parte das entrevistas que trataram do respeito às diversidades. Segundo o professor, os diálogos sobre essa temática tendem a se manter respeitosos e os/as alunos/as acolhem os/as colegas com necessidades especiais. A gestora, por sua vez, também relatou esse acolhimento e acrescentou que os/as estudantes trans da escola são muito respeitados/as pelos/as demais, podendo inclusive usar os banheiros de acordo com sua identidade de gênero.

A aluna, por outro lado, observou um fenômeno diferente, dentro da sua sala:

[...] homofobia e machismo acontece, sim. Às vezes é até ao vivo, né? Que tá todo mundo vendo a galera fazendo uns comentários, em voz... no volume de uma JBL, mas, tipo, comentários machistas, homofóbicos, a gente fica, só... por incrível que pareça, às vezes a gente opta por só observar, porque a gente tem medo de arrumar uma confusão. Né? E por aí vai (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Segundo ela, os/as colegas dão mais visibilidade ao racismo, opinião essa que foi corroborada pelo outro estudante. No questionário, no item **“As atividades de NTPPS promovem o respeito às diferentes opiniões e às diversidades entre meus/minhas colegas de sala”**, 47,7% responderam que promovem sempre; 18,2%, frequentemente; 27,3%, às vezes; 4,5%, raramente; e 2,3%, nunca. A maioria, portanto, percebe contribuições a essa questão em grande frequência.

Ainda no campo das relações, o professor destacou que a realização das pesquisas promove uma maior aproximação dos/as estudantes com os/as professores/as, por conta das orientações. As percepções sobre esse trabalho também entraram como tópico nas entrevistas. Ao ser questionado sobre alguma atividade de NTPPS que tenha promovido um sentimento de autorrealização, o aluno falou sobre a pesquisa:

Foi... foi aquela que a gente fizemos, que foi a da apresentação do projeto, que foi, é... saúde mental escolar nas escolas, um... uma feira de NTPPS, foi muito bom, né? Eu me senti bastante realizado por sentar ali por mais de 1 mês nos computadores e pesquisar, levantar pesquisa, escrever, elaborar falas e tudo mais, é... escrever de forma, de maneira formal. E eu me senti bastante realizado por isso, entendeu? Porque no começo, estava eu e um colega e ele dizia: "Não dá!". E... e eu dizia: "Dá pra gente escrever mais. Mais de uma folha, mais de 3 folhas". E aí a gente bem... fez ali mais de mais de 10 folhas e tudo mais. Com a ajuda de orientadores e do próprio professor de NTPPS. Aí eu me senti bastante realizado com os resultados e pesquisas que a gente fez por método de entrevista, de enquetes, né? Realizado por grupo na escola... e eu me senti ali, no momento, um grande pesquisador (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Segundo o seu relato, sua pesquisa era sobre saúde mental na escola, tema que lhe motivou a pensar sobre uma possível intervenção na realidade do ambiente escolar:

É... o meu... o impacto do que eu queria causar era que o aluno e o professor se conhecessem mais, entendeu? O... do porquê do comportamento daquele aluno, entendeu? É... reconhecer se o aluno, ele tinha ou não algum problema psíquico, é... para que ambos se conhecessem e o professor soubesse de verdade o tal comportamento do aluno, por que ele estava agindo daquele jeito. E ajudar cada vez mais nesse aprendizado pro professor ter outra forma de trabalhar com aquele aluno e perceber que as visitas de psicólogos, como tem tido na escola, podem ajudar cada vez mais (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

A aluna, por outro, apresentou uma vivência diferente. Ao ser questionada se alguma atividade do NTPPS lhe despertou um sentimento de autorrealização e de orgulho por ter realizado, prontamente respondeu: “Sinceramente não”. Sobre uma possível realização com a pesquisa, declarou: “Achei interessante mas, é... pra mim, não foi grande coisa” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023). A explicação veio em seguida:

[...] é porque, como eu sou uma pessoa já muito acostumada com trabalhos, é... e esse tipo de coisa, tanto na escola quanto fora dela, porque eu procuro eu mesmo ir atrás desse tipo de coisa para fazer, eu não me impressiono tanto, não, mas eu conheço colegas, sim, que se sentiram realizados no que fizeram, mas eu não (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Seu tema era sobre assédio no ambiente escolar. Sobre a possibilidade de intervir na realidade da escola com base no resultado da pesquisa, ela disse não ter em mente uma ação específica, mas declarou que:

[...] os resultados da nossa pesquisa constatou que praticamente metade dos alunos da nossa escola já sofreram assédio verbal, né? Então deu vontade, assim, de, é... colocar a colher no caldo pra tentar consertar as coisas por aqui com relação a isso, já que é uma, é... algo muito frequente, e não... e não precisa nem da pesquisa pra a gente ter certeza porque a gente mesmo já vê. Mas a pesquisa ajudou com relação aos números (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

As questões referentes à autorrealização e à motivação para intervir sobre a realidade da escola também foram abordadas no questionário. No item **“Participo de atividades e pesquisas de NTPPS que fazem eu me sentir realizado/a e orgulhoso/a do meu próprio resultado”**, a maioria declarou experimentar esse sentimento com grande frequência: 38,6%, sempre e 20,5%, frequentemente. As demais respostas foram 31,8%, às vezes; 4,5%, raramente; e 4,5%, nunca.

Proporções aproximadas se apresentaram no item **“As atividades de pesquisa realizadas no NTPPS me estimulam a tentar melhorar a realidade da minha escola ou da minha comunidade”**: 38,6%, sempre; 18,2%, frequentemente; 36,4%, às vezes; 2,3%, raramente; e 4,5%, nunca. Conforme se pode observar, as questões vêm mantendo, como tendência, a incidência de uma minoria, a qual não deixa de ser expressiva, que aparenta não aproveitar o máximo do potencial do Núcleo, declarando perceber os aspectos positivos descritos nos itens em menor frequência.

Essa variação de perfil entre os/as estudantes também foi possível observar durante o acompanhamento das atividades de pesquisa. Em conversas informais com o professor, durante as visitas, eram recorrentes as falas em que ele comparava uma turma com outra, atribuindo a umas uma maior organização e engajamento nas etapas da pesquisa, e a

outras, uma maior dispersão e dificuldade em realizá-las.

Pelo que foi possível captar, esse professor assumiu uma turma no meio do ano, a qual era antes conduzida pela professora que se afastou para estudos. Quando as visitas foram iniciadas, em agosto, eram frequentes as suas ponderações quanto à adaptação dele a essa turma e vice-versa, explicando que ainda não tinha tido tempo de aprender o nome de todos/as estudantes, de se familiarizar com eles/as, entre outras considerações. A turma que ele apontava como tendo mais dificuldade na pesquisa, bem como em outras questões, era justamente essa.

Apesar desses entraves, todas as turmas compareceram à banca de apresentação dos projetos de pesquisa, que ocorreu ao final de setembro. Nesse momento, as equipes apresentaram seus trabalhos utilizando *slides* contendo os tópicos do projeto da pesquisa que pretendiam realizar na escola. As apresentações aconteceram em dois dias, em uma sala de aula, na qual se reuniram grupos de turmas diferentes. No primeiro dia, foram avaliados os trabalhos do 1º A e B, e no segundo, do 1º C e D.

Os projetos contemplaram os seguintes temas, por turma:

- 1º A - “O cuidado com o patrimônio na EEMTI M.”, “A importância do acolhimento dos estudantes da escola EEMTI M.”, “A influência do celular no desempenho dos alunos da escola EEMTI M.”;
- 1º B - “Machismo na Escola M.”, “Evasão escolar na escola M.”, “Saúde mental na escola M.”, “As consequências do mau uso do aplicativo Instagram por alunos da escola M.”;
- 1º C - “Bullying na Escola M.”, “Análise da quantidade de alunos que não estudam para as avaliações”, “Lesões no ambiente escolar da escola M.”, “Assédio na Escola M.”;
- 1º D - “Assédio na escola M.”, “O uso do celular em sala de aula”, “Pesquisas sobre as profissões pretendidas pelos alunos do primeiro ano após a conclusão do ensino médio na Escola M.”, “Os malefícios das drogas”.

A banca de avaliação dos referidos trabalhos contou com três professores/as, mais a presente pesquisadora, e transcorreu com tranquilidade. Coube aos membros da banca dar dicas de como aprimorar os trabalhos, e isso foi feito com cuidado, sempre parabenizando e elogiando os/as estudantes pelo protagonismo de estarem ali, se apresentando em público. As críticas giraram em torno, basicamente, da coerência entre os tópicos do projeto, que muitas vezes, mostraram incoerências, como por exemplo: a pergunta norteadora contemplando

pontos não mencionados nos objetivos, ou perguntas em questionários que não dialogavam com a questão de pesquisa. A recorrência dessas incongruências suscita reflexões acerca do letramento científico, que o NTPPS se propõe a introduzir, não só do ponto de vista de estudantes, como também de professores/as, pois afinal de contas, são eles/as que orientam os trabalhos. Como o NTPPS vem contribuindo para esse letramento? Talvez essa questão possa compor objetos de pesquisa de investigações posteriores, principalmente na área da educação científica.

Também foram observáveis diferenças de performance entre os/as alunos/as: alguns/as se mostraram mais familiarizados/as com o próprio trabalho, explicando as etapas de seus projetos com suas próprias palavras, enquanto outros/as se limitaram a ler os *slides* sem comentá-los, aparentando certa desconexão com o que estava sendo apresentado. Apesar disso, foi possível observar o orgulho dos/as professores/as em ver estudantes superando limitações e encarando o desafio de falar em público, pois mesmo que as apresentações tivessem pontos a melhorar, essa conquista foi apontada pela banca como um avanço no desenvolvimento de cada um/a dos/as jovens que se apresentaram.

Também é válido ressaltar que o desenvolvimento e a realização dos/as professores/as também foram considerados neste trabalho, tendo em vista que eles/as são sujeitos da ação pedagógica tanto quanto os/as alunos/as, devendo ter suas questões contempladas nas iniciativas em prol da Educação para a Paz.

Nesse sentido, o educador participante desta pesquisa também foi questionado sobre suas frustrações e realizações atuando no NTPPS, ao que ele de pronto respondeu: “É... uma frustração é essa, é... muitos alunos veem como uma brincadeira, vem como algo dinâmico, mas o NTPPS é muito profundo pra aqueles que se entregam, pra aqueles que se deixam conduzir” (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Segundo seu relato, essa resistência inicial dos/as estudantes, já mencionada, configura para si uma frustração inicial que tende, aos poucos, a se tornar realização, na medida em que o interesse e reconhecimento da importância do NTPPS, por parte dos/as alunos/as, aumenta, e o seu desenvolvimento se evidencia. É o que se observa na seguinte declaração:

Realização... eu dei o exemplo da L., né? Ver que alguns alunos compartilham... né? Esses... essas experiências. E até mesmo na... na mudança de performance dos alunos, né? Alunos totalmente bagunceiros, alunos que passaram a se comunicar mais. Eu lembrei agora de um exemplo do terceiro ano. Era professor de NTPPS... uma menina que era super tímida, não tinha coragem de se comunicar com o grupo, não falava quase nada, a mãe preocupada porque a menina era... e aí eu entrei pra ser professor de NTPPS dela, né? E aí no começo do ano foi... eu conheci uma pessoa tímida, muito tímida, envergonhada. Falava com ela, ela já ficava vermelha... no final do ano, ela começou a apresentar peças, porque tem uma atividade, no NTPPS, do terceiro ano, que é um teatro, né? Você realiza um teatro e aí ela tomava a frente. Ela mostrou uma pessoa totalmente diferente, né? E ela chegou até me agradecer na formatura dela [...] (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Essa fala adentra uma outra categoria emergente dos discursos: **evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo**, que abrange tópicos muito comuns nas falas dos sujeitos, que estabelecem comparações entre o perfil dos/as estudantes no início e no fim do ano, no caso da 1ª série, bem como ao longo de todo o ciclo do ensino médio.

No que se refere ao desenvolvimento da 1ª série, os sujeitos tenderam a destacar mudanças positivas, conforme se observa nas seguintes declarações:

O primeiro ano, ele teve um amadurecimento gigantesco. Gigantesco. Eu peguei uma primeira série que me assustou, porque eles não tinham, meu Deus... eles não tinham maturidade de ficar sentados 50 minutos. Não tinham. Eles não tinham, é... é... controle do tom da voz. E agora eles conseguem silenciar, eles conseguem escutar, eles conseguem pedir licença pra ir pra... então, assim, é bem... bem diferente (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Esse ano tivemos turmas muito conflituosas, muito conflituosas, que os professores relatavam. Era todo dia uma dor de cabeça, confusão lá na sala dos professores, que era “aluno fez isso, fez aquilo”. Então, no início do ano, ali, foi muito, muito complicado. Não sei se foi por conta da pandemia que tivemos aí, eles não estavam em sala de aula, mas os alunos chegaram muito agitados, muito nervosos, né? E aí, aos poucos, isso foi melhorando, né? É, posso dizer também que as aulas de NTPPS ajudaram bastante nesse processo, que agora são alunos mais calmos. Não temos professor reclamando aí, como reclamava, né? Alunos mais participativos, mais focados. É... antes do início do ano, era conflito entre professor e aluno, aluno com aluno e hoje eles estão se respeitando, né? (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

A aluna, por sua vez, atribuiu esse desenvolvimento não só às aulas de NTPPS, mas também às de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (também chamada de Formação Cidadã, ou apenas “Formação”), que como mencionado anteriormente, é ministrada pelo PDT.

Segundo seu relato:

Algumas pessoas que inicialmente no começo do ano eram imaturas, agora tão com certa maturidade, adquiriram uma maturidade maior. Eu acredito que seja por influência das aulas de NTPPS ou das aulas de formação, que às vezes, até o próprio professor de NTPPS que dá esse tipo de aula também. É... os hábitos dos alunos com relação à escola mudaram, né? Porque o primeiro ano são novatos, né? Então, muita coisa que eles não se adaptaram no começo do ano, eles já estão mais adaptados agora... eu sou um exemplo disso (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Para além da observável mudança de performance, houve relatos que também evidenciaram uma construção de vínculos entre os/as colegas de turma, ao longo do ano, conforme relata o aluno:

Bom, estamos mesmo mais organizados, bem mais relacionados, né? A relação está ficando cada vez mais estreita. A gente tá conseguindo, é... conviver um com o outro de uma maneira melhor, é... nos reconhecemos até mesmo como a família, pois passamos mais tempo juntos do que em casa. E estamos cada vez bem unidos e tudo mais e reconhecendo como isso... como uma questão familiar, dizendo: "Ah, nós somos já quase uma família, então a gente vamos ter que se aguentar até o terceiro ano", e tudo mais, esse tipo de coisa. Tá ficando bem legal (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Apesar de ser um relato animador, é importante lembrar que nessa escola, como discutido anteriormente, foram recorrentes os discursos relacionados a uma resistência de alguns/as estudantes em se envolverem nas atividades de NTPPS, e que sua evolução depende do quanto se permitem participar.

É como declarou o professor:

[...] tem aqueles que não, não se entregam, não se deixam, é... ser conduzidos pelo NTPPS, pela... pelas atividades, né? Achem que é uma besteira, acham que é coisa de criança. Mas aqueles que se deixam conduzir, eles têm uma evolução grande, né? Uma evolução muito grande na questão das suas competências socioemocionais (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

E é no desenvolvimento socioemocional que se centram os relatos a respeito do amadurecimento da 1ª série, ao final do ano. Um outro ponto que foi levantado nas entrevistas foi a questão da responsabilidade/consciência ambiental, a qual dividiu opiniões. Na opinião da gestora, os/as estudantes apresentaram uma evolução nesse sentido, no que se refere aos cuidados com o ambiente escolar, o que teve a influência positiva do NTPPS:

[...] a gente precisa entender, quando as pessoas falam “ah, meio ambiente”, né? A minha sala de aula é um meio ambiente. O banheiro coletivo é um meio ambiente. Então se eu cuido do espaço que eu estou, eu tô tendo uma responsabilidade ambiental. Então, se eu não pego a folha de caderno e não jogo no chão, e jogo no lixo, eu tenho responsabilidade ambiental. Então essa situação... eu acredito. Quando eu me responsabilizo de pegar o prato do meu refeitório, que eu não tô na minha casa, eu tô no espaço coletivo, e eu vou até o balcão da cozinha, pego a sobra da minha comida, coloco no recipiente, e coloco o prato do lado sem quebrar, porque eu sei que no outro dia eu vou precisar usar o mesmo material, ou então eu tenho que cuidar pro outro, é responsabilidade ambiental. Então, assim... esse olhar pro que é coletivo, eu acho, eu acho que é responsável pelo Núcleo, sim.

A estudante, por outro lado, disse não perceber interferência das aulas nessa questão: “[...] na minha opinião... não interferiram... eu não vi o pessoal tomando algum tipo de ação, sei lá, se mobilizando pra cuidar mais do ambiente escolar e do ambiente ecológico lá fora ou aqui nas redondezas do colégio, eu não vi mudança nisso, sinceramente” (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Vale ressaltar que a aluna se refere a uma ação coletiva. O aluno, contudo, voltou a questão para uma autoanálise:

Bom, sobre os outros, eu não sei, mas sobre mim mesmo, é... tem sim, eu... eu já não jogo mais um papel na rua. Eu não jogo mais uma embalagem de bombom, é... a garrafinha ali que eu tomo água eu seguro até ter um lugar adequado, um lixo específico pra mim por, uma lixeira, né? O consumo consciente da água, toda vez quando eu vou lavar as mãos, já não deixo mais a torneira aberta enquanto passo o detergente nas mãos, o sabão líquido. E quando vou tomar banho e tudo mais, já não deixo mais o banheiro ligado enquanto passo o sabonete e esse tipo de coisa (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

No questionário, a influência do NTPPS na consciência ambiental também girou em torno de uma autoanálise, sendo a afirmativa em 1ª pessoa: **“As aulas e pesquisas de NTPPS que abordam a temática do meio ambiente contribuem para que eu desenvolva uma maior consciência acerca da preservação ambiental”**. Os resultados obtidos foram: 32,4% afirmaram que sempre contribuem; 20,5%, frequentemente; 29,5%, às vezes; 9,1%, raramente; e 6,8%, nunca. Pouco mais da metade, portanto, percebe contribuições frequentes.

Ainda no que se refere a essa categoria de análise, os depoimentos abordaram não só as evoluções observáveis ao final da 1ª série, mas também ao longo do ensino médio, conforme relatou o professor:

O NTPPS, ele vai desenvolver no aluno habilidades, né? Que ele tem lá escondidas, e aí nessa escola, muitos alunos aqui... os professores de NTPPS começam na primeira série, depois acompanham a turma na segunda série e depois passam para a terceira, né? Então é um trabalho que dá... se dá continuamente, né? Então a gente consegue ver a evolução. Eu já peguei primeiro, segundo e terceiro ano. A gente consegue ver a evolução do jovem desde a primeira série até o terceiro ano, então você percebe uma mudança total na realidade dos alunos, né? (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Convém lembrar que essa evolução ao longo do ciclo corresponde ao que o educador apontou como sendo uma realização sua, enquanto professor de NTPPS. Ele ainda citou o exemplo de uma ex-estudante que demonstrou perceber a importância do Núcleo quando estava na faculdade:

Eu vi uma postagem recentemente de uma moça que está estagiando aqui na matemática, a L., que ela disse que considerava... ela fez uma postagem, estava na faculdade apresentando um trabalho, e aí ela botou lá na postagem: "Eu achava que a disciplina de NTPPS era inútil até chegar a minha apresentação aqui do projeto na faculdade", né? Então ela já construiu essa base aqui. Uma coisa que pra ela era inútil, ela não conseguiu enxergar algo profundo, mas lá na frente ela pôde perceber que aquilo ali tinha um significado, né? (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

O relato se refere à elaboração e apresentação de projetos de pesquisa, cuja importância a estudante percebeu quando ingressou na academia, onde se adota um modelo de trabalho semelhante ao do NTPPS, que traz os tópicos básicos de um projeto de pesquisa acadêmico. Convém ressaltar também que, de forma análoga ao que ocorre nas pesquisas universitárias, o projeto de Núcleo precisa contar com um/a professor/a orientador/a, que auxilia os/as estudantes na sua investigação.

Tal necessidade foi abordada na categoria **articulação com o corpo docente**. Essa é uma questão muito importante nas discussões acerca do NTPPS, pois conforme exposto na primeira seção, ele foi pensado como um núcleo articulador do currículo escolar. Sendo assim, não deve funcionar como algo paralelo, e sim promover uma integração curricular, dos saberes das áreas do conhecimento, sobretudo por meio da pesquisa.

Não obstante, o questionário revela que metade dos/as estudantes tendem a não perceber, com frequência, uma aproximação do que aprendem no NTPPS com a aprendizagem nas disciplinas curriculares. No item **“O que aprendo nas aulas e nas pesquisas de NTPPS me auxilia no aprendizado das demais disciplinas”**, 36,4% afirmaram que auxilia sempre; 13,6%, frequentemente; 34,1%, às vezes; 11,4%, raramente; e 4,5%, nunca.

Ainda que a temática da integração de saberes não tenha sido tão expressiva no

questionário e nas falas, foi muito tocada, nas entrevistas, a questão do envolvimento do corpo docente, desde a implementação da iniciativa na escola, conforme o relato da diretora, até o engajamento dos/as professores/as nas pesquisas:

O Núcleo, ele faz parte da nossa rotina. Então, assim... todos têm o Núcleo como uma disciplina que interage, por exemplo, amanhã a gente tem a feira... eu tenho praticamente todos os professores envolvidos como orientadores (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Além da orientação das pesquisas, o professor destacou a troca entre pares docentes, pois a maior parte da formação que recebeu foi da professora veterana, dentro da escola, já que os encontros formativos não vêm acontecendo sistematicamente, como declarou a gestora. Ele também mencionou o acolhimento dos/as professores/as e o apoio da gestão:

Aqui são muito acolhedores, né? São bastante acolhedores, já conhecem a proposta, já tinha as apostilas impressas aqui, todos já conhecem a proposta, então são super acolhedores, né? E principalmente a coordenação. Tudo que é novo, tudo que a gente propõe, todo desafio a todo mundo, em todas as áreas, aceitam com... com bastante força, né? É... as notas de ciências humanas vão sair do projeto na apresentação do trabalho deles, né? As parciais, então todos os professores tiveram sempre uma postura acolhedora. E principalmente, mesmo, a coordenação (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Com relação a essa questão das notas, convém explicar que o NTPPS não reprova, logo, o trabalho final de Núcleo, que é a apresentação das pesquisas, não gera uma nota da unidade curricular em si. Porém, nessa escola, as avaliações dos trabalhos geram notas que são aplicadas como parciais nas disciplinas de Ciências Humanas, sendo essa uma tentativa de fazer o NTPPS dialogar com a interdisciplinaridade.

A importância de articular o Núcleo aos demais elementos da escola também se evidenciou nas falas da gestora, em relação ao PDT. Segundo seu relato: “[...] eu queria muito ter casado o professor do Núcleo com o professor PDT. Em algumas turmas eu consigo, né?” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023). Essa fala denota a preferência de que, sempre que possível, o/a professor/a de NTPPS seja o/a diretor/a da turma, porque como foi dito, ambas as iniciativas trabalham com foco no socioemocional, o que intensifica a proximidade desse/a educador/a com os/as jovens, garantindo um acompanhamento cada vez mais personalizado a cada um/a deles/as.

É o que se pode entender a partir de outra fala da aluna. Ela relatou que mudou de sala no meio do ano, por sugestão de seu professor/a de NTPPS, que era PDT tanto da sua turma de origem, quanto da nova turma que a receberia:

Na minha anterior sala, não me sentia absolutamente nada confortável com as pessoas, porque eu não me via no perfil delas, no perfil de aluno que elas têm. Então eu mudei, troquei de sala de aula porque meu professor de NTPPS indicou. Pelo mesmo motivo que acabei de falar, que ele viu que eu não me encaixava com o perfil dos alunos da tal sala e sugeriu que eu fosse tentar essa minha nova turma, que é o primeiro ano D, que ele observou que o pessoal combina um pouco mais comigo, com meu perfil de estudante, aí eu tomei essa decisão (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Além do “casamento” entre o PDT e o NTPPS, a gestora citou a articulação do Núcleo com a Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos, por meio de uma formação ofertada pelo Instituto Terre des Hommes (TDH):

Então a gente tava no mesmo momento vivenciando a Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos. Então a gente tava vivenciando em 2016 a possibilidade de ser EEMTI, a gente tava recebendo a TDH pra poder, é... é... nos apresentar a prática restaurativa, a comunicação não-violenta, e vem o Núcleo trabalhando as habilidades socioemocionais. Né? Então eu acho que casou (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

O Instituto Terre des Hommes é uma Organização Não Governamental parceira do Governo do Estado, que tem como missão desenvolver metodologias e capacitar pessoas em prol da garantia dos direitos das crianças, adolescentes e jovens. Uma de suas ações é a oferta do Curso de Facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz (TERRE DES HOMMES, 2024).

Esse curso capacitou professores/as da EGM, que se tornaram facilitadores/as de Círculos de Construção de Paz na escola: uma metodologia que promove encontros circulares, em ambiente acolhedor, visando ao fortalecimento vínculos, ao empoderamento dos/as participantes, à prevenção de violências por meio do diálogo, à reparação de danos e à atenção a vítimas de violência. Situa-se no escopo da Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos (TERRE DES HOMMES, 2024).

Isto posto, tem-se uma outra categoria emergente dos discursos: **conflito e mediação**. Esta compreende relatos acerca da natureza dos conflitos recorrentes na escola, bem como das estratégias adotadas para mediá-los, sendo o referido curso uma delas, conforme mencionado pelo professor:

[...] esse ano ainda houve um conflito de, é... apelidos, né? Ganhou mais força falar da mãe do... do coleguinha, da sua mãe. “Não sei o quê sua mãe, não sei o quê...”. É... principalmente nas turmas que eu sou PDT também, né? E aí alguns professores da escola M., eles são formados também no círculo de construção de paz, né? Que é um curso que a gente recebeu da Terre des Homens, né? Pra a gente propor rodas de conversa e resolver os conflitos ali mais, é... mais ativos ali naquela sala, naquela disciplina [...] (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

Com isso, observa-se a valorização do diálogo como principal mecanismo moderador de conflitos nessa escola, junto à noção de autorresponsabilização, como explicou a gestora: “[...] a gente precisa ter muito cuidado pra não achar que a Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos é permissividade. Não é a permissividade. Eles vão se responsabilizar pelo dano” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Essa responsabilização, contudo, não segue um viés punitivo, e sim restaurativo, no sentido das partes buscarem meios para reparar os danos causados e resolverem os conflitos de forma não violenta. A gestora demonstrou um alinhamento da escola com essa noção restaurativa, não só por conta dos círculos, mas também pela flexibilização de algumas regras, em prol de acolher os/as estudantes com problemas:

É a gente acolher, por exemplo, um aluno que chega atrasado, que liga pra gente... “Tia, eu posso entrar dez horas?”. Eu poderia dar um não. Mas eu só pergunto por quê. “Por que que você quer chegar dez horas?”. “Tia, porque meu pai tá virado querendo matar minha mãe e eu tô esperando ele capotar”. Eu vou deixar esse menino entrar dez horas? Eu tenho que deixar (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Pode-se observar, portanto, que a escola dispõe de vários mecanismos de mediação de conflitos por meio do diálogo, de modo a não fomentar uma prática punitiva. Contudo, a transferência escolar ainda pode ocorrer, quando esgotados os canais de conversa.

Conforme foi relatado pela gestora:

“V., e expulsão?”. Quando o dano não pode ser responsabilizado. “V., teve aluno que foi convidado a sair do M. esse ano?”. Teve. “Quando?”. Quando ele usou maconha dentro da escola. E não foi a primeira vez. Porque na primeira vez eu chamei ele pra conversar. Ele usou a primeira vez e aí eu chamei e disse “oh, você entende o que é que é uma escola? Que aqui é tempo integral? Que você tem que ficar de 7h30 da manhã até 5 horas da tarde? Que não é mais aquela escola que você fica até meio dia e você pode fumar depois do almoço? Então eu vou recolher o seu cigarro de maconha, vai ficar comigo e você não vai mais trazer”. Quando foi na outra semana ele pulou o muro de novo pra fumar. Aí eu chamei e liguei pra mãe dele. Eu: “olha, o seu filho não tem perfil de tempo integral. E o problema dele é de saúde pública. Ele tá viciado”. Então é um adolescente que ele não consegue ficar nove horas sem consumir maconha. Aí a mãe entendeu e levou ele pra outra escola. Que é regular (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Tal medida é utilizada em último caso, conforme o depoimento da gestora, que declarou perceber uma redução nos casos de violência na escola, que outrora era estigmatizada na região: “Ela era uma das escolas mais temidas, era o patinho feio do bairro. Tinha os piores resultados, os piores índices, era uma escola muito violenta” (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Nesse sentido, foi declarado que a escola melhorou, pois os/as jovens vêm

apresentando maior autocontrole emocional, de modo que os conflitos dificilmente evoluem para embates violentos, como brigas. O estudante corroborou da mesma opinião:

Bom, no começo teve algumas agressões, né? Teve até uma expulsão, né? Que foi um caso sério, mas... até aqui a gente tem ficado mais em discussões, em diálogos. Foi apenas um tipo de agressão, apenas uma vez, né? E a gente tem ficado mais na discussão e tem conseguido, é... apaziguar diante desse conflito. A gente não tem ficado com raiva do outro, a gente se entende. E assim a gente vai (E1EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Não obstante, o resultado do questionário mostrou que nem sempre os/as estudantes percebem os conflitos nas suas turmas se resolverem de forma não violenta. No item **“Os conflitos que surgem na minha turma são resolvidos por meio de diálogo e sem violências verbais ou físicas”**, 31,8% responderam sempre e 15,9%, frequentemente, porém a maioria se dividiu em: às vezes, com 27,3%; raramente, com 15,9%; e nunca, com 9,1%.

Tais resultados podem mobilizar investigações futuras no sentido de se entender quais violências os/as estudantes vêm identificando em suas turmas e por que nem sempre percebem a presença do diálogo. Esse tema poderia ser abordado até nas próprias pesquisas de NTPPS. Ademais, o atendimento personalizado dos/as alunos/as, realizado pelo/a PDT e pelo/a professor/a de Núcleo, pode identificar as dificuldades enfrentadas por cada sujeito nesse sentido, de modo a se proceder em uma mediação na turma.

Por fim, a última categoria emergente diz respeito às **melhorias no NTPPS**. Trata-se de sugestões dadas pelos/as entrevistados/as para que o Núcleo possa melhorar. A questão da atualização dos planos de aula foi bastante comentada. Nas palavras do professor: “[...] está desatualizado. Como assim? Cê tenta entrar em link e não abre. Às vezes tem ‘imprima alguma coisa que está na página, está em anexo’, você não encontra o anexo, então algumas dessas atualizações que precisariam ser feitas [...]” (PNEM, entrevista cedida no dia 14 de novembro de 2023).

A sugestão da estudante, por sua vez, refere-se à realização de aulas mais lúdicas:

Eu gostaria que tivessem... que os professores de NTPPS priorizassem aulas mais práticas, lúdicas, de colagem, desenho, é... uma coisa bem mista, bem misturada mesmo, que é disso que a galera gosta. Ao invés de ficar só sentada na cadeira o dia todinho, olhando para um quadro que por vezes dá até dor de cabeça de tanto que você olha, né? E, assim, buscar né? Misturar as coisas. Deixar as aulas de NTPPS bem mais divertidas, educativas e mais lúdicas do que monótonas (E2EM, entrevista cedida no dia 08 de dezembro de 2023).

Esse relato é interessante porque, como dito anteriormente, a ludicidade é inerente às aulas de NTPPS. Ao dar essa sugestão, a aluna apela para a retomada do caráter original

dos planos de aula, os quais foram bastante modificados ao longo do ano.

Por fim, a gestora foi mais além, sugerindo mudanças estruturais, inclusive na carga horária:

Tem que replanejar na perspectiva da Cultura Digital, eu acho que tem que replanejar com o olhar da juventude, das juventudes pós-pandemia. Na perspectiva 2023, 2024. Não somos mais os mesmos. Os meninos não querem mais cortar papel e pintar. E os meninos não têm mais paciência de assistir Divertidamente. Tem que atualizar e tem que ser curtas. Eles tão na época do reels. No máximo 15 segundos. Eles não assistem mais longa metragem. Tem que ser curtas, curtas curtíssimas. Então ou a gente entra nessa vibe ou lascou-se. E a gente não pode mais ter aula geminada. As aulas têm que ser de 50 minutos. O Núcleo tem que ser quatro aulas quebradas. Pode colocar na sua pesquisa. Tá comprovado cientificamente que o adolescente, ele não tem mais concentração para além de 30 minutos (GEM, entrevista cedida no dia 22 de novembro de 2023).

Isto posto, é interessante, para além da atualização dos planos de aula, que a Seduc abra um canal de diálogo com gestores/as e professores/as de Núcleo das escolas, para que registrem suas dificuldades e sugestões de mudanças na proposta, de modo a melhor atender às demandas dos/as que estão envolvidos/as diretamente no desenvolvimento da unidade curricular.

6.2.2 O NTPPS na Escola do Grande Bom Jardim

A escola do Grande Bom Jardim, doravante EBJ, atendeu, em 2023, aproximadamente 296 estudantes, sendo 98 de 1ª série; 111, de 2ª; e 87 de 3ª. Funcionou com três turmas de 1ª série, contendo em média 32 estudantes por sala.

Semelhante aos/às estudantes da escola anterior, os/as recém chegados ao primeiro ano também se encontram em estado de novidade, tanto com a escola de tempo integral, como com o NTPPS e, no momento desta investigação, também estavam absortos/as com a realização das pesquisas de NTPPS. Para uma melhor compreensão do contexto, foram realizadas entrevistas com: o coordenador escolar, como representante do núcleo gestor indicado pela gestora - aqui identificado como GBJ; com a professora de NTPPS mencionada - PNBJ; um professor da disciplina eletiva Cultura Digital - PEBJ; uma aluna - E1BJ; e um aluno - E2BJ. O questionário teve uma adesão de 51 estudantes, correspondendo a pouco mais da metade do total de alunos/as de primeiro ano de 2023.

Como mencionado anteriormente, o processo de adesão da escola e da professora à proposta do NTPPS consiste em um importante ponto de partida para a análise.

Diferentemente da escola anterior, a EBJ teve a unidade implementada em seu currículo em virtude da sua transformação em tempo integral, conforme relata o coordenador escolar:

Então, como a nossa escola é integral, desde o processo, ah... o NTPPS, ele é obrigatório, nessas escolas, as escolas integrais, né? Então, desde que a gente concluiu e iniciou o processo de integralidade, o NTPPS veio junto também. Já fazem uns... 5 anos que a gente... 4 anos que a gente conseguiu implementar o integral em todas as... as séries, primeira e segundo e terceiro ano [...] (GBJ, entrevista cedida no dia 24 de novembro de 2023).

Observa-se, por esse relato, que a implementação da unidade não ocorreu mediante consulta à comunidade escolar, como se deu na outra escola, e sim de forma compulsória, em virtude da transição para o tempo integral. Essa transição não acontece por solicitação da escola, mas sim por determinação da Seduc, que seleciona, ano a ano, as escolas que serão transformadas em tempo integral (SANTOS, 2019). Isso não significa, no entanto, que a gestão não tenha aberto nenhum canal de diálogo com a comunidade para participar-lhe do processo, porém, esse momento não foi relatado na fala do coordenador. Não obstante, a adesão da profissional pressupõe esse diálogo, pois ela se tornou professora de NTPPS mediante convite, o qual ela aceitou por identificação com a proposta.

Segundo o relato da educadora:

[...] eu acredito que aqui na escola... é muito pela questão do... do perfil mesmo, né? Eu acredito que seja, porque assim, o NTPPS, ele é uma disciplina que ele não envolve, é... só você dar aula, né? Então, assim, ele vai muito além disso. Você, assim, tem uns... uns assuntos, são muito relacionados com a vida particular do aluno, a forma que ele se sente, a forma que ele se coloca pro mundo diante de situações. Então assim, eu acredito que tem que ter um olhar um pouco mais sensível em relação a isso. É... eu já tinha as minhas disciplinas e já era PDT de algumas turmas, e aí foi através de um convite da direção mesmo. Ela me convidou pra fazer parte (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Observa-se mais uma vez, por esse relato, a importância da articulação do NTPPS com o projeto de direção de turma. A professora, que assumiu as 3 turmas de 1ª série da escola em 2023 (1º ano A, B e C), era PDT de uma turma da 3ª série, de modo que já estava familiarizada com a educação socioemocional. De forma semelhante ao professor da escola do Mucuripe, ela se mostrou bastante engajada à proposta do NTPPS, fato esse que foi percebido por meio da observação em campo.

Tal engajamento se revelou não só no seu relato, como na sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa, o que facilitou a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, que também foram submetidas à redução fenomenológica, obedecendo ao mesmo processo descrito no tópico anterior: iniciando-se pela transcrição das conversas, seguida do destaque dos trechos mais significativos às questões de pesquisa, em busca de unidades de

significados (vide Apêndices J a N).

Por meio desse processo, foram identificadas 60 unidades de significados, as quais foram agrupadas em 9 categorias emergentes, a saber: **potencialidades do NTPPS; desenvolvimento intra e interpessoal; evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo; potencialidades do trabalho de pesquisa; fragilidades do trabalho de pesquisa; articulação curricular; articulação com o corpo docente e gestão; conflitos e mediação; e melhorias no NTPPS.** O Quadro 8 apresenta a organização das unidades e categorias, de forma mais detalhada.

Quadro 8 - Categorias emergentes das entrevistas da EBJ e suas unidades de significado

Potencialidades do NTPPS	Desenvolvimento intra e interpessoal	Evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo	Potencialidades do trabalho de pesquisa	Fragilidades do trabalho de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> -Educação socioemocional; -Educação integral; -Abordagem diferenciada; - Mapeamento do/a aluno/a; -Ambiente de fala e escuta; - Recepção e acolhimento; -Apreço pelas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação com a proposta; -Mudança como professor/a; -Autoconhecimento dos/as estudantes; -Gerenciamento emocional; -Liberdade de expressão; -Perspectiva/projeto de vida; -Autoestima dos/as estudantes; -Interações entre os sujeitos; -União entre pares; - Trabalho em equipe; -Realização como professor/a; -Diversidade em pauta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Chegada ao 1º ano/escola; -Dificuldades no início do ano; -Desconforto com as aulas; -Desenvolvimento da 1ª série; -Consciência ambiental; -Diferença dos/as estudantes com NTPPS; -Desenvolvimento ao longo do ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Protagonismo estudantil; -Apresentação da pesquisa; -Superação de dificuldades; -Novos aprendizados; -Descobertas sobre a escola; -Intervenção na realidade da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exaustão com a pesquisa; -Desconforto com a pesquisa.
Articulação curricular	Articulação com o corpo docente e gestão	Conflitos e mediação		Melhorias no NTPPS
<ul style="list-style-type: none"> -Articulação com PDT; -Articulação com outras unidades curriculares; -Desenvolvimento nas demais disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transposição para o tempo integral. - Participação dos/as professores/as; -Desconhecimento dos/as docentes; -Trocas entre pares docentes; -Orientações de pesquisa; -Apoio aos demais docentes; -Apoio da gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> -Agressão verbal; -Agressão física; -Discussões verbais; -Relação entre conflito e rendimento; -Diálogo como mediação; -Proximidade com estudantes; - Cursos no CCBJ e CDVHS; -Justiça restaurativa; -Acordo de convivência; -Suspensão escolar. 		<ul style="list-style-type: none"> -Apoio logístico; -Atualização dos planos de aula; -Mais recursos; -Sala específica; -Atividades mais inclusivas; -Mais rodas de conversa.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira categoria que emergiu logo no início das conversas refere-se às **potencialidades do NTPPS**. Ao serem interpelados com perguntas relacionadas à importância dessa unidade curricular, bem como às suas opiniões sobre ela, os sujeitos tenderam a destacar pontos fortes, positivos, que a proposta proporciona para a escola. Foram enfatizados aspectos relacionados à educação integral, ao desenvolvimento socioemocional e à abordagem diferenciada que as aulas apresentam, tal como descreveu o coordenador:

Então, ele vai apresentar projetos de pesquisa, vai fazer que os meninos rompam os muros da escola, fazer trabalhos de formação socioemocional com eles. Então isso é um trabalho diferenciado do que eles tão acostumados, que é aquelas disciplinas tradicionais, daquele formato tradicional. Então o NTPPS, ele consegue dar essa formação integral pros alunos, né? (GBJ, entrevista cedida no dia 24 de novembro de 2023).

O diferencial da abordagem também foi destacado pela aluna:

[...] ela ensina a gente de uma forma diferente, que faz a gente não ficar ao mesmo... naquele todo tempo... naquelas mesas, assim, centradas, tipo aprendendo matemática ou só português, ela ensina de uma maneira mais, meio que prática, que faz a gente querer aprender de verdade (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

É interessante observar essa tendência em se comparar o NTPPS aos componentes curriculares tradicionais, pois isso suscita reflexões acerca do currículo, que na perspectiva desses sujeitos, não dá conta da formação socioemocional. Além disso, a fala da aluna permite inferir que as disciplinas comuns se distanciam de uma contextualização com a realidade, tendo em vista que ela destaca a “maneira prática” de ensinar do NTPPS como um ponto forte, comparando-o às demais aulas.

O professor da eletiva, que já teve experiência no NTPPS, também elencou potencialidades, declarando que a unidade curricular favorece um “mapeamento” do/a aluno/a, no sentido de conhecer suas demandas emocionais e de desempenho, por meio do que ele definiu como a construção de um ambiente de fala e escuta, recepção e acolhimento.

O questionário também revelou uma avaliação positiva, por parte da maioria dos/as estudantes, no que se refere à educação integral. Diante da afirmação “**Considero os temas e atividades das aulas de NTPPS importantes para a minha formação como pessoa, cidadão/ã e estudante**”, 49,1% declararam que veem essa importância sempre; 32,1%, frequentemente; 17% às vezes. e apenas 1,9%, nunca.

Além de compartilhar impressões acerca dos pontos positivos proporcionados pelo NTPPS, os sujeitos também tenderam a manifestar certo apreço pela proposta, como no caso do aluno entrevistado, que declarou gostar das aulas, assim como seus/suas colegas. O apreço da maioria dos/as estudantes se confirma no resultado do questionário: na afirmação

“**Eu me sinto satisfeito/a com os temas e atividades de NTPPS**”, 43,1% dos sujeitos declararam sempre se sentir satisfeitos, e 31,4%, frequentemente satisfeitos. Uma minoria declarou se sentir satisfeita às vezes (15,7%) e raramente (7,8%). Apenas 2% declararam-se nunca satisfeitos.

Um outro ponto de atenção recorrente nas falas diz respeito à influência do NTPPS no **desenvolvimento intra e interpessoal** não só de estudantes, mas também de docentes, conforme declarou a professora de Núcleo e o professor da eletiva:

[...] eu não consigo acreditar que uma disciplina dessa, um... um professor que entra, ele saia da mesma forma. Ou que ele consiga deixar a disciplina, porque ela realmente muda. Ela muda a nossa forma de ver. Ela muda algumas perspectivas que a gente tem. Ela faz a gente, de certa forma, poder também ajudar mais os alunos, né? (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

[...] eu tinha muita dificuldade de enxergar o aluno, é... de dentro para fora e aí com o NTPPS, a gente tem essa oportunidade de conhecer ele e entender que ele não é só... né? Aquele clichê, o depósito de conhecimento, então a gente acaba que no NTPPS conhecendo essas dificuldades, a gente muda também, que foi algo que aconteceu comigo, né? (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

A estudante 1 e o estudante 2 também relataram processos de transformação, referentes ao autoconhecimento e à perspectiva/projeto de vida. Segundo a aluna:

[...] desde que eu me descobri como gente, assim, é... eu não, eu não sabia muito de mim, tipo que eu ia fazer aqui, essas coisas. Mas depois que... das aulas de NTPPS, eu meio que já fiz um... uma estradinha por conta disso, eu já vi... eu já estou vendo a vida de uma forma diferente (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

É interessante observar a aluna resgatar o signo da estrada, pois conforme descrito na seção de análise dos planos de aula, ele está presente em algumas atividades, que têm como temática o projeto de vida. O aluno, por sua vez, declarou: “[...] ainda não descobri, mesmo, o que eu quero, mesmo, pro meu projeto de vida, mas está ajudando bastante, assim, tá me ajudando a identificar um pouco mais... do que eu vou fazer mais na frente pro futuro” (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Esses tópicos também foram abordados no questionário. Na afirmação “**As aulas e as pesquisas de NTPPS contribuem com o meu autoconhecimento**”, a maioria se dividiu entre as opções sempre (47,2%) e frequentemente (24,5%); uma minoria afirmou que contribuem às vezes (17%), raramente (7,5%) e nunca (3,8%). No item “**As aulas e as pesquisas de NTPPS me fazem refletir sobre meu projeto de vida**”, 49,1% marcaram a opção sempre e 17%, frequentemente; 18,9% marcaram às vezes; 5,7%, raramente; e 9,4%, nunca. Esses resultados corroboram as falas dos sujeitos entrevistados, de que a unidade

curricular tende a auxiliar essas reflexões, pelo menos para a maioria dos/as estudantes.

Ainda na dimensão intrapessoal, no que compete à autoestima dos/as alunos/as, a professora de Núcleo não titubeou ao declarar: “Eles não acreditam em si, eles não acreditam que vai dar certo. Eles não acreditam que eles conseguem, sabe? E assim, as aulas ajudam muito nessa questão” (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

O estudante demonstrou estar de acordo:

Sim, sim, elas ajudam bastante, no caso... alguns que mal têm vontade de falar falam mais nas aulas de NTPPS do que nas... na maioria. Nas de NTPPS a gente tem que interagir mesmo entre si aí em outras a gente só fica calado mesmo, fazendo atividade. O que é bom realmente pra gente poder mais ter socialização, uma autoestima maior, entre outros mesmo... (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

O resultado do questionário evidencia, no entanto, que a maioria nem sempre percebe benefícios à sua autoestima, pois 32,1% afirmaram que percebem somente às vezes; 9,4%, raramente; e 11,3%, nunca. O item com essa temática está entre os três que mais acumularam respostas nas opções raramente e nunca. Esse dado evidencia a necessidade de um olhar mais atento, dentro do universo dessa escola, no intuito de se entender o que pode estar ocasionando essa tendência dos/as estudantes a atribuir uma menor influência do NTPPS sobre sua autoestima, em comparação com os impactos percebidos sobre autoconhecimento e projeto de vida.

A fala do estudante também se remete à interação que o NTPPS promove entre os sujeitos. Tanto ele como o coordenador destacaram a organização da sala em círculo e as atividades realizadas como elementos potencializadores de interação. Na visão do estudante:

[...] o formato da sala também, o formato, como é colocado as cadeiras, os trabalhos também que a gente faz entre si mesmo, junto, perguntando uns aos outros, conversamos mais com os outros, da nossa opinião, mesmo, sem nenhum problema de ser julgado, mesmo (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

O relato dá a entender que o estudante sente uma certa liberdade maior em se expressar, nessas aulas. Em outro momento da entrevista, ele reiterou esse ponto. Ao ser questionado sobre seus principais aprendizados com as aulas de NTPPS, esse tópico emergiu na seguinte declaração:

É, também.. foi muito mais como dar sua opinião de maneira... sem ter que se preocupar muito, assim, porque muitas vezes a pessoa tem medo de dar opinião com medo de ser julgada. Mas aqui não, aqui é mais light, a gente pode simplesmente só falar nossas opinião mesmo e escrever o porquê que a gente acha tal coisa (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Tal sensação de liberdade em se expressar, no entanto, não impede que desconfortos se manifestem, conforme relatado na fala da aluna:

Assim, com algumas, é... atividades que a gente faz, eu... eu às vezes eu fico... um pouco oprimida porque é algo... algumas perguntas são um pouco meio mais pessoais, mas depois que as outras pessoas já começam a interagir sobre tal qual assunto, já me sinto de boa, mais tranquila (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Nesse sentido, talvez seja interessante investigar quais elementos, nesse universo, tendem a causar desconforto nos/as jovens em participar das atividades, tendo em vista não apenas o que foi relatado nas entrevistas, como o resultado do questionário. No item **“Eu me sinto estimulado/a a participar ativamente dos debates, dinâmicas e atividades propostas nas aulas de NTPPS”**, 41,5% afirmaram se sentir estimulados sempre, e 20,8%, frequentemente, o que representa a maioria, porém, o total daqueles/as que participam com menor frequência é expressivo: 28,3% afirmaram querer participar às vezes; 3,8%, raramente; e 5,7%, nunca.

Tais proporções são semelhantes em outros itens do questionário que tratam das interações em sala de aula. A questão **“Quando exponho minhas opiniões nas aulas de NTPPS, me sinto valorizado/a e respeitado/a”** apresentou os seguintes resultados: 35,8%, sempre; 20,8%, frequentemente; 30,2%, às vezes; 3,8%, raramente; e 9,4%, nunca. Já no item que diz **“As atividades de NTPPS promovem o respeito às diferentes opiniões e às diversidades entre meus/minhas colegas de sala”**, os dados foram: 45,3%, sempre; 22,6%, frequentemente; 22,6%, às vezes; 1,9% raramente; e 7,5%, nunca. Esses resultados apontam uma quantidade significativa de estudantes para quem a sensação de valorização e de respeito nas aulas do NTPPS não é uma constante.

No que concerne às diversidades, os sujeitos entrevistados divergiram nas opiniões. A professora declarou que o assunto é trabalhado “detalhadamente” nas aulas e o estudante corroborou: “[...] muitas pautas são levantadas na... na matéria, mesmo. Pautas essas que são LGBT, racismo e outras coisas do tipo que faz a gente pesquisar mais sobre... e respeitar mais” (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

O coordenador, contudo, considerou a abordagem desses temas como algo pontual no NTPPS, sem que haja um trabalho direcionado para essas pautas. Na sua percepção, essa temática recebe mais atenção no período das pesquisas que os/as estudantes realizam. Sendo assim, no que compete às aulas, talvez seja interessante ter mais atividades direcionadas a essa temática, caso os planos venham a ser atualizados.

Ainda no âmbito das interações interpessoais, o sentimento de união entre colegas

de sala emergiu em alguns momentos das entrevistas, conforme foi relatado pela aluna:

[...] nossa turma era extremamente separada, tipo, tinha só 4, 4 grupos na nossa sala. Aí, tipo, era tudo separado e com a... as rodas, né? De NTPPS, a gente foi começando a se conhecer mais. Ela faz a dinâmica pra... pra fazer grupos. Tinha que ter alguns grupos que incluíam pessoas de outros grupos, assim da nossa sala, e é isso, a gente foi se conhecendo mais e a nossa turma é muito unida (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Convém destacar, nessa fala, que a aluna analisa o que vivencia dentro da sua turma. Como o questionário foi aplicado a estudantes de todas as turmas e apresentou quantidades expressivas de alunos/as que nem sempre se sentem estimulados/as, respeitados/as e valorizados/as nas aulas, talvez esse perfil de união entre pares não se repita nas demais salas. A questão do trabalho em equipe também emergiu das falas relacionadas às interações interpessoais, tendo a aluna e o aluno tocado nesse tema como um aprendizado construído.

Essa unidade de significado, trabalho em equipe, surgiu em resposta à pergunta sobre autorrealização. A aluna e o aluno, ao serem questionados sobre atividades do NTPPS que proporcionaram sentimentos de autorrealização, destacaram resultados de trabalhos em equipe, conforme manifestado pelo estudante:

[...] tem várias atividades que a gente faz no NTPPS que a gente sente o gosto de ter conseguido fazer, por exemplo, teve umas dinâmicas aí de desenho e trabalho em equipe... a gente conseguiu... quando a gente conseguiu ganhar algumas coisas assim, a gente realmente conseguiu, porque a gente foi um trabalho em equipe, mesmo (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

As falas sobre autorrealização, nesse contexto, giraram em torno de atividades realizadas em sala. A pesquisa que eles/as fizeram não foi apontada como motivadora desse sentimento, pelos sujeitos entrevistados. O questionário, por sua vez, mostrou que a maioria tende a se sentir autorrealizada com atividades e pesquisas de NTPPS com grande frequência: 22,6% marcaram a opção “sempre” e 35,8%, “frequentemente”. As demais alternativas, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, foram marcadas, respectivamente, por 26,4%, 9,4% e 5,7% dos/as informantes.

A professora também comentou sobre o sentimento de realização:

Eu sempre fui uma professora que eu nunca fiz, só... eu nunca entrei na sala de aula só para dar o meu conteúdo e sair, né? Então os alunos sempre me viram de certa forma, como pessoa, que eles podiam conversar. Ou desabafar, ou buscar ajuda, um apoio, qualquer coisa, né? E às vezes eles... eles mesmo brincam, né? “Ai tia, devia fazer psicologia, a tia é psicóloga”, não sei o quê... porque a gente... a gente orienta pro bem, mesmo, né? Porque a gente quer o bem e... acaba que com a disciplina você faz isso no natural, né? Então você... claro que você se sente mais realizada (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Uma satisfação, ou realização, relatada pela educadora dizia respeito ao engajamento dos/as estudantes na etapa final da pesquisa: “Então assim, eu acho que a maior satisfação é essa, é ver chegar agora, por exemplo, no... no final do ano e eles estarem todos engajados” (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

A tendência de se comparar o perfil de início e de fim de ano dessa série foi tão recorrente que, semelhantemente ao que ocorreu na EGM, abriu uma outra categoria emergente: **evolução dos/as estudantes ao longo do ano/ciclo**. Esta se mostrou a categoria mais expressiva desta análise, pois todos os sujeitos fizeram falas destacando as diferenças que observaram nos/as alunos/as no término do ano e do ensino médio (ciclo).

As comparações tomaram por base o perfil de chegada dos/as estudantes à escola. Nesse sentido, vários problemas foram relatados nas falas. O coordenador, por exemplo, declarou: “É o momento de adaptação muito tenso, que nós temos, né? Isso vem historicamente nos primeiros anos, a gente tem bastante problema de relacionamento tanto entre eles, né? Como em outras turmas” (GBJ, entrevista cedida no dia 24 de novembro de 2023).

A fala da professora corrobora: “[...] você falou na questão do respeito, né? A gente tem uma certa dificuldade, realmente quando a gente recebe os alunos, até porque eles vêm de várias escolas e tudo mais [...]” (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023). Tais dificuldades, no entanto, não se restringem a estudantes de 1ª série, conforme relatado pelo professor da eletiva:

[...] os alunos que chegam aqui, por exemplo, transferidos do segundo ano, com certeza muito mais difícil porque a gente não tem um apanhado, a gente não consegue mapear o aluno de primeiro, né? De primeira... e aí, obviamente, vai ficar um desfalque muito grande, fica, né? Um desfalque emocional [...] (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Segundo ele, as tensões se devem à forma como os/as estudantes são tratados/as fora da escola: “[...] eles eram tratados de uma forma que a gente aqui na escola não trata. Então eles estranham, a gente trata eles com educação” (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Essa fala suscita muitas reflexões acerca das vivências desses/as jovens fora da escola, o que fortalece ainda mais a necessidade de se fazer do ambiente escolar um espaço de segurança, respeito e acolhimento para eles/as, pois segundo o educador: “[...] eles não têm aquela pessoa que escuta, aquela pessoa que faz a escuta ativa, que acolhe, que tenta entender, que tenta escutá-los, né?” (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

As dificuldades iniciais relatadas também giraram em torno da aceitação ao

NTPPS por parte dos/as estudantes, que muitas vezes demonstraram desconforto com as aulas e atividades. Ao ser questionada sobre como é a relação deles/as com a unidade curricular, a professora enfatizou: “[...] se você perguntar isso nos 6 primeiros meses do ano, eles vão dizer que é a pior coisa que existe” (PNBJ entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Tal postura aversiva foi atribuída ao caráter interacional e dialógico da proposta. Como foi visto na seção de análise dos planos, em quase toda aula, há rodas de conversa e debates, e sobre isso, a educadora avaliou que:

[...] num primeiro momento, para os primeiros anos, é muito ruim. Principalmente na questão de idade também porque eles não gostam desse tipo de... de situação, de se expor, né? Pra eles, quanto mais escondido, quanto mais invisível eles forem, tá ótimo. E... só que aí a gente começa a trabalhar de uma maneira que, quando você menos espera, o próprio aluno já tá com vontade de falar (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Isto posto, é válido refletir sobre como tornar o primeiro contato com a proposta mais prazeroso para esses/as jovens. Por outro lado, as falas evidenciaram que a resistência tende a diminuir e os/as estudantes vão aos poucos compreendendo a importância do trabalho que é feito no Núcleo, conforme relatou a professora: “[...] é muito legal quando você vê o desenrolar disso durante o ano e tudo que a gente consegue quando eles realmente começam a entender e ver o quanto isso é importante” (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Para além da aceitação ao Núcleo, os relatos também destacaram avanços da 1ª série em outros quesitos, como afirmou o coordenador: “[...] comportamento, rendimento escolar, tudo foi uma ascensão, tudo melhorou, até o envolvimento deles na escola” (GBJ, entrevista cedida no dia 24 de novembro de 2023).

O aluno, por sua vez, avaliou a mudança no relacionamento entre colegas de sala: “No início do ano, a maioria das pessoas não conversava, foi passando o tempo, aí começaram a se tornar bastante... a turma ficou bem... bem conectada [...]” (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Em alguns pontos, porém, os sujeitos divergiram. Ao serem questionados/as se o NTPPS trouxe alguma contribuição para a educação ambiental na 1ª série, o aluno declarou: “Pra algumas pessoas, realmente fez alguma diferença, sim, eles mostraram se importar. Só que a grande maioria não se importa. A grande maioria não interferiu em nada (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Por outro lado, segundo a aluna:

[...] no começo do ano, se a senhora visse as salas, eram tipo, era muito papel no chão. O povo não ligava. Aí depois dos... a gente... eu fui vendo assim, de acordo com a minha turma, é... que as pessoas tão mais assim, tão mais de boa. Não, não suja muito a sala, não rasgam muito papel, não, é... ficam... ah, não fica gastando muitas coisas que precisam da natureza para fazer, tipo as folhas. Ficou assim, estão gastando menos comida, algumas pessoas, porque eu... eu reclamei pra elas, tipo, eu mostrei a importância. Aí a pessoa foi se atentando e parou (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

O questionário também abordou o assunto. O item “**As aulas e pesquisas de NTPPS que abordam a temática do meio ambiente contribuem para que eu desenvolva uma maior consciência acerca da preservação ambiental**” apresentou os seguintes resultados: 34%, sempre; 30,2%, frequentemente; 20,8%, às vezes; 11,3%, raramente; 3,8%, nunca. Ou seja, a maioria se percebe desenvolvendo essa consciência. O coordenador, entretanto, analisou a questão sob outra ótica:

Acho que um dos maiores desafios é esse, é fazer com que eles tenham uma consciência crítica sobre o meio ambiente em que eles vivem. Eles conseguem ter um... pensamento abstrato sobre aquilo, sobre o meio ambiente, mas quando chega no dia a dia deles, na escola deles, na comunidade deles, a gente percebe que eles não conseguem colocar em prática aquilo que é estudado. Então a gente tem muito problema com sujeira, muito problema com desperdício (GBJ, entrevista cedida no dia 24 de novembro de 2023).

Isto posto, talvez seja válido, no caso de uma futura atualização dos planos de aula, que a questão ambiental ganhe um maior destaque, sobretudo na 1ª série. Ainda sobre o desenvolvimento dos/as estudantes ao longo do tempo, convém evidenciar que algumas falas apontaram uma evolução não só no primeiro ano, como ao longo dos três anos de ensino médio, conforme declarou a professora:

[...] é notório a... a diferença do aluno que iniciou um trabalho de pesquisa no primeiro ano, e ele foi acompanhado até o terceiro e como ele se sai no terceiro ano. Então a gente vê essa maturidade na forma de... de... de apresentar um trabalho. A gente vê essa maturidade na forma de criar, de fazer uma equipe, de sobressair, de poder dizer o que eles acham deles mesmo (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Essa fala está relacionada à pesquisa, que correspondeu a um dos tópicos discutidos nas entrevistas. Das considerações dos sujeitos sobre esse assunto, emergiram duas categorias: **potencialidades do trabalho de pesquisa e fragilidades do trabalho de pesquisa**. Como pontos fortes, foram destacados o protagonismo que esse processo promove entre os/as alunos/as, bem como a superação de dificuldades, já que os/as estudantes devem trabalhar algumas limitações, para conseguir apresentar suas produções.

Segundo a professora:

[...] é muito comum no início do ano que o aluno, ele não queira ler... ele, às vezes não quer ler 2 linhas num livro, né? E você chegar agora no final do ano e colocar um aluno desse pra se apresentar sem que ele olhe num papel. Sem que ele olhe a sala em algum canto, porque ele conseguiu aprender, e ele tá ali na cara e a coragem pra fazer, é a melhor parte do seu trabalho (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Conforme observado em campo, no momento de apresentação das pesquisas, a quase totalidade dos/as estudantes de fato encarou o desafio de se expor a um público numeroso, pois nessa escola, as apresentações reúnem várias turmas no mesmo espaço, onde cada equipe toma a frente e faz uma exposição da sua produção, por meio de *slides*. Contudo, foi possível observar uma discrepância nas performances: uns/umas se mostraram mais familiarizados/as com o trabalho e foram capazes de explicar suas ideias, outros/as se restringiram a ler os tópicos dos *slides*, sem comentá-los e sem demonstrar uma compreensão dos mesmos. Essas diferenças podiam se manifestar numa mesma equipe. Também foi possível perceber incoerências entre os tópicos de determinadas pesquisas, semelhantemente ao que ocorreu em alguns trabalhos da EGM.

Foi observado também que a EBJ segue uma sistemática diferente do previsto nos planos de aula. A orientação do material é iniciar a elaboração do projeto no primeiro semestre. Depois de concluído, o trabalho deve ser apresentado a uma banca de professores/as, para aprimorá-lo. Só após esse processo se realiza a pesquisa, cujos resultados são compartilhados ao final do ano, podendo ser em formato de feira. Na escola em questão, contudo, todas as etapas da pesquisa se concentram no segundo semestre e, quando os/as estudantes vão para as bancas, já estão com a investigação concluída, com resultados. Sendo assim, perde-se a oportunidade de se aprimorar o trabalho antes da execução. Uma primeira apresentação, a do projeto, também é interessante para que os/as estudantes exercitem mais a sua oratória e se aproximem mais do próprio trabalho, podendo melhorar suas performances, após passarem por uma primeira experiência de banca.

As pesquisas tiveram como objetos os seguintes temas, por turma:

- **1º A** - “Impactos dos transtornos psicológicos no ambiente escolar da O. em 2023”, “Consequências da gravidez na adolescência com os alunos da escola O. em 2023”, “A qualidade da alimentação escolar na escola O. em 2023”, “Benefícios da conscientização do bullying com alunos da escola O. em 2023”, “Efeitos causados pelo uso de drogas com estudantes do O. em 2023”;
- **1º B** - “Déficit educacional pós pandemia na escola O. em 2023”, “Métodos contraceptivos mais utilizados na escola O. em 2023”, “Medidas para combater

a violência escolar na escola O. em 2023”, “Impactos sobre a dependência emocional nos alunos da escola O. em 2023”, “Efeitos da dependência tecnológica com alunos da escola O. em 2023”, “Causas do alcoolismo na adolescência na escola O. em 2023”;

- 1º C - “Práticas de higiene escolar com os alunos da EEMTI O. em 2023”, “Traumas causados pelo racismo com alunos da escola O. em 2023”, “As problemáticas da evasão escolar no ambiente O. em 2023”, “Satisfação e melhorias da infraestrutura do ambiente escolar da EEEMTI O. em 2023”, “Impactos do aborto na adolescência na escola O. em 2023”.

Outras potencialidades destacadas pelos sujeitos dizem respeito aos novos aprendizados que a pesquisa proporciona, bem como à motivação para intervir sobre a realidade da escola, como declarado pela aluna: “O meu tema que eu escolhi foi infraestrutura escolar e é muito interessante, porque a gente acaba descobrindo, é... coisas que a gente não sabia, tipo, sobre a verba da escola que eu descobri conversando com a diretoria [...]” (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Ao ser questionada sobre uma possível proposta de intervenção com base nos resultados da sua pesquisa, a aluna respondeu: “Se fosse possível, eu queria que... ajeitasse o muro. Não... não é por conta das verbas, mas também, é... queria fazer palestra para conscientizar os alunos pra não quebrarem os objetos aqui da escola [...]” (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023). Uma maioria no questionário também se declarou motivada a realizar intervenções. Na questão **“As atividades de pesquisa realizadas no NTPPS me estimulam a tentar melhorar a realidade da minha escola ou da minha comunidade”**, os resultados foram: 29,4%, sempre; 35,3%, frequentemente; 29,4%, às vezes; 2%, raramente; e 3,9%, nunca. Não obstante, conforme observado em campo, a sistemática de trabalho com a pesquisa nessa escola não dá margem a planos de ação, os quais deveriam ser elaborados no 4º bimestre, segundo os planos de aula.

Quanto às fragilidades desse trabalho, destacam-se os relatos, da aluna e do aluno, de exaustão e desconforto com a pesquisa, como evidenciado nesta fala: “Eu acho a pesquisa um pouco chata, porque eu nunca fui acostumado com esse tipo de... estilo de dinâmica na escola, então, pra mim, isso é um pouco, chato mesmo...” (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023). O aluno também chamou atenção para o acúmulo de atividades ao final do ano:

[...] eu acho que é um pouco mais cansativo quando chega mais para o final do ano. Que é quando tem os trabalhos mesmo. É que, além de ter as outras matérias, a gente fica ainda mais focado em uma matéria só. É bom porque você tem que focar só em uma coisa? É. Só que colocaram outros trabalhos pra gente fazer junto com esse trabalho de NTPPS. Aí tá meio cheio de coisa pra fazerem, mas é legal (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Esse relato chama a atenção para a importância da **articulação curricular**, uma outra categoria emergente dos discursos. Sobre isso, é importante reiterar que, em teoria, o NTPPS foi criado para compor um núcleo integrador de áreas do conhecimento, por meio da pesquisa. Entretanto, como se pode inferir a partir do depoimento, a pesquisa surge como um trabalho a mais, que se soma aos trabalhos das disciplinas, em vez de agregá-las em projetos. É como se o Núcleo não funcionasse como núcleo, e sim como um apêndice curricular, caminhando paralelamente aos demais componentes do currículo. Segundo Soares (2019), esse é um problema generalizado entre as escolas que desenvolvem a proposta.

No caso da EBJ, a professora tocou no assunto da articulação curricular mencionando o trabalho integrado entre NTPPS, PDT e trilhas de aprofundamento, porém, sem entrar em maiores detalhes sobre como essa integração acontece, conforme pode ser observado por meio do depoimento:

[...] a gente tem o NTPPS, a gente tem o PDT, né? Que são as aulas de cidadania... é... e a gente ainda tem algumas trilhas, algumas dinâmicas na escola como um todo, que elas às vezes trabalham o mesmo assunto. Então assim, a gente consegue ver o aluno ali no mesmo assunto de várias formas, né? (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

O professor da eletiva, por sua vez, mencionou uma articulação do NTPPS e do PDT com a sua disciplina:

[...] tem uma outra disciplina que, inclusive, quando ela foi mapeada, ela foi muito pensada nisso, na questão da relação do socioemocional virtual, né? Que é de Cultura Digital. A disciplina de Cultura Digital, ela meio que casou-se com o NTPPS junto com o PDT, então meio que ficou tipo um triângulo, né? Pro aluno (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Nesse caso, assim como o PDT, a disciplina de Cultura Digital articula-se ao NTPPS no âmbito da formação socioemocional. Contudo, a articulação entre os saberes das áreas do conhecimento não foi mencionada em nenhum dos relatos, o que pode ser considerado o indicativo de uma dificuldade em se promover uma integração curricular, transdisciplinar, de forma mais explícita e sistemática.

Tal dificuldade se revela no depoimento do aluno. Ele foi questionado se o NTPPS lhe auxilia no seu desenvolvimento nas demais disciplinas, ao que prontamente

respondeu: “Pior que pra mim, pra mim, eu sinceramente não vi muita coisa das outras matérias, mesmo” (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

A aluna, por sua vez, destacou como a forma de ensinar do NTPPS pode auxiliar no desempenho escolar, por meio de uma declaração que remonta à importância do uso de metodologias ativas, conforme explanado na primeira seção. Segundo seu relato:

Aula de NTPPS faz a gente escrever, é... colocar nosso... nossos comentários de alguns textos e fazer a gente apresentar, então fica mais fácil da gente apresentar sobre as outras matérias, falar em público sobre um tema relevante ou até escrever mesmo, um comentário do... de alguma atividade (E1BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

No questionário, por outro lado, a maioria dos/as estudantes identificou uma baixa incidência das contribuições do Núcleo ao seu desempenho nas disciplinas: 35,8% declararam que contribui às vezes; 15,1%, raramente; e 9,4%, nunca. 26,4% declararam que contribui sempre e 13,2%, frequentemente.

Não obstante, os/as demais participantes das entrevistas consideraram que o Núcleo contribui, sim, com rendimento dos/as estudantes nos componentes curriculares, porém, os relatos tendem a centrar essa contribuição no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Segundo o professor da eletiva:

[...] quando eles estão com... bem consigo, eles conseguem fazer o gerenciamento, o gerenciamento produtivo... o gerenciamento produtivo deles é impactado pelo emocional. Aí onde é a chave do NTPPS. Porque se tem uma disciplina que pode parar com muita tranquilidade, parar na sala de aula pra conversar sobre problemas, sobre, né? Sobre situações do cotidiano, é o NTPPS (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

A professora manifestou opinião semelhante: “O trabalho que foi desenvolvido com ele [aluno] aqui na nossa disciplina, ele vai levar pra todas as matérias, tanto a questão do respeito, como a questão de fazer grupos, né? Pra fazer trabalhos, pra se apresentar, se colocar, enfim” (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023). Tais relatos permitem inferir que, de forma geral, a contribuição do NTPPS no desempenho escolar está mais relacionada ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e do protagonismo dos/as jovens, do que à integração de saberes do currículo, propriamente dita.

Isso não significa, contudo, que a EBJ não tente promover, de forma sistemática e intencional, nenhum tipo de integração do Núcleo aos demais elementos da escola. De acordo com os relatos, há toda uma cultura na escola de se estimular uma **articulação do corpo docente**, tema que também surgiu como categoria emergente dos discursos.

Conforme relatado pelo coordenador e pela professora, muito dessa articulação entre os/as educadores/as decorre das atividades de NTPPS, tendo em vista que eles/as sempre

se engajam nas orientações de pesquisas e nas avaliações dos trabalhos nas bancas de apresentação. Para tanto, o apoio da gestão é fundamental, o qual se faz bastante presente, segundo o professor da eletiva. Também foi mencionada, nos depoimentos, a constante troca entre os pares docentes, tanto entre professores/as de NTPPS, como destes/as com os demais, conforme relatado pela professora:

[...] quando eu percebo algum tipo de situação em que o professor ele, talvez ele, ele... ele diga a opinião dele ou que talvez não seja muito favorável em relação à disciplina, mas é porque muitas vezes ele não entende. Ele não sabe o que que tá sendo trabalhado ou qual é o intuito daquilo, qual é o objetivo... E aí, tanto eu como meu outro colega, a gente sempre coloca na posição de mostrar como é que funciona [...] (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

Alguns relatos também atribuíram ao/à professor/a de Núcleo o papel de apoio aos demais docentes, sobretudo no que diz respeito ao suporte socioemocional dos/as estudantes. É o que se observa nas falas da professora e do professor:

[...] quando o professor de uma outra disciplina, por exemplo, ele tá com problema dentro da sala dele, ele às vezes nos procura. “Professor, é porque tá acontecendo isso e isso, é... tem alguma coisa aí na matéria que dê pra ajudar os meninos, que dá pra conversar, que dá pra falar disso...”, e a gente acaba incluindo, né? (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

O que aconteceu com uma turma é passado pros professores de NTPPS. Professor de NTPPS já chega na sala, já vai a fazer a correção: “Pessoal, aconteceu isso. E aí, o que é que vocês acham? Isso está certo, não está certo... vamos fazer aqui uma roda de conversa antes de iniciar a aula” [...] (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Com isso, observa-se que o/a professor/a de NTPPS pode, eventualmente, gerenciar alguns conflitos na escola, o que remonta à próxima categoria de análise: **conflitos e mediação**. Sobre esse tema, as conversas giraram em torno da natureza das divergências mais recorrentes na escola e sobre as estratégias de mediação.

Segundo declarações dos sujeitos, são raros os casos em que os conflitos culminam em agressão física. A predominância é de agressões verbais, que são mais expressivas no início do ano, sobretudo na 1ª série, as quais vão sendo dirimidas no decorrer do período letivo. Conforme relatado pelo professor: “[...] a forma como eles são educados na casa deles, na sociedade, é diferente da escola. Então a gente vai tá o tempo todo podando eles pra eles não falarem palavrões com os outros, né? Pra tentar evitar de colocar apelidos, né?” (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

De acordo com os relatos, a escola adota diversas estratégias de diálogo para a mediação dos conflitos, como rodas de conversa em sala de aula e mediações com o núcleo

gestor. Também foi citada importância dos acordos de convivência, que possuem uma aula específica do NTPPS para sua elaboração, conforme descrito na seção de análise dos planos.

Conforme declarou o professor:

Os acordos de convivência também, em NTPPS, de sala de aula, eles não são só para a disciplina NTPPS no momento da aula, os alunos têm 45 aulas na semana, só são 4 de NTPPS. Então nós temos 41 aulas que não são de NTPPS, mas como os acordos de convivência permanecem fixos na escola durante todas as aulas, na semana são 45, muda o ambiente, mas as regras permanecem (PEBJ, entrevista concedida no dia 21 de novembro de 2023).

Segundo o relato do professor, tais acordos são sempre revistos, o que diminui bastante os casos de agressão. Ele também elencou outras estratégias de mediação:

Se for conflito físico, aí nós temos uma instância, né? Que tem rodas de conversa, nós temos círculos de paz, né? Que a gente tem 2 professores, nesse ano, 3 professores... 2 professores que foram fazer o curso de conflito, né? Exatamente para mediação de conflitos feitos no CCBJ¹³, juntamente de parceria com o CDVHS¹⁴, exatamente para fazer esse círculo, né? De... de gerenciamento de conflito (PEBJ, entrevista concedida no dia 21 de novembro de 2023).

Como se pode constatar por meio dos depoimentos, a escola utiliza vários canais de diálogo para mediação de conflitos. Nesse sentido, a professora chegou a mencionar a proximidade que se constrói na escola entre os/as estudantes e os/as educadores/as:

[...] eles começam a procurar também quando eles têm um problema ou qualquer coisa, ele começa a sentar e procurar um professor, um gestor, uma coordenação que ele seja mais... “ah, eu sei ali que eu posso ir contar meu problema, que eles vão tentar me ajudar..”, né? E eu acho que aqui dentro da escola, principalmente, essa é a nossa maior vantagem, é tá próximo do aluno realmente (PNBJ, entrevista cedida no dia 16 de novembro de 2023).

O professor, por sua vez, ainda citou a noção da justiça restaurativa: “[...] não há aquela possibilidade de o aluno... entrou num conflito na escola, diretamente ele ser punido, a gente não trabalha com essa ideia da... a punição, mas sim o que é que a gente pode fazer para que ele possa melhorar [...]” (PEBJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023). Medidas como suspensão e transferência são utilizadas em último caso, segundo o coordenador, depois de esgotados os canais de conversa. Isto posto, a avaliação que os sujeitos fazem é a de um ambiente em que podem ocorrer desentendimentos, mas que não tendem a evoluir para violências, conforme relatado pelo aluno:

¹³ Centro Cultural Bom Jardim.

¹⁴ Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

Claro que ainda tem, sim, pessoas que têm alguns problemas uns com os outros, mas nada que seja muito... que dê briga, alguma coisa do tipo, assim... é uma coisa mais normal mesmo, tipo, a gente conversa como amigos. Claro, tem de vez em quando algumas discussões verbais, mas nada que vai gerar uma briga ou levar pra vida inteira (E2BJ, entrevista cedida no dia 21 de novembro de 2023).

Por outro lado, o questionário revela uma avaliação diferente dos/as estudantes, depois de um ano letivo de convivência em sala de aula. No item **“Os conflitos que surgem na minha turma são resolvidos por meio de diálogo e sem violências verbais ou físicas”**, apenas 13,2% declararam sempre e 15,1%, frequentemente. Nas demais opções, os resultados foram: 28,3%, às vezes; 22,6%, raramente; e 20,8%, nunca. Essa foi a questão que mais obteve respostas “raramente” e “nunca”, dado esse que levanta questionamentos: como as estratégias de diálogo da escola têm sido percebidas por esses/as jovens? Que violências eles/as observam em suas turmas? Essas indagações podem mobilizar investigações futuras, inclusive dentro da própria escola, nas próximas pesquisas de NTPPS.

Por fim, a última categoria refere-se a sugestões de **melhorias no NTPPS**. O coordenador sugeriu um maior apoio logístico por parte da Seduc, no que diz respeito à aquisição de materiais de consumo e recursos para realização de aulas de campo, bem como para a construção de uma sala específica para o Núcleo, necessidade essa que também foi apontada pelo professor da eletiva. A professora de NTPPS alertou para a importância de se atualizar os planos de aula que, na sua visão, já se apresentam defasados pelo tempo. A aluna sugeriu atividades mais inclusivas, pois na sua avaliação, ainda há colegas que, mesmo após um ano de trabalho, continuam tímidos e sem se envolver nas aulas. O aluno deu como sugestão um maior foco nas rodas de conversa, com menos atividades de escrita e de trabalhos no computador, de modo a promover ainda mais as interações entre os pares.

6.3 Achados e reflexões

A análise de como o NTPPS vem se manifestando, enquanto fenômeno, em ambas as escolas mostrou diversos pontos de convergência da proposta com os pressupostos da EP, fato esse que torna essa unidade curricular um potencial expoente da construção da Cultura de Paz no ambiente escolar.

Não obstante, também foram identificados alguns pontos de atenção, os quais devem ser revistos e analisados com cautela, especialmente nessas escolas, que como

mencionado anteriormente, apresentaram seus maiores números de abandono da 1ª série em 2022, se comparados com os índices dos últimos cinco anos.

A pesquisa de campo evidenciou que, de forma geral, o NTPPS é bem aceito pela gestão, pelos/as docentes e pela maioria dos/as estudantes de ambas as escolas, que declaram perceber os benefícios das aulas com grande frequência. Logo, promover as melhorias necessárias no desenvolvimento da proposta é fundamental para que essa aceitação não decaia, bem como para se dirimirem as taxas de abandono.

Isto posto, faz-se pertinente sintetizar os achados e refletir sobre eles à luz das categorias de análise da pesquisa de campo: **a dimensão interpessoal** e o **desenvolvimento intrapessoal**. Em ambas, o NTPPS demonstrou potenciais contribuições, mas também alguns pontos de fragilidade.

No que se refere à **dimensão interpessoal**, os relatos das entrevistas destacaram o potencial do Núcleo de promover interações e diálogos entre estudantes e professores/as. Em meio aos/às alunos/as, isso corrobora para o fortalecimento de vínculos entre colegas de sala, pois em ambas as escolas, os sujeitos em seus depoimentos destacaram uma maior união entre os pares, bem como mais facilidade em trabalhar em equipe, ao final de um ano de vivências. Entre docentes, os relatos apontaram para a importância das trocas e da ajuda mútua entre colegas de trabalho, por meio das orientações que professores/as de NTPPS mais antigos/as deram aos/às mais novos, bem como do engajamento do corpo docente nas atividades de pesquisa dos/as estudantes. A promoção do diálogo e da comunicação interpessoal fazem parte do escopo da Educação para a Paz, conforme mencionado na segunda seção.

Também no âmbito das relações interpessoais, tanto as entrevistas quanto os resultados dos questionários evidenciaram o potencial do Núcleo de mobilizar os/as estudantes a investigar fenômenos dentro de suas escolas, bem como de realizar intervenções sobre a realidade à sua volta. Essa é uma característica que dialoga com os preceitos da EP, de integrar a prática pedagógica ao seu meio, e de favorecer a participação comunitária e o protagonismo juvenil. A análise também demonstrou que os sujeitos tendem a atribuir ao NTPPS uma contribuição no que compete ao respeito às diversidades, que como vimos, faz parte dos componentes da EP.

No entanto, foram observados pontos de fragilidade do NTPPS nessa dimensão de análise. A mobilização para intervenção sobre a realidade tende a se restringir ao campo das ideias, pois não sobra tempo para a elaboração de planos de ação, tendo em vista que toda a atividade de pesquisa é concentrada no segundo semestre, diferentemente do que se orienta nos planos de aula. A questão da diversidade, por sua vez, mesmo sendo bem avaliada pela

maioria, movimentou algumas críticas por parte de sujeitos das entrevistas, que consideraram a importância de se aprofundar mais nessa pauta. Os/as mesmos/as participantes também declararam não ter observado grandes impactos no desenvolvimento da consciência ambiental, apesar de uma maioria ter informado, no questionário, que identifica contribuições do Núcleo nesse sentido. Em todo caso, dentre os apontamentos acerca dos pontos fortes do NTPPS na dimensão interpessoal, essas temáticas - respeito às diversidades e desenvolvimento da consciência ambiental - foram as que se mostraram menos expressivas, se comparadas com as falas relacionadas à promoção do diálogo e das interações entre pares.

Um outro ponto de atenção se observa por meio dos resultados do questionário. Em ambas as escolas, uma quantidade significativa de estudantes revelou não se sentir estimulada a interagir nas aulas, nem identificar a promoção do respeito às diferenças de opinião e às diversidades em sala de aula, com grande frequência. Em ambos os tópicos, os resultados superaram 30% de informantes que nem sempre identificam esses benefícios. Como mencionado, esse pode ser considerado um número expressivo, apesar de representar uma minoria. Na escola do Mucuripe, a maioria declarou nem sempre se sentir respeitada e valorizada quando participa das aulas, ao passo que no Bom Jardim, o número de participantes que compartilham da mesma opinião foi de 43,4%.

O elemento mais crítico, entretanto, diz respeito à resolução de conflitos dentro das salas, no âmago das turmas: nos dois *locus*, a maioria declarou que nem sempre as divergências são resolvidas com diálogo e sem violência, o que contraria a filosofia declarada pelos/as profissionais das escolas, as quais contam, inclusive, com parceiros externos oferecendo formações para facilitadores/as de círculos de construção de paz e de mediação de conflitos por meio do diálogo e da justiça restaurativa.

Isto posto, no que tange à dimensão interpessoal, é recomendável, para as escolas, investigar o que vem ocorrendo no interior das turmas, que possa estar ocasionando esse número significativo de opiniões desfavoráveis no que diz respeito às interações entre os/as colegas de sala. Os/as PDT, tutores/as das turmas, podem auxiliar nesse diagnóstico. Também é aconselhável que o passo a passo da pesquisa obedeça, o máximo possível, ao estipulado pelos planos, de modo a garantir que os/as estudantes tenham a oportunidade de vivenciar todas as etapas, até a elaboração das propostas de intervenção. Para a Seduc, recomenda-se uma atualização do material estruturado de modo a dar mais ênfase para as pautas das diversidades e da educação ambiental.

No que tange ao **desenvolvimento intrapessoal**, os/as participantes das entrevistas e a maioria dos/as informantes do questionário atribuem grande importância à

proposta de educação integral do Núcleo, que abrange não só a dimensão acadêmica, como principalmente a socioemocional. Nesse sentido, os sujeitos de ambas as escolas enfatizaram as contribuições do NTPPS ao seu autoconhecimento e às suas reflexões quanto aos seus projetos de vida.

A maioria também declarou experimentar um sentimento de realização decorrente de atividades realizadas no Núcleo, e isso se observa com mais ênfase nos relatos do professor e da professora, que se mostraram bastante engajados na proposta e orgulhosos do desenvolvimento dos/as estudantes. Ambos também mencionaram uma considerável evolução dos/as jovens ao longo do ano, em questões como a melhoria de resultados e das relações interpessoais, o respeito pelos/as colegas e pelo ambiente escolar, o engajamento nas aulas e nas pesquisas, a superação de dificuldades na realização dos trabalhos. Essa percepção foi corroborada nas falas dos/as demais participantes das entrevistas, sendo unânime a opinião de que os/as estudantes melhoraram em vários aspectos.

A dimensão intrapessoal, no entanto, também apresentou alguns pontos de atenção. Um deles diz respeito ao discurso bastante recorrente de resistência ao Núcleo que os/as estudantes manifestam, sobretudo no início do ano. Em ambas as escolas, os/as profissionais relataram observar uma postura aversiva dos/as jovens nos primeiros contatos com o NTPPS. Por mais que a maioria se deixe envolver aos poucos e termine o ano com um bom nível de engajamento, é sempre bom lembrar que, em 2022, os números de abandono cresceram na 1ª série, nos dois locais. Isso significa que, talvez, esses/as jovens tenham desistido da escola antes de conhecer o lado bom do Núcleo, antes de serem tocados/as.

Desse modo, é interessante se pensar em formas de tornar a proposta atraente desde o início do ano. Para tanto, recomenda-se que a Seduc, além da atualização dos planos de aula, também faça uma escuta sensível das escolas, abrindo canais de diálogo com gestores/as, professores/as e representantes estudantis, no intuito de identificar as dificuldades e interesses do público escolar pós-pandemia, para embasar as futuras mudanças nas aulas. Para as escolas, recomenda-se seguir com o máximo de fidelidade possível a sequência dos planos, de modo a preservar sua essência, pois todos os elementos das aulas têm uma intencionalidade, fazem parte de um encadeamento de ideias, e foram testados e validados por professores/as de Núcleo em formação (vide relato da primeira seção). Evidentemente, as escolas têm autonomia para fazer as adaptações que julgarem necessárias, porém, com base no que foi coletado por meio das entrevistas, mudanças profundas na metodologia, como abordar temáticas por meio de conteúdos escritos na lousa, tenderam a não ser bem recebidas pelos/as estudantes, que manifestam maior interesse nas atividades lúdicas e interativas.

Outro ponto de atenção diz respeito à influência do NTPPS no desenvolvimento da autoestima. Nas duas escolas, a maioria dos/as estudantes declarou não perceber, com frequência, benefícios do Núcleo nesse aspecto, o que mais uma vez acende um alerta para a necessidade de se ter um olhar mais cuidadoso e personalizado para o funcionamento interno de cada turma, no âmbito escolar.

Vale ressaltar que, na concepção de educação dialógica que embasa esta análise, as noções de autoestima e autoconhecimento dizem respeito, também, à capacidade de se apropriar dos saberes dos conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, observa-se mais uma fragilidade, que requer atenção: a dificuldade que ambas as escolas manifestaram de realizar a integração curricular, de modo que as atividades de NTPPS dialoguem com o que se estuda nos componentes curriculares. No questionário, a maioria declarou que nem sempre o NTPPS ajuda nesse sentido. Nas entrevistas, os sujeitos não mencionaram essa articulação em seus discursos, considerando que a influência do Núcleo na aprendizagem das demais disciplinas decorre exclusivamente de suas contribuições na formação socioemocional dos/as estudantes.

Sendo assim, é recomendável que a Seduc repense sua rotina de formação continuada, que segundo os relatos, deixou a desejar no ano de 2023, devido à baixa frequência de encontros formativos. Além de incluir os/as professores/as de Núcleo, que precisam de apoio e de vivências para se familiarizar com os planos, é aconselhável que as formações se estendam a gestores/as e representantes dos corpos docentes das escolas. Desse modo, espera-se que o NTPPS possa caminhar para se tornar, de fato, um núcleo de articulação curricular, que envolva os diversos atores escolares e seus saberes, para evitar que funcione como um apêndice, que pouco dialoga com os demais elementos do currículo.

O destaque dos referidos pontos fortes e as recomendações visam contribuir para que o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais cumpra o papel que se espera dele na construção da Cultura de Paz no ambiente escolar. Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos nessa proposta pedagógica se identifiquem com o trabalho, de modo que ele torne a escola mais acolhedora e atraente, que auxilie no desenvolvimento social e emocional dos/as jovens, oportunizando-lhes uma vivência de realizações, de descoberta dos próprios potenciais, e de valores éticos nas relações de convivência do micromeio escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo geral de investigar as contribuições do NTPPS para a construção da Cultura de Paz em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de territórios do Pacto por um Ceará Pacífico. A relevância da pesquisa se observa pelo caráter cada vez mais abrangente do NTPPS na rede estadual de ensino do Ceará e também pela necessidade premente de que as escolas estabeleçam ações destinadas a promover a Cultura de Paz em seus ambientes de ensino, sobretudo nas localidades assistidas pelo Pacto, tão acometidas por uma série de violências e vulnerabilidades.

Como objetivos específicos, buscou-se: refletir sobre os pontos de convergência existentes entre a proposta do NTPPS e os pressupostos teórico-metodológicos da Educação para a Paz, visando entender como estes incidem no currículo do ensino médio por meio dessa unidade curricular; identificar os impactos do NTPPS nas relações interpessoais entre os indivíduos envolvidos nesse fazer pedagógico; compreender como o NTPPS favorece o desenvolvimento intrapessoal de estudantes e professores/as, no que diz respeito ao processo de autoconhecimento e de autorrealização desses sujeitos.

Essas dimensões - currículo, relações interpessoais e desenvolvimento intrapessoal - constituíram as categorias de análise da pesquisa, que se caracterizou como do tipo qualitativa e ocorreu em duas etapas: a primeira consistiu numa análise dos planos de aula de NTPPS, e a segunda, em uma pesquisa de campo com natureza de estudo de caso.

O *corpus* da pesquisa documental constituiu-se dos 80 planos de aula da 1ª série e a técnica de tratamento de dados utilizada foi a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1977). Os *locus* da investigação em campo se situaram em duas escolas, uma na região do Grande Mucuripe e a outra, na do Grande Bom Jardim. Como sujeitos da pesquisa, participaram representantes dos núcleos gestores, dos/as professores/as e dos/as estudantes de 1ª série, das referidas unidades de ensino. As estratégias de coleta de dados consistiram em observação participante de atividades do NTPPS, questionário com alunos/as e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos supramencionados. O conteúdo das entrevistas foi submetido a redução fenomenológica, com base em Bernardes e Santos (2019).

A opção pela 1ª série justificou-se pelo perfil inicial dos/as estudantes, que entram no ensino médio sem familiaridade com o NTPPS e necessitam de uma sensibilização para adesão às atividades, conforme contextualizado por Konzen (2019), e também pela importância de se investigar como as vivências escolares impactam o primeiro ano do ensino

médio, que tende a ser o mais crítico em relação a taxas de abandono escolar, segundo levantamento do IMDS (2022).

Os dados coletados na pesquisa documental e em campo foram analisados a partir do construto teórico da pesquisa, que se centrou nos pressupostos teórico-metodológicos do NTPPS, com base em Konzen (2019), Gadotti (2009), Abed (2014), Demo (2006), Freire e Shor (1986), e nos estudos da Cultura de Paz e Educação para a Paz, com ênfase nas contribuições de Jares (2002), Milani (2003) e Rabbani (2003).

A Análise de Conteúdo dos planos mostrou que, no âmbito do currículo escolar, o NTPPS insere diversos pontos de convergência e algumas dissidências entre as propostas das aulas e os preceitos da Educação para a Paz. São convergentes: o enfoque dialógico e socioafetivo; o fazer pedagógico integrado ao seu meio e visando à participação comunitária; a prática baseada nos princípios da horizontalidade, da empatia e da ludicidade; o trabalho com temáticas relacionadas à identidade pessoal, à autoestima, ao autoconhecimento, à comunicação interpessoal, ao respeito às diversidades e à educação ambiental. As dissidências residem na não observância de temáticas que tratem das questões sociais e políticas em âmbito nacional e mundial, tais como desarmamento, direitos humanos, multiculturalismo, entre outras, o que permite inferir que as reflexões propostas nas aulas se restringem ao micromeio da escola, não dando espaço para se pensarem questões relacionadas ao macromeio da sociedade. Também não foram observadas atividades que envolvam os/as estudantes na participação democrática de processos deliberativos da escola.

A redução fenomenológica das entrevistas e os resultados do questionário evidenciaram potencialidades e fragilidades no que diz respeito ao desenvolvimento do NTPPS nas escolas em estudo e ao seu papel na construção da Cultura de Paz, nos referidos ambientes. Como pontos fortes, na dimensão interpessoal, foram destacados: o caráter dialógico da proposta, que favorece as interações e fortalece vínculos entre os/as jovens e professores/as; o fomento ao respeito às diversidades; o potencial de mobilizar os/as estudantes a investigar fenômenos da sua escola e intervir sobre a realidade ao seu entorno. Na dimensão intrapessoal, as potencialidades abrangem: a boa aceitação da maioria dos sujeitos, que tendem a atribuir importância à concepção de educação integral do Núcleo, em sua formação acadêmica, social e emocional; as contribuições no processo de autoconhecimento e de reflexão sobre projetos de vida; o sentimento de realização apontado pela maioria dos/as estudantes e, principalmente, pelos docentes entrevistados. Também destacou-se como potencial o desenvolvimento dos/as alunos/as ao longo do ano, que na visão

unânime dos sujeitos, apresentaram melhoras sobretudo em suas relações interpessoais e em seu engajamento nas atividades escolares.

As fragilidades, por outro lado, evidenciaram que uma parte significativa dos/as jovens não se beneficia de todo o potencial de contribuições que o NTPPS pode proporcionar à sua formação e que muitos/as estudantes vêm apresentando resistência em participar das atividades, sobretudo no início do ano. Sendo assim, recomenda-se uma atualização dos planos de aula, por parte da Seduc, preferencialmente com base em uma escuta ativa das dificuldades e interesses dos/as representantes dos segmentos escolares, além de uma rotina de formação docente periódica, com vistas a apoiar e melhor orientar os/as professores/as que estão atuando no dia a dia da escola. Por parte das escolas, é recomendável um acompanhamento personalizado dos/as jovens e de suas turmas, no intuito de identificar as dificuldades enfrentadas em suas relações de convivência no interior de suas salas de aula. Recomenda-se, também, que os/as educadores/as sigam as orientações dos planos com a maior fidedignidade possível, tendo em vista que a quebra das sequências pode acarretar perda de momentos importantes das aulas e das atividades de pesquisa, conforme foi possível observar em campo e por meio de alguns relatos.

Isto posto, convém finalizar a presente discussão com um alerta: a construção da Cultura de Paz não é algo mensurável, tampouco decorrente de uma única ação. Em um universo tão heterogêneo como o da escola, cada elemento contribui sistemicamente para a vivência de relações mais ou menos pacíficas, tendo em vista também que entre o estado de violência e o de paz, pode haver um gradiente difícil de perceber, se analisarmos a situação com lentes maniqueístas e polarizadoras.

Em outras palavras, não é a intenção deste trabalho esgotar a questão com um diagnóstico fechado, no sentido de afirmar que o NTPPS proporciona ou impede a vivência da Cultura de Paz na escola. A investigação se debruçou sobre o como, a medida em que ele contribui com essa construção. Nesse sentido, pode-se afirmar que ele se aproxima dos ideais da paz positiva na medida em que auxilia estudantes e professores/as no seu processo de autoconhecimento e autorrealização, que são necessidades imateriais, e de convivência baseada nos princípios democráticos e de respeito à pessoa humana.

Nessa trajetória de formação pessoal e social, cada caminho é único. Como diz Belchior (1976), “qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa”. Logo, é a história individual de cada sujeito que revela o seu desenvolvimento, o qual deve ser observado não com um olhar estritamente conceitual, que pode nos impelir, por exemplo, a tentar identificar aqueles/as que vivem sob os ideais da paz positiva e aqueles/as que não

vivem, separando-os em polos opostos, como se fossem seres prontos e acabados. Na verdade, um olhar mais acurado e menos simplista, sob a consciência do inacabamento (FREIRE, 2002), busca perceber como cada sujeito se mostra mais desenvolvido hoje do que ontem, em uma jornada cujas dificuldades e superações só ele experienciava.

Nessa perspectiva, foi possível observar que aqueles/as que se envolveram em atividades do Núcleo agregaram aprendizagens. Professores/as e estudantes relataram descobertas sobre si mesmos/as e o desenvolvimento de habilidades de interação interpessoal. Não nos interessa quantificá-las, pois na perspectiva que embasa este trabalho, o que se percebe é que, mesmo que o sujeito identifique conquistas em apenas uma dimensão - pessoal, social ou acadêmica - ele ganhou tanto quanto aqueles que se percebem evoluindo em todas, pois o que conta é o seu avanço individual.

O mesmo raciocínio vale para o organismo vivo que é a escola. Como mencionado anteriormente, muitos avanços foram destacados por todos/as os/as participantes das entrevistas, cujo discurso uníssono relata um amadurecimento dos/as estudantes em seu perfil de saída da 1ª série, comparando-se ao perfil de entrada. Assim, não convém atribuir às escolas conceitos rígidos como escola “violenta” ou “pacífica”, mas sim compreender como a comunidade escolar de hoje evoluiu no que diz respeito aos ideais de paz, em relação a meses ou anos atrás.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontaram que em muito já se avançou, porém, ainda há muito a se avançar, sobretudo para que os potenciais do NTPPS possam alcançar cada vez mais os sujeitos que, por vezes, se mostrem resistentes ou desconectados do sentido da proposta. Para tanto, reiteram-se as recomendações: abertura de canais de diálogo, no âmbito das escolas e da Seduc, no intuito de identificar as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes em suas turmas e os desafios vivenciados pelos/as professores/as no dia a dia, bem como suas sugestões para um melhor cumprimento da proposta; a atualização dos planos de aula, sobretudo após a realização dessa escuta sensível, atenta às demandas e interesses dos sujeitos; a efetivação de uma rotina de formação docente continuada, regular e sistemática, que envolva não apenas professores/as de Núcleo, mas gestores/as e representantes dos corpos docente das escolas.

A partir desses achados e recomendações, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas, de modo a se conhecer cada vez mais os potenciais e desafios do desenvolvimento do NTPPS nas escolas da rede estadual do Ceará, sobretudo no que compete à construção da Cultura de Paz no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

BARBOSA, Lucas. A correlação entre homicídios e indicadores sociais em Fortaleza. **Jornal O Povo.** 22 de setembro de 2022. Disponível em: A correlação entre homicídios e indicadores sociais em Fortaleza | Reportagem | OPOVO+. Acesso em: 19 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa edições, 1977.

BELCHIOR. **Como nossos pais.** 1976. Disponível em: (174) Alucinação - Como Nossos Pais - YouTube. Acesso em: 29 jan. 2024.

BERNARDES, Clinger Cleir Silva; SANTOS, Gisele Abreu Lira Corrêa dos. A análise fenomenológica de entrevistas semiestruturadas na busca da essência dos fenômenos educacionais. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 25-28 jun. 2019.

BRASIL. **LEI Nº13.415/2017.** Altera as Leis n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.663/2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos.** 2019. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação.** Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

CEARÁ, Governo do Estado. **Decreto Nº 31787 de 21 de setembro de 2015**. Institui o pacto "Por um Ceará Pacífico", para a atuação articulada entre Órgãos Públicos Estaduais, Municipais e Federais, e instituições da sociedade civil, objetivando a construção de uma cultura de paz, com políticas interinstitucionais de prevenção social e de segurança pública, e dá outras providências. Disponível em: Decreto Nº 31787 DE 21/09/2015 - Estadual - Ceará - LegisWeb. Acesso em: 06 dez. 2023.

CEARÁ, Governo do Estado. **Cada vida importa**: evidências e recomendações para prevenção de homicídios na adolescência. 2016. Disponível em: *CVI_Recomendacoes_gpr.indd (cadavidaimporta.com.br). Acesso em: 20 dez. 2023.

CEARÁ, Governo do Estado. **Ceará Pacífico em ação**: matriz de acompanhamento. 2017a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/ceara-pacifico/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CEARÁ, Governo do Estado. **O cenário da violência e da criminalidade no Brasil e no Ceará**. 2017b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/ceara-pacifico/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Diretrizes para o ano letivo**. 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Documento referencial curricular do Ceará**: ensino médio. 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS**. 2015. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nota-explicativa-de-calculo-da-proficiencia-ajustada/nucleo-trabalho-pesquisa-e-demais-praticas-sociais-ntpps/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. Slides color. 2018. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/11yeaDeeQINgS7eIFe7TCdqTU1yLNTADg/edit#slide=id.p2>. Acesso em: 07 jan. 2022.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em aberto**. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONSED, Frente Currículo e Novo Ensino Médio. **Coletânea de materiais**. 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/217657764-Coletanea-de-materiais-fev-2020-frente-curriculo-e-novo-ensino-medio.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

ENTENDA o cálculo do IDH e seus indicadores. **Terra**, 30 de agosto de 2017. Disponível em:

https://www.terra.com.br/noticias/mundo/entenda-o-calculo-do-idh-e-seus-indicadores,9b65120115dc0cc756b529832aa733d1nls36v2s.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 20 dez. 2023.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79568>. Acesso em: 26 dez. 2023.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Desenvolvimento humano, por bairro de Fortaleza**. 2014. Disponível em: Desenvolvimento Humano, por Bairro de Fortaleza - Conjunto de dados - Fortaleza Dados Abertos. Acesso em: 19 dez. 2023.

FRANCELINO, Elizabete Távora, et.al. A Constelação Familiar Sistêmica como uma ferramenta pedagógica e de mediação entre família e escola. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**. A Coruña, v. extr., n. 05. 2017.

FREIRE, Newton Malveira, et.al. Diálogos Socioemocionais e o impacto na aprendizagem dos estudantes do ensino médio das escolas da região do Vale do Jaguaribe. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59892>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**. São Paulo: Série Livros, 2009.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, pp.167-191, 1969.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO do Ceará lança o “Pacto por um Ceará Pacífico”. **G1 Ceará**, Fortaleza, 07 de agosto de 2015. Disponível em: G1 - Governo do Ceará lança o 'Pacto por um Ceará Pacífico' - notícias em Ceará (globo.com). Acesso em: 21 ago. 2023.

IMDS, Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social. **Abandono e evasão escolar de adolescentes e jovens**: cenário do território nacional. 2022. Disponível em: Imds005-2022 - TerritórioAbandono&Evasão (imdsbrasil.org). Acesso em: 09 jan. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de rendimento escolar**. 2023. Disponível em: Taxas de Rendimento Escolar — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 26 jan. 2024.

INSTITUTO ALIANÇA. **Guia do educador**. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1VSVLr0WxlCzPCXQ0H4dL44G7-8-SckeV>. Acesso em: 07 jan. 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. CEARÁ, Secretaria da Educação. **Planos de aula: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. 1ª série. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HxHedb25G5010LmSsfEJh7MtbvbQIFNE/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 nov. 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. CEARÁ, Secretaria da Educação. **Planos de aula: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. 2ª série. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19WxD-Pa0E2y1wNZ0jcfGI9ga5MxFZZQI/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 nov. 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. CEARÁ, Secretaria da Educação. **Planos de aula: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**. 3ª série. 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15LGNS_unUQ06aFeUpYC8BQPmvOE-X4ZJ/view?usp=sharing. Acesso em: 03 nov. 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. **Instituto Aliança inicia ações de apoio ao Pacto por um Ceará Pacífico**. 2018. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/boletim/novembro9/materia7_nov9.html. Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais dos estudantes**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

IPECE, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil socioeconômico de Fortaleza**. 2012. Disponível em: untitled (ipece.ce.gov.br). Acesso em: 18 dez. 2023.

IPECE, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Caracterização Espacial dos Homicídios Dolosos em Fortaleza**. 2013. Disponível em: Microsoft Word - INFORME_homicidios_socioeconomico_11_11 (ipece.ce.gov.br). Acesso em: 19 dez. 2023.

JARES, Xesus. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesus. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KONZEN, Adriana Schneider Muller. **A formação integral do aluno: estudo de caso a partir do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, NTPPS, na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

KULLER, José Antônio. Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo. **Série Debates ED**: UNESCO, 2011.

MACHADO, Eduardo Gomes; FAUSTINO, Anna Érika Rocha. **Perfil da Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim (rede DLIS do GBJ)**. 2018. Disponível em: Microsoft Word - versão final relatório final perfil da Rede DLIS CONSOLIDADA (unilab.edu.br). Acesso em: 16 dez. 2023.

MACIEL, Anna Emília. A (re)produção do espaço no Grande Mucuripe, em Fortaleza-Ceará-Brasil. **Geosaberes**. Fortaleza, v. 6, n. esp. 2, p.469-478, fev. 2016.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Paz positiva. *In*: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo César. **Dicionário de cultura de paz**. Curitiba, CRV: 2021.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MILANI, F. JESUS, R.C.D.P (org.) **Cultura de Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MORAES, Cláudia Denise Sousa de. **Avaliação da educação em tempo integral numa escola de ensino médio no bairro Bom Jardim**: da implementação aos impactos. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE, p.132. 2019.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

NOBRE, Ideigiane Terceiro. **A formação de professores voltada para a oferta de educação integral nas escolas públicas de ensino médio do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Interamericana. Assunção, p.105. 2019.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Criminalidade e juventude nos bairros de Fortaleza-CE – mais de uma década perdida (2006-2022)**. 11 de abril de 2023. Disponível em: CRIMINALIDADE E JUVENTUDE NOS BAIRROS DE FORTALEZA-CE – Mais de uma década perdida (2006-2022) | Observatório de Políticas Públicas (wordpress.com). Acesso em: 20 dez. 2023.

PASSOS, Leila Maria; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Medo e insegurança nas margens urbanas: uma interpretação do “viver acuado” em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. **O público e o privado**, Fortaleza, v.13, n.26, p.233-259, jul./dez. 2015.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia. A Implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais na EEMTI Matias Beck – Fortaleza/Ce. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45856>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia. *In*: MILANI, F. JESUS, R.C.D.P (org.) **Cultura de Paz**: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite (org.), et. al. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: Estratégias de Gestão**. Fortaleza: EdUECE, 2021.

SANTOS, Clairton Lourenço. **Política Estadual de Educação em Tempo Integral**: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.134. 2019.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. *In*: JÚNIOR, Jacks de Mello Andrade; SOUZA, Liliane Pereira; SILVA, Neidi Liziane Copetti. **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará**: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, p.254. 2023.

SOARES, Emanuele Canafistula Lima. **Reorganização Curricular**: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.204. 2019.

SOUZA, Jorge Luiz de. O que é? IDH. **Desafios do desenvolvimento**. Edição 39, jan.2008.

TERRE DES HOMMES, Instituto. **Quem somos**. 2024. Disponível em: Justiça Juvenil Restaurativa – TDH (tdhbrasil.org). Acesso em: 23 jan. 2024.

TROJAN, Rose Meri; SIPRAKI, Robson. Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da Escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 275-300, abr-jun, 2015.

UNESCO. 53/243. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999.

ZANELLA, Maria Elisa, et. al. Vulnerabilidade socioambiental de Fortaleza. *In*: COSTA, Maria Clélia Lustosa; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (org.) **Vulnerabilidade socioambiental na Região Metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

APÊNDICE A - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 1º BIMESTRE

TÍTULO DA AULA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
	OBJETIVOS	TEMÁTICAS
APRESENTAÇÃO DO NTPPS E DA METODOLOGIA DAS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o professor e conhecer os alunos; - sensibilizar os alunos para o que eles vão vivenciar; - construir o Contrato de Convivência da turma; - apresentar a proposta e a metodologia do Núcleo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de convivência; - NTPPS.
ESTOU NO ENSINO MÉDIO... E AGORA?	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar com o grupo a compreensão onde se encontram, na atual Etapa Escolar; - contextualizar o Tempo Integral e o Núcleo no currículo que vivenciarão; - fortalecer o trabalho cooperativo, a socialização e a capacidade de análise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino médio; - Tempo Integral; - NTPPS; - trabalho cooperativo; - capacidade de análise.
RITO DE INÍCIO DAS AULAS - JANELAS PARA O MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para o que eles vão vivenciar; - marcar o início dos trabalhos coletivos, significando um percurso com princípio, meio e fim. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rito inicial; - trabalhos coletivos.
PORTFÓLIO	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar ferramenta para agrupar as produções desenvolvidas durante o ano; - desenvolver o senso de organização das produções, com a finalidade de revisitar e ressignificar as atividades vivenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfólio; - produções.
COMO MEU NOME SE ORIGINOU?	<ul style="list-style-type: none"> - Resgatar e valorizar a história individual de cada educando com o intuito de promover a socialização; - resgatar a importância da leitura, interpretação, discussão de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - História individual; - origem do nome; - socialização; - leitura; - interpretação textual; - discussão de texto.
DIVERTIDA MENTE: MINHAS EMOÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar uma apresentação sobre as Competências Socioemocionais; - sensibilizar os alunos para a importância de cada emoção na formação do ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências socioemocionais; - emoções.
PENSANDO MINHAS EMOÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar uma reflexão sobre as Competências Socioemocionais; - sensibilizar os alunos para a importância de cada emoção na formação do ser humano; - possibilitar a reflexão sobre a autoimagem; - propiciar um espaço para a ampliação da autopercepção dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências socioemocionais; - emoções; - autoimagem; - autopercepção.
ALUNOS DA 2ª SÉRIE DÃO AS BOAS VINDAS AOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar um espaço de partilha entre alunos de diferentes séries, acerca da vivência do NTPPS; - fortalecer o sentimento de pertencimento dos novatos com relação à Escola e seus Programas, em especial ao NTPPS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha; - pertencimento; - NTPPS.
COMO ME VEJO E COMO SOU VISTO	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular os alunos a refletir sobre quem são, na perspectiva do autoconhecimento; - exercitar o início da construção de um Projeto de Vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento; - autopercepção; - Projeto de Vida.
MINHAS FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar aos alunos uma reflexão sobre sua importância para os outros componentes do grupo e para si mesmos, como se percebem em seus aspectos positivos e negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas; - autopercepção.
LIDANDO COM DIFICULDADES E OBSTÁCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular no grupo a compreensão do conceito de resiliência em diversas situações da vida e do cotidiano de cada um, associando-o ao fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resiliência; - autoestima; - autoconfiança.
FAMÍLIA: O SIGNIFICADO ALÉM DA PALAVRA	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender os diferentes significados da palavra família; - estimular uma reflexão inclusiva sobre a compreensão do modelo familiar em que se encontram inseridos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Família.
DESCOBRINDO CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar os alunos a identificar os pontos positivos na complexidade e diversidade da família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade; - família.

PESQUISANDO A HISTÓRIA DA MINHA FAMÍLIA	- Introduzir a pesquisa e estimular a curiosidade sobre a história pessoal de cada aluno e o conhecimento dos aspectos relevantes de sua família.	- Pesquisa; - história pessoal; - família.
A ÁRVORE DOS MEUS AMIGOS	- Articular objetivos e interesses próprios ao do outro, praticando experiências de convivência; - tolerar e respeitar as diferenças individuais, formas de vida e crenças individuais; - estimular a confiança entre as pessoas no grupo; - auxiliar os alunos a identificarem quem são as pessoas que surgem em suas vidas desde o nascimento, e como essas pessoas podem ser reconhecidas como amigos; - estimular a leitura.	- Convivência; - tolerância; - respeito às diferenças; - confiança no grupo; - rede de amigos; - leitura.
EU, GERAÇÃO Z	- Apresentar ou ampliar com o grupo, o entendimento acerca das gerações; - refletir sobre o modo como os alunos de hoje se comportam e como isso impacta no mercado consumidor.	- Gerações; - mercado consumidor.
APRESENTANDO MINHA FAMÍLIA	- Avaliar primeira experiência de pesquisa do NTPPS; - apresentar e valorizar as particularidades da sua família.	- Pesquisa; - família.
A ESTRADA DA MINHA VIDA	- Refletir com o aluno como ele tem conduzido sua vida, vislumbrando barreiras e empecilhos existentes, bem como, soluções para transpor esses obstáculos e dificuldades.	- Vida; - empecilhos; - soluções.
CAMINHOS POSSÍVEIS: A CAMINHO DA REALIZAÇÃO PESSOAL	- Provocar nos alunos a mobilização para estruturarem o pensamento rumo aos primeiros passos de concretização de Projetos de Vida; - associar estes passos às escolhas realizadas relativas às disciplinas eletivas e ao NTPPS.	- Projeto de vida; - realização pessoal; - disciplinas eletivas; - NTPPS.
LINHA DA VIDA	- Estimular os alunos a construir uma linha da vida, destacando fatos positivos e negativos ocorridos nas suas trajetórias de vida; - provocar uma reflexão sobre acontecimentos da vida e como eles influenciam na construção de nossa identidade e no caminho que se escolhe percorrer.	- Trajetórias de vida; - identidade.

APÊNDICE B - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 2º BIMESTRE

TÍTULO DA AULA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
	OBJETIVOS	TEMÁTICAS
FILME: LION - UMA JORNADA PARA CASA	- Realizar o fechamento dos temas trabalhados no NTPPS durante o bimestre, foco no desenvolvimento da identidade, família, resiliência.	- NTPPS; - identidade; - família; - resiliência.
DISCUSSÃO DO FILME	- Promover uma reflexão sobre a identidade pessoal e suas raízes; - possibilitar a reflexão sobre autoaceitação, autopercepção e abertura ao novo; - promover mais ampla compreensão dos diversos arranjos familiares.	- Identidade pessoal; - autoaceitação; - autopercepção; - abertura ao novo; - arranjos familiares.
DIFERENÇA ENTRE SENSO COMUM E CIÊNCIA	- Provocar nos alunos a reflexão e compreensão sobre o que é o senso comum, como se reproduz historicamente e como se relaciona com a ciência.	- Senso comum; - ciência.
O QUE É PESQUISAR?	- Apresentar aos alunos o que é e para que serve a pesquisa; - incentivar uma compreensão de pesquisa lúdica e instigante sem deixar de ser séria e profunda.	- Pesquisa.
ESCOLHAS SAUDÁVEIS / AS DIVERSAS SAÚDES	- Desenvolver nos alunos uma reflexão crítica, em um processo gradativo e crescente de compreensão de si mesmo e do mundo, a partir da reflexão sobre as diversas saúdes que constituem um ser; - levar o grupo a refletir sobre o que é ter saúde e como cada um escolhe seu modelo de vida saudável.	- Compreensão de si mesmo; - diversas saúdes.
CONSTRUINDO RELAÇÕES AFETIVAS	- Provocar no grupo uma reflexão acerca das relações que estabelecemos e como isso afeta a nossa qualidade de vida; - iniciar uma reflexão sobre a importância de construir relacionamentos afetivos saudáveis e como a forma de se relacionar evolui na medida em que amadurecemos.	- Relações afetivas; - relacionamentos saudáveis.
SEXUALIDADE E AFETIVIDADE	- Desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecer as conexões entre estes dois conceitos, de sexualidade e afetividade, e refletir com o grupo como eles impactam nas primeiras experiências dos adolescentes.	- Sexualidade; - afetividade.
O PODER DO GÊNERO	- Refletir sobre os papéis estereotipados vigentes em nossa cultura e os estigmas que cercam os gêneros.	- Gênero; - cultura.
O PODER DO GÊNERO	- Refletir sobre o conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social; - construir com o grupo os conceitos de: pluralidade, multiplicidade e heterogeneidade.	- Diferenças; - valores; - vida social; - pluralidade; - multiplicidade; - heterogeneidade.
MÉTODOS CONTRACEPTIVOS/ FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO	- Promover a discussão sobre o uso dos métodos contraceptivos e outras formas de prevenção para as DSTs /AIDS e gravidez indesejada; - discutir com os alunos alguns dos principais fatores de vulnerabilidade na adolescência.	- Métodos contraceptivos; - prevenção de IST; - fatores de vulnerabilidade.
CONVERSANDO SOBRE DROGAS	- Conversar com o grupo sobre os desdobramentos na vida de cada um e das pessoas próximas, quando há o envolvimento com drogas; - propor ao grupo uma reflexão mais ampla acerca dos riscos relacionados ao uso do crack.	- Drogas.
A ESCOLA SAUDÁVEL	- Conhecer o rendimento da escola; - desenvolver pesquisas com esse tema.	- Escola.

SAÚDE DO PLANETA: JORNADA ECOLÓGICA	- Analisar os principais problemas ambientais da atualidade: causas, consequências e soluções; - refletir sobre o uso dos recursos naturais do planeta e identificar os maiores problemas ambientais decorrentes das formas de exploração.	- Problemas ambientais; - recursos naturais.
PENSAR GLOBAL E AGIR LOCAL: CONSUMO CONSCIENTE	- Incentivar os alunos a incorporar novas atitudes de preservação do meio ambiente na vida cotidiana.	- Preservação do meio ambiente; - consumo consciente.
LEVANTAMENTO DE INTERESSES E CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES DE PESQUISA	- Ressaltar a importância da observação e da utilização dos cinco sentidos em novas descobertas; - definir os grupos de pesquisa; - instigar a discussão de assuntos para definição dos temas de pesquisa.	- Projeto de Pesquisa; - equipes de pesquisa.
DELIMITAÇÃO DOS TEMAS DA PESQUISA	- Definir os temas da pesquisa; - elaborar Relevância do Projeto.	- Projeto de Pesquisa; - temas de pesquisa.
APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO E PROBLEMATIZAÇÃO	- Apresentar a lógica do Projeto de Pesquisa; - iniciar com o grupo, a elaboração dos projetos.	- Projeto de Pesquisa; - estrutura do projeto.
ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA, RELEVÂNCIA DO PROJETO, OBJETIVO, REFERENCIAL TEÓRICO	- Dar continuidade à construção do Projeto de Pesquisa; - prover suporte para que as equipes definam a Pergunta Norteadora da Pesquisa e Referencial Teórico.	- Projeto de Pesquisa; - pergunta norteadora; - objetivos; - referencial teórico.
QUEM SOU EU: MEU VERDADEIRO VALOR	- Estimular a reflexão sobre quem somos.	- Autoconhecimento.
AMABILIDADE: DESEJO TUDO DE BOM!	- Refletir com os alunos sobre a importância de cultivar e desejar bons sentimentos.	- Amabilidade; - sentimentos.

APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 3º BIMESTRE

TÍTULO DA AULA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
	OBJETIVOS	TEMÁTICAS
DE VOLTA AO PASSADO COM OS PÉS NO PRESENTE	- Refletir sobre a importância de nos conectarmos com lembranças positivas e significativas e de cultivarmos ambientes saudáveis.	- Lembranças; - ambientes saudáveis.
ELABORAÇÃO DA RELEVÂNCIA DO PROJETO E METODOLOGIA	- Disponibilizar espaço e tempo para orientar a continuidade da elaboração do Projeto de Pesquisa.	- Projeto de pesquisa; - metodologia.
ELABORAÇÃO DA JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA	- Orientar os grupos na continuidade da elaboração dos Projetos de Pesquisa.	- Projeto de pesquisa; - metodologia; - justificativa.
ELABORAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	- Aprofundar a pesquisa bibliográfica com o grupo.	- Projeto de pesquisa; - levantamento bibliográfico.
O QUE É COMUNICAÇÃO?	- Refletir com o grupo sobre a importância da comunicação e de como ela se relaciona com o que estamos vivenciando no NTPPS; - estimular os alunos a identificarem diferentes formas de comunicação; - iniciar uma reflexão sobre a escuta – saber ouvir.	- Comunicação.
TRABALHO EM EQUIPE	- Provocar no grupo uma reflexão sobre as vantagens do trabalho em equipe; - Criar oportunidades para que as equipes vivenciem trabalhos em grupo.	- Trabalho em equipe.
ELABORAÇÃO DO CRONOGRAMA	- Disponibilizar espaço e tempo para que os alunos possam planejar a execução da pesquisa.	- Projeto de pesquisa; - cronograma.
CONCLUSÃO E PLANEJAMENTO DAS APRESENTAÇÕES DOS PROJETOS	- Disponibilizar tempo e instrumentos para os alunos concluírem os Projetos de Pesquisa e planejarem a apresentação dos Projetos na escola.	- Projeto de pesquisa; - planejamento das apresentações.
APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA (BANCA)	- Dar suporte às apresentações e avaliar, com a banca, os Projetos de Pesquisa (Rito de Passagem); - coordenar as apresentações das pesquisas para os demais alunos e professores da escola.	- Projeto de pesquisa; - apresentação do projeto.
NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS	- Discutir a importância da negociação de conflitos.	- Negociação de conflitos.
BULLYING... ESTOU FORA!	- Refletir com os alunos sobre a importância de praticar a paz e a harmonia na Escola; - refletir com os alunos sobre a importância de nutrir bons sentimentos em relação ao outro; - trabalhar o tema BULLYING.	- Escola; - paz; - harmonia; - bullying.
COMO FAZER UM QUESTIONÁRIO	- Aprofundar o domínio do uso do questionário como técnica de pesquisa.	- Projeto de pesquisa; - questionário.
VAMOS A CAMPO! APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	- Possibilitar tempo e condições favoráveis para aplicação dos questionários e/ou realização das entrevistas	- Projeto de pesquisa; - ida a campo; - questionário; - entrevistas.
TABULAÇÃO DOS RESULTADOS	- Acompanhar a execução das pesquisas; - apoiar os alunos na atividade de tabulação de questionários.	- Projeto de pesquisa; - tabulação de resultados.

COMUNICAÇÃO E MÍDIA	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a mídia como formadora de opinião; - discutir as mensagens que os diferentes meios de comunicação transmitem; - realizar com o grupo a análise de programas e mídias que utilizam as redes sociais; - analisar criticamente com os alunos as reportagens, representando-as através da linguagem corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de comunicação; - mídias.
REDES SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar o grupo a refletir sobre a pertinência ou não, de seus comportamentos e reações nas redes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos; - redes sociais.
NÃO ESTOU SOZINHO (APRENDIZAGEM COOPERATIVA)	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular e desenvolver habilidades sociais; - encorajar os alunos a contribuírem com a aprendizagem dos outros; - criar uma relação cooperativa entre alunos e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociais; - aprendizagem cooperativa.
QUEM SOU E QUEM POSSO SER	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir com os alunos sobre suas atitudes, sobre quem são e quem querem ser; - refletir sobre a importância que cada pessoa tem em suas vidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes; - autoconhecimento.
CONSTRUINDO RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o bem estar entre os alunos, familiares e professores; - estimular a empatia e a tolerância nos relacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamentos saudáveis; - empatia; - tolerância.
SEMPRE HÁ O QUE SE AGRADECER!	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância de ressignificar situações adversas de nossas vidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situações adversas; - ressignificação.

APÊNDICE D - QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DO 4º BIMESTRE

TÍTULO DA AULA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
	OBJETIVOS	TEMÁTICAS
COMO FAZER UM RELATÓRIO DE PESQUISA	- Apresentar ao grupo a estrutura de um relatório de pesquisa, de forma a que eles tenham domínio e familiaridade com essa estrutura.	- Relatório de pesquisa.
PESQUISA A TODO VAPOR!	- Apresentar ao grupo a estrutura de um banner, de forma a que eles tenham domínio e familiaridade com essa estrutura; - disponibilizar tempo e ferramentas para conclusão dos Relatórios de Pesquisa e banner.	- Relatório de pesquisa; - banner.
PREPARAÇÃO PARA A O EVENTO DE APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS - FEIRA	- Preparar os alunos para realizarem apresentações orais; - Disponibilizar a aula para organização final dos materiais para apresentação da pesquisa e escrita do relatório final	- Relatório de pesquisa; - preparação das apresentações.
APRESENTAÇÃO PRÉVIA DOS RESULTADOS DA PESQUISA	- Preparar os alunos para realizarem apresentações orais; - disponibilizar a aula para uma apresentação prévia dos relatórios de pesquisa, para discussão interna da turma.	- Relatório de pesquisa; - apresentação prévia.
ÉTICA, MORAL E VALORES	- Refletir com o grupo o que cada um compreende por comportamentos e condutas pautados pela Ética.	- Moral e ética; - valores.
VALORES E ATITUDES: MEU REFLEXO NA SOCIEDADE	- Dar continuidade à reflexão sobre Ética, com exemplos práticos, do cotidiano do grupo.	- Moral e ética; - valores; - atitudes.
FEIRA DE APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS	- Compartilhar a apresentação dos resultados finais das pesquisas; - avaliar o desempenho dos alunos.	- Pesquisa; - apresentação dos trabalhos.
PLANO DE AÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS AÇÕES	- Reconhecer o trabalho, o esforço e o crescimento das equipes, na apresentação de suas pesquisas; - orientar as equipes acerca da elaboração do Plano de Ação; - motivá-los e incentivá-los à realização de uma ação cidadã.	- Plano de ação; - ação cidadã.
MEU GRANDE AMOR	- Possibilitar aos alunos o fortalecimento de suas competências socioemocionais, em especial a autoestima e a autopercepção; - fortalecer com os alunos a capacidade de se valorizar e o autocuidado.	- Competências socioemocionais; - autoestima; - autopercepção; - autocuidado.
DIA MUNDIAL DE LUTA CONTRA A AIDS – 1o DE DEZEMBRO	- Identificar o ciclo de transmissão de DSTs; - refletir sobre a vivência sexual responsável.	- IST's; - AIDS; - sexualidade responsável.
SIM, EU SOU ASSIM!	- Discutir com os alunos os padrões impostos pela mídia.	- Padrões midiáticos.
COMO EU LIDO COM A RAIVA	- Refletir com os alunos sobre as emoções e estabelecer estratégias de como lidar com a raiva.	- Emoções; - raiva.
FRACASSAR É PRECISO	- Trabalhar com o grupo a tolerância ao fracasso, destacando a importância do erro na construção daquilo que realmente se quer perseguir e alcançar na vida.	- Tolerância ao fracasso.
APRESENTAÇÃO E PREPARAÇÃO DAS AÇÕES	- Planejar e organizar com as equipes, a realização das Ações.	- Plano de ação; - planejamento.
REALIZAÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA	- Realizar na escola as ações resultantes das pesquisas.	- Plano de ação.
O QUE VEM DE MIM?	- Refletir com os alunos sobre os aspectos que os deixam felizes e tristes.; - refletir sobre a capacidade que cada um tem de cuidar de si mesmo.	- Tristeza; - alegria; - autocuidado.

MINHA VIDA, MEU COMPROMISSO	- Discutir com o grupo a importância de assumir a responsabilidade de suas próprias escolhas; - refletir sobre o impacto das emoções e habilidades no cotidiano.	- Responsabilidade; - escolhas; - emoções; - habilidades.
PASSADO, PRESENTE E FUTURO	- Refletir com a turma sobre influência das vivências do passado em quem você se torna hoje e no que deseja para o futuro.	- Vivências do passado; - desejo para o futuro.
O FUTURO QUE DESEJO PARA MIM: O QUE ESTOU PROJETANDO E PLANTANDO?	- Promover uma reflexão profunda em relação aos nossos projetos de vida e o que estamos plantando em nossas próprias vidas.	- Projeto de vida.
RITO FINAL: A VISTA ALÉM DA JANELA – VEM VOAR, SER QUEM VOCÊ QUIZER SER!	- Sensibilizar os alunos sobre a importância de sonhar e acreditar nos seus sonhos.	- Rito final; - sonhos.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DE 1ª SÉRIE

Cultura de Paz na escola: as contribuições do NTPPS

Prezado/a estudante, você está sendo convidado/a a responder a este questionário, referente a uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, intitulada "O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS E A CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS DE TERRITÓRIOS DO PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO, EM FORTALEZA (CE)". O objetivo deste instrumento é coletar suas opiniões a respeito de questões relacionadas às aulas e atividades de NTPPS, das quais você participou ao longo deste ano. A sua colaboração com a pesquisa é voluntária e sua identidade será mantida em sigilo. Caso necessite, você pode entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: anna.cecilia.freitas@gmail.com.

Região: () Grande Mucuripe () Grande Bom Jardim

Questionário

Por favor, leia atentamente as afirmações abaixo e indique a frequência com que você vivencia cada situação nas aulas e atividades de NTPPS, por meio das seguintes opções: 1) Sempre - para as situações que você sempre vivencia; 2) Frequentemente - para as situações que acontecem muitas vezes, mas não sempre; 3) Às vezes - para as situações que não ocorrem com muita frequência, mas que ainda podem ser observadas em algumas ocasiões; 4) Raramente - para as situações que você observa poucas vezes; 5) Nunca - para as situações que você nunca vivencia. **Atenção:** as afirmações não visam à sua opinião sobre o/a seu/sua professor/a de Núcleo, e sim sobre as temáticas e atividades propostas nas aulas

1) Considero os temas e atividades das aulas de NTPPS importantes para a minha formação como pessoa, cidadão/ã e estudante.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

2) Eu me sinto estimulado/a a participar ativamente dos debates, dinâmicas e atividades propostas nas aulas de NTPPS.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

3) Quando exponho minhas opiniões nas aulas de NTPPS, me sinto valorizado/a e respeitado/a.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

4) As aulas e as pesquisas de NTPPS contribuem com o meu autoconhecimento.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

5) As aulas e as pesquisas de NTPPS contribuem com o desenvolvimento da minha autoestima.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

6) As aulas e as pesquisas de NTPPS me fazem refletir sobre meu projeto de vida.

- () Sempre
() Frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Nunca

7) Participo de atividades e pesquisas de NTPPS que fazem eu me sentir realizado/a e orgulhoso/a do meu próprio resultado.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

8) As atividades de NTPPS promovem o respeito às diferentes opiniões e às diversidades entre meus/minhas colegas de sala.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

9) O que aprendo nas aulas e nas pesquisas de NTPPS me auxilia no aprendizado das demais disciplinas.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

10) As aulas e pesquisas de NTPPS contribuem para que eu me comporte de forma mais respeitosa com as pessoas ao meu redor.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

11) Os conflitos que surgem na minha turma são resolvidos por meio de diálogo e sem violências verbais ou físicas.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

12) As aulas e pesquisas de NTPPS que abordam a temática do meio ambiente contribuem para que eu desenvolva uma maior consciência acerca da preservação ambiental.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

13) As atividades de NTPPS promovem em mim reflexões acerca das estruturas sociais e dos direitos humanos no Brasil e no mundo.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

14) As atividades de pesquisa realizadas no NTPPS me estimulam a tentar melhorar a realidade da minha escola ou da minha comunidade.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

15) Eu me sinto satisfeito/a com os temas e atividades de NTPPS.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

APÊNDICE F - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: GESTORA DA EGM

GESTORA		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] quero começar nossa conversa te perguntando como é que se deu o processo de adesão da escola ao NTPPS. Como foi que o NTPPS chegou aqui nessa escola?	Nós fomos a primeira... uma das primeiras escolas a fazer a adesão e eu lembro que na época três professores, inclusive a professora R., que tá com a gente até hoje, fez a formação e enquanto todas as escolas tavam naquele estresse de “vamos reduzir carga horária”, né? E quando eu vi a proposta do... do projeto, eu disse assim “não, gente... eu acho que não tem por que a gente reduzir carga horária, eu acho que a gente tem como aumentar a carga horária... então a gente tem escolas de ensino médio que tem cinco, seis horas aula, por que a gente precisa reduzir? A gente propõe pras famílias que os alunos em vez de irem embora 11h40, eles têm uma hora a mais, quatro dias na semana”. E aí a gente fez reunião, acionamos o Conselho Escolar e iniciamos com o projeto do Núcleo.	Consulta à comunidade escolar.
	Então a gente tava no mesmo momento vivenciando a Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos. Então a gente tava vivenciando em 2016 a possibilidade de ser EEMTI, a gente tava recebendo a TDH pra poder, é... é... nos apresentar a prática restaurativa, a comunicação não-violenta, e vem o Núcleo trabalhando as habilidades socioemocionais. Né? Então eu acho que casou.	- Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos; - Foco no socioemocional.
E na época como é que foi, assim... pra comunidade escolar essa mudança, assim, de carga horária, um componente novo chegando na escola, você acha que foi uma boa recepção?	Eu acho que contribuiu a equipe de professores, que era uma equipe que acreditava... tipo, não era... aquela de “vou te colocar pra completar tua carga horária”, sabe? Eram professores que acreditavam e que tinham, é... afinidade com a disciplina. É mais ou menos o que eu acredito com o Projeto Professor Diretor de Turma. Então eram professores que acreditavam na proposta.	Engajamento docente.
E pra você, qual é a importância do NTPPS nessa escola?	O NTPPS, ele é o alicerce pra você ter um resultado acadêmico. Eu não posso ter nenhum resultado na educação formal se eu não estou bem enquanto pessoa.	NTPPS como alicerce.
	Então eu tenho um adolescente em uma área de altíssima vulnerabilidade, com a família totalmente desestruturada, com pais muitas vezes em situações, é... de risco de morte... e eu venho pra escola e eu tenho que tá extremamente concentrado pra poder tirar dez. Então eu não tenho como. Então eu preciso, é... é... trazer esse adolescente, trabalhar nesses adolescentes, valores que muitas vezes ele não é trabalhado em casa. E valores simples, a questão do sonho, né? Quando a gente fala, é... é... uma das situações do NTPPS que é o projeto de vida. “O que é que eu vou ser?”. “O que é que eu me permito, o que é que eu posso ser?”. “Eu me permito sonhar com o quê?”. Então são coisas simples. E aí a questão do projeto a curto prazo e a longo prazo, a questão da auto-responsabilidade, então é isso, é essa construção. Eu só posso ter resultado se eu tenho esse meu adolescente bem.	- Foco no projeto de vida; - Foco no socioemocional.

<p>E como é que você avalia a relação dos estudantes com o Núcleo?</p>	<p>Eles gostam. O que é que eu percebi? Que... antes da pandemia, as propostas de interação, elas tinham melhores acolhidas. Eu acho que a pandemia, ela deu uma quebra. Mas ela não deu uma quebra... por... por nada, eu acho que foi pela questão de você se permitir se expor pro outro. Expôr que tá triste, e o Núcleo, ele tem muito isso, né? Então na pandemia a gente ficou muito rede social, que tá tudo bem. Não tem que tá tudo bem. Né? Não tem que tá tudo bem. Então, assim, o Núcleo eram aulas que de repente, um círculo, acabava a sala toda chorando. E aí... o pós-pandemia, os meninos não se permitem mais chorar. Chorar é sinônimo de fraqueza. Né? E aí eu sinto, eu senti, os professores também sentiram um pouco de resistência.</p>	<p>Resistência dos/as estudantes.</p>
	<p>E eu também senti essa falta de atualização nas propostas. As atividades, elas precisam caminhar pra juventude que tá digital. Então tem determinadas atividades que precisam acompanhar o momento. Né? Não sei se vai ter uma, uma revitalização nas atividades. A proposta, ela é muito boa, mas precisa tá... os próprios filmes, as propostas de filme precisam ser revistas... é isso, mas o projeto em si, eu sou apaixonada por ele.</p>	<p>Proposta desatualizada.</p>
<p>E com relação a essa primeira série, que é o foco, né? Aqui da pesquisa... é... como é que você avalia que tá a relação deles nas suas realidades de primeiro ano, assim, qual é a diferença que você observa do início do ano deles pra agora, no final, você observa alguma diferença?</p>	<p>O primeiro ano, ele teve um amadurecimento gigantesco. Gigantesco. Eu peguei uma primeira série que me assustou, porque eles não tinham, meu Deus... eles não tinham maturidade de ficar sentados 50 minutos. Não tinham. Eles não tinham, é... é... controle do tom da voz. E agora eles conseguem silenciar, eles conseguem escutar, eles conseguem pedir licença pra ir pra... então, assim, é bem... bem diferente.</p>	<p>Desenvolvimento da 1ª série.</p>
<p>As aulas, elas contribuem para exercitar o respeito às diferenças, à diversidade, ou você ainda acha que a gente tá ainda incipiente nesse caminhar?</p>	<p>[...] eu acho que o professor... ele precisa ter suporte pra essa condução. O professor, ele não pode tá solto. É aquela história, quem vai cuidar do cuidador? Então eu não sei se o professor que saiu de um cenário pós-pandemia... ele está bem pra acolher essa demanda. Pra ele conduzir... com maturidade... o que vem, o que chega, né? Porque a gente, a gente tenta dar o suporte, a gente tem o PCA que acompanha, mas, assim, se a gente for pensar em 2023, quantas formações nós tivemos do Núcleo? Então ficou a desejar demais.</p>	<p>- Suporte ao/à professor/a; - Formação continuada.</p>
	<p>[...] eu enquanto gestora fiquei na dúvida... porque talvez o G., ele fosse o menos maduro pra poder acolher a demanda. Das necessidades da primeira série. Então a gente precisa ter muito cuidado, porque a gente precisa dar esse suporte pra quem acolhe o Núcleo. É diferente do Professor Diretor de Turma. Professor Diretor de Turma, a gente tem um núcleo específico na Sefor 2, pra cuidar do PDT. Enquanto o Núcleo não. E o PDT é uma hora-aula. O Núcleo tem quatro horas-aula. Então esse suporte é que ele precisa tá bem redondinho, que é o que acontecia na época do Instituto Aliança. Eu tinha formações periódicas. E agora a gente não tem.</p>	<p>- Suporte ao/à professor/a; - Formação continuada.</p>
	<p>[...] tem escolas que detestam o Núcleo. Detestam! Querem ver tudo, inventam mil coisas pra acontecer na aula do Núcleo. Eu, é porque eu sou apaixonada, eu acredito na proposta. É uma proposta que casa com a minha proposta pedagógica. No que eu acredito enquanto gestora. Mas, eu fico assim... é algo que precisa se pensar. Enquanto política pública.</p>	<p>Resistência das escolas.</p>

	Nós temos dois alunos trans. Que usam o banheiro com a identidade deles e eu não tive reclamação de nenhum pai. Isso é muito natural aqui. Muito. Muito natural. Então eles... eles se respeitam... e isso é de uma maneira assim muito transparente. Eu tenho alunos que são inclusão, do espectro autista, de um nível altíssimo e tá tudo certo. E eles acolhem, eles cuidam e eles levam, acompanham até o banheiro, ajudam na tarefa... e tá tudo certo.	Respeito às diversidades.
E você acha que as aulas, é... contribuíram, assim... para que os meninos desenvolvessem algum tipo de consciência ambiental, porque a gente tem algumas aulas, no primeiro ano, principalmente, que trabalham a questão do meio ambiente. Você acha que fez alguma diferença?	[...] a gente precisa entender, quando as pessoas falam “ah, meio ambiente”, né? A minha sala de aula é um meio ambiente. O banheiro coletivo é um meio ambiente. Então se eu cuido do espaço que eu estou, eu tô tendo uma responsabilidade ambiental. Então, se eu não pego a folha de caderno e não jogo no chão, e jogo no lixo, eu tenho responsabilidade ambiental. Então essa situação... eu acredito. Quando eu me responsabilizo de pegar o prato do meu refeitório, que eu não tô na minha casa, eu tô no espaço coletivo, e eu vou até o balcão da cozinha, pego a sobra da minha comida, coloco no recipiente, e coloco o prato do lado sem quebrar, porque eu sei que no outro dia eu vou precisar usar o mesmo material, ou então eu tenho que cuidar pro outro, é responsabilidade ambiental. Então, assim... esse olhar pro que é coletivo, eu acho, eu acho que é responsável pelo Núcleo, sim.	Responsabilidade ambiental.
E como é que vocês costumam resolver os conflitos que surgem nas turmas, principalmente no primeiro ano?	Tudo com diálogo! E com auto-responsabilização. Então eu tenho um problema... ah, porque a gente precisa ter muito cuidado pra não achar que a Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos é permissividade. Não é a permissividade. Eles vão se responsabilizar pelo dano.	-Diálogo como mediação; - Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos; -Autorresponsabilização.
	“V, e expulsão?”. Quando o dano não pode ser responsabilizado. “V, teve aluno que foi convidado a sair do [nome da escola] esse ano?”. Teve. “Quando?”. Quando ele usou maconha dentro da escola. E não foi a primeira vez. Porque na primeira vez eu chamei ele pra conversar. Ele usou a primeira vez e aí eu chamei e disse “oh, você entende o que é que é uma escola? Que aqui é tempo integral? Que você tem que ficar de 7h30 da manhã até 5 horas da tarde? Que não é mais aquela escola que você fica até meio dia e você pode fumar depois do almoço? Então eu vou recolher o seu cigarro de maconha, vai ficar comigo e você não vai mais trazer”. Quando foi na outra semana ele pulou o muro de novo pra fumar. Aí eu chamei e liguei pra mãe dele. Eu: “olha, o seu filho não tem perfil de tempo integral. E o problema dele é de saúde pública. Ele tá viciado”. Então é um adolescente que ele não consegue ficar nove horas sem consumir maconha. Aí a mãe entendeu e levou ele pra outra escola. Que é regular.	Transferência escolar.
E a natureza, assim, dos conflitos mais frequentes aqui na escola?	Estresse. Tolerância zero. Tipo o jogo Argentina e... só não vão pros tapa... mas é a questão dessa falta de, de... de controle, sabe? Eu acho que ainda tá todo mundo muito estressado. Mas praticamente nós não temos esse tipo de conflito. Eles resolvem entre eles. Ou eles se afastam ou eles deixam pra lá... ou eles chegam pra gente e diz assim: “oh aí, tia, oh... tá doido pra brigar. Vim pra cá esfriar minha cabeça, se não eu dou um murro nele”. Então eles mesmos saem.	- Estresse; - Autocontrole emocional; - Ausência de brigas.
[...] e como você avalia a relação dos outros professores com o NTPPS?	O Núcleo, ele faz parte da nossa rotina. Então, assim... todos têm o Núcleo como uma disciplina que interage, por exemplo, amanhã a gente tem a feira... eu tenho praticamente todos os professores envolvidos como orientadores. Eu tenho todos os professores que já veem o professor de Núcleo... eu queria muito ter casado o professor do Núcleo com o professor PDT. Em algumas turmas eu consigo, né?	- Engajamento docente; - Articulação com PDT.

<p>E com relação ao engajamento dos meninos nas demais aulas? Porque a gente sabe que o NTPPS, ele provoca muito engajamento, né? Eles se envolvem com os temas, se engajam muito nas aulas. Você observa que o Núcleo, ele ajuda nesse engajamento nas outras aulas, ou você acha que ainda não tá interferindo muito?</p>	<p>Eu acho que ele interfere sistemicamente. Eu acho que o impacto do Núcleo é a vida. Eu acho que, que... que é... são relações em todas as disciplinas, nas relações interpessoais, nas relações familiares, eu acho que ninguém sai o mesmo. De quem faz essa disciplina. De quem participa das aulas de Núcleo. E é algo que não é palpável, né? Não é palpável, você só sente.</p>	<p>Contribuição sistêmica.</p>
<p>Quais são as diferenças, assim, que você observa na comunidade escolar como um todo em relação aos anos anteriores ao NTPPS?</p>	<p>Ela era uma das escolas mais temidas, era o patinho feio do bairro. Tinha os piores resultados, os piores índices, era uma escola muito violenta.</p> <p>2015 veio o projeto Ceará Pacífico. No projeto Ceará Pacífico veio a reforma da escola e veio a TDH, que foi pra cá e pro Grande Bom Jardim. Nem sonhava da gente ser EEMTI. Aí no projeto Ceará Pacífico, veio a... o NTPPS como disciplina, né? E aí pronto, aí as coisas foram acontecendo, tem até uma frase que eu adoro, que é “Nós somos aqueles por quem estávamos esperando”.</p>	<p>Estigma da violência.</p> <p>- Articulação com outras iniciativas; - Melhora do perfil de violência.</p>
<p>Foi o Instituto TDH que deu o curso de Justiça Restaurativa?</p>	<p>A escola que era pra vir o projeto não era nem aqui... era uma outra escola. Só que a outra escola era muito punitiva. Então na primeira reunião, pra ter a análise situacional, a escola já disse que não queria. Porque a gente tem que se despir mesmo, a gente tem que ver o quanto a gente é violento, o quanto a gente tem o racismo velado, como a gente tem o bullying, que às vezes a gente nem fala, que é bullying mas a gente acha que não é... né? Então, é... é algo bem... as frases homofóbicas que estão muito na... nas entrelinhas... então a outra escola quis. Aí veio justamente pra cá. Aí pronto deu tudo certo.</p> <p>É a gente acolher, por exemplo, um aluno que chega atrasado, que liga pra gente... “Tia, eu posso entrar dez horas?”. Eu poderia dar um não. Mas eu só pergunto por quê. “Por que que você quer chegar dez horas?”. “Tia, porque meu pai tá virado querendo matar minha mãe e eu tô esperando ele capotar”. Eu vou deixar esse menino entrar dez horas? Eu tenho que deixar.</p>	<p>- Prática Restaurativa de Resolução de Conflitos; - Violências veladas.</p> <p>- Foco no socioemocional; - Flexibilização das normas.</p>
<p>[...] como é que você acha que o NTPPS pode melhorar?</p>	<p>Eu acho que tem que... replanejar. Tem que replanejar na perspectiva da Cultura Digital, eu acho que tem que replanejar com o olhar da juventude, das juventudes pós-pandemia. Na perspectiva 2023, 2024. Não somos mais os mesmos. Os meninos não querem mais cortar papel e pintar. E os meninos não têm mais paciência de assistir Divertidamente. Tem que atualizar e tem que ser curtas. Eles tão na época do reels. No máximo 15 segundos. Eles não assistem mais longa metragem. Tem que ser curtas, curtas curtíssimas. Então ou a gente entra nessa vibe ou lascou-se. E a gente não pode mais ter aula geminada. As aulas têm que ser de 50 minutos. O Núcleo tem que ser quatro aulas quebradas. Pode colocar na sua pesquisa. Tá comprovado cientificamente que o adolescente, ele não tem mais concentração para além de 30 minutos.</p>	<p>- Atualização dos planos de aula; - Mudança na carga horária.</p>

**APÊNDICE G - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROFº DE NTPPS DA
EGM**

PROFESSOR DE NTPPS		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] eu queria começar essa nossa conversa perguntando para você como é que se deu o seu processo de adesão ao NTPPS, como você se tornou professor de NTPPS?	[...] quando entrei aqui na escola, eu fui... já me direcionaram, já me convidaram para ser professor diretor de turma. E aí... a coordenação talvez viu alguma habilidade em mim, né? De me relacionar com os pais, com os alunos, e aí, é... eles acabaram vendo essa proximidade que eu tinha, né?	- Adesão por convite; - Perfil docente.
E quando você recebeu, assim, esse convite, foi lhe dada a opção, assim, de recusar, se você quisesse recusar, ou foi uma coisa assim... "não, tem... temos que lotar, não tem jeito..."??	Ao convidar, ela chegou e falou assim: "G., é o NTPPS, é bem dinâmico, você trabalha com dinâmicas, a mesma coisa que você faz na catequese". Ela já sabia, já tinha esse conhecimento... "É bem dinâmico, é bem criativo. Eu com certeza, é... iria gostar se você aceitasse, né?". E eu aceitei e estou gostando muito, muito mesmo.	- Adesão por convite; - Perfil docente.
E quando você recebeu esse convite, você já sabia alguma coisa do NTPPS?	Não sabia, eu tinha participado de uma banca do segundo ano, né? Mas eu não tinha contato com o NTPPS. E aí, eu ingressei. Fui bastante orientado, né? Pela professora R, tanto é que eu perturbava muito ela, perguntava: "Como é que eu faço essa aula? Eu pulo essa aula? Eu dou continuidade?". Então ela me ajudou muito nesse processo.	Troca entre pares docentes.
[...] como é que você se sente na condição de professor de NTPPS?	Bastante animado com a disciplina, né? Ela é uma disciplina que trata diretamente com a pessoa humana, com os relacionamentos. E aí faz junção com o trabalho que eu exerço na igreja, de acolhimento, de saber como o aluno está, como o aluno se encontra e tentar buscar o melhor dele. Né? Então, o NTPPS, principalmente no primeiro ano, ele traz essa... essa relação. O professor, aluno, sentimentos... Tentar despertar um aluno melhor, um aluno mais ativo, um aluno mais engajado, um aluno que fortaleça suas competências socioemocionais. Então, sinto muito confortável com essa disciplina, né?	- Identificação com a proposta; - Foco no socioemocional; - Acolhimento ao/à estudante.
[...] você se sente mais realizado ou mais frustrado? E o que é que você poderia apontar como realização, como professor da disciplina, ou como uma frustração?	Frustração inicial, é... muitos alunos não enxergam o NTPPS como uma ferramenta que pode impulsioná-los. Eles enxergam, principalmente os do primeiro ano, eles enxergam como "isso é coisa de criancinhas. Isso é coisa de pintar. Isso não vai trazer nenhum benefício", né? Eles não conseguem ainda enxergar essa parte profunda que o NTPPS tem.	Resistência dos/as estudantes.
	Mas o NTPPS, ele vai evoluindo no decorrer do ano. Eu vi uma postagem recentemente de uma moça que está estagiando aqui na matemática, a L., que ela disse que considerava... ela fez uma postagem, estava na faculdade apresentando um trabalho, e aí ela botou lá na postagem: "Eu achava que a disciplina de NTPPS era inútil até chegar a minha apresentação aqui do projeto na faculdade", né? Então ela já construiu essa base aqui. Uma coisa que pra ela era inútil, ela não conseguiu enxergar algo profundo, mas lá na frente ela pôde perceber que aquilo ali tinha um significado, né?	Desenvolvimento ao longo do ensino médio.
	É... uma frustração é essa, é... muitos alunos veem como uma brincadeira, vem como algo dinâmico, mas o NTPPS é muito profundo pra aqueles que se entregam, pra aqueles que se deixam conduzir.	- Frustração como professor/a. - Resistência dos/as estudantes; - Profundidade da proposta.

	Realização... eu dei o exemplo da L., né? Ver que alguns alunos compartilham... né? Esses... essas experiências. E até mesmo na... na mudança de performance dos alunos, né? Alunos totalmente bagunceiros, alunos que passaram a se comunicar mais. Eu lembrei agora de um exemplo do terceiro ano. Era professor de NTPPS... uma menina que era super tímida, não tinha coragem de se comunicar com o grupo, não falava quase nada, a mãe preocupada porque a menina era... e aí eu entrei pra ser professor de NTPPS dela, né? E aí no começo do ano foi... eu conheci uma pessoa tímida, muito tímida, envergonhada. Falava com ela, ela já ficava vermelha... no final do ano, ela começou a apresentar peças, porque tem uma atividade, no NTPPS, do terceiro ano, que é um teatro, né? Você realiza um teatro e aí ela tomava a frente. Ela mostrou uma pessoa totalmente diferente, né? E ela chegou até me agradecer na formatura dela [...].	- Realização como professor/a; - Desenvolvimento ao longo do ensino médio.
[...] para você, qual a importância do NTPPS nesta escola?	O NTPPS, ele vai desenvolver no aluno habilidades, né? Que ele tem lá escondidas, e aí nessa escola, muitos alunos aqui... os professores de NTPPS começam na primeira série, depois acompanham a turma na segunda série e depois passam para a terceira, né? Então é um trabalho que dá... se dá continuamente, né? Então a gente consegue ver a evolução. Eu já peguei primeiro, segundo e terceiro ano. A gente consegue ver a evolução do jovem desde a primeira série até o terceiro ano, então você percebe uma mudança total na realidade dos alunos, né?	Desenvolvimento ao longo do ensino médio.
	[...] tem aqueles que não, não se entregam, não se deixam, é... ser conduzidos pelo NTPPS, pela... pelas atividades, né? Achar que é uma besteira, achar que é coisa de criança. Mas aqueles que se deixam conduzir, eles têm uma evolução grande, né? Uma evolução muito grande na questão das suas competências socioemocionais.	- Resistência dos/as estudantes; - Evolução socioemocional.
[...] como você avalia a relação dos/as estudantes com essa unidade curricular [...]?	[...] a minoria, aqueles alunos que fazem algumas atividades, mas na mente dele acaba sendo uma besteira, né? São poucos, são poucos alunos.	Resistência dos/as estudantes.
	[...] eu também sou PDT, né? É... muitos professores relatam que nas minhas aulas, né? Os alunos, as turmas são mais comportadas, têm o desempenho melhor, né? Mas... você consegue enxergar, né? A diferença.	Desenvolvimento da 1ª série.
[...] você acha que as aulas de NTPPS contribuem pra construir uma boa convivência entre os estudantes da turma? Entre os estudantes, os funcionários e os colegas?	Pronto... analisando a apostila, né? Tem temas que são muito próximos da realidade deles, né? E aí, trazem discussões, trazem rodas de conversa. E aí eles acabam compartilhando, conversando mais e aumentando essa interação entre eles. No projeto do primeiro ano, né? É... eles acabam também tendo esse contato com os professores. Essa proximidade com os professores, porque envolve todas as áreas, né? Multidisciplinar, envolve todas as áreas e ele vai ter que sair para conversar com o professor. Então essa proximidade, creio eu que ajude no desempenho do aluno nas outras disciplinas também. Então, aumentando esse contato, essa parceria. "O professor me orienta, me ajuda..." então sempre, é... vai trazer essa proximidade, esse contato, né?	- Interações entre estudantes; - Proximidade com professores/as.
	[...] tem muitos colegas que às vezes querem, é... trazer o mal, ele... tirar alguma brincadeira e fazer alguma chacota, né? Mas a maioria dos alunos, é... são... trazem diálogos respeitosos, né? Não... não violentos. A maior... grande maioria.	Diálogos respeitosos.

<p>[...] você acha que as aulas de NTPPS contribuem para que os meninos exercitem o respeito às diversidades e ao meio ambiente?</p>	<p>[...] nas turmas que eu dou aula, tem muitos alunos especiais também. E aí, todos os alunos especiais são sempre respeitados pelos alunos, né? E nas aulas de NTPPS trazem temáticas importantes no respeito ao próximo. E aí, sempre se traz aquela visão de respeitar todos sem distinção, né? Tem muitas coisas... eu, como catequista, tem muitas coisas que às vezes eu enxergo em uma posição da igreja, algo do tipo que eu poderia dar minha opinião como igreja, mas eu olho para o geral, né? Isso tem que partir de mim também, né? Não é só entre os alunos, isso tem que partir de mim também. Tenho que sempre respeitar a todos e começando por mim. É... tanto que, é... é... que os alunos sabem que eu sou catequista, né? E eles fazem perguntas, às vezes para inflamar a situação. E eu “não, gente, oh, essa aqui é a opinião da igreja”. E...e eu acabo falando, é... eles dando sua própria opinião, né? A gente acaba conversando, mas sem nenhum conflito, a gente conversa numa boa sem levantar a voz, sem mandar ninguém pra coordenação. Tudo numa boa, a gente sempre senta para conversar. Sempre dando a oportunidade pra eles de fala [...].</p>	<p>Respeito às diversidades.</p>
<p>[...] quando surge o conflito na turma, no universo do primeiro ano, que é o nosso foco... como é que vocês costumam resolver, então, os conflitos que surgem?</p>	<p>[...] esse ano ainda houve um conflito de, é... apelidos, né? Ganhou mais força falar da mãe do... do coleguinha, da sua mãe. “Não sei o quê sua mãe, não sei o quê...”. É... principalmente nas turmas que eu sou PDT também, né? E aí alguns professores da escola M. eles são formados também no círculo de construção de paz, né? Que é um curso que a gente recebeu da Terre des Homens, né? Pra a gente propor rodas de conversa e resolver os conflitos ali mais, é... mais ativos ali naquela sala, naquela disciplina, então sempre quando, é... vários alunos trazendo o mesmo conflito, trazendo a mesma, é... hora da gente parar um pouco, realizar essas rodas de conversa, né?</p>	<p>Círculos de construção de paz.</p>
	<p>[...] nas atividades de NTPPS existem conflitos. E quando você percebe que não dá pra resolver ali só chamando alunos, conversando com ele, ele voltando a praticar aquele desrespeito a outro aluno, né? A gente para, senta a sala toda e conversa na... no círculo, né? O círculo de paz.</p>	<p>Círculos de construção de paz.</p>
<p>E como você acha que é a relação dos outros professores com o NTPPS?</p>	<p>Aqui são muito acolhedores, né? São bastante acolhedores, já conhecem a proposta, já tinha as apostilas impressas aqui, todos já conhecem a proposta, então são super acolhedores, né? E principalmente a coordenação. Tudo que é novo, tudo que a gente propõe, todo desafio a todo mundo, em todas as áreas, aceitam com... com bastante força, né? É... as notas de ciências humanas vão sair do projeto na apresentação do trabalho deles, né? As parciais, então todos os professores tiveram sempre uma postura acolhedora. E principalmente, mesmo, a coordenação.</p>	<p>Engajamento docente.</p>
<p>[...] quais são as diferenças que você observa nas turmas de primeira série hoje em relação a como eles começaram no NTPPS?</p>	<p>Esse ano tivemos turmas muito conflituosas, muito conflituosas, que os professores relatavam. Era todo dia uma dor de cabeça, confusão lá na sala dos professores, que era “aluno fez isso, fez aquilo”. Então, no início do ano, ali, foi muito, muito complicado. Não sei se foi por conta da pandemia que tivemos aí, eles não estavam em sala de aula, mas os alunos chegaram muito agitados, muito nervosos, né? E aí, aos poucos, isso foi melhorando, né? É, posso dizer também que as aulas de NTPPS ajudaram bastante nesse processo, que agora são alunos mais calmos. Não temos professor reclamando aí, como reclamava, né? Alunos mais participativos, mais focados. É... antes do início do ano, era conflito entre professor e aluno, aluno com aluno e hoje eles estão se respeitando, né? É... e a sala de aula está, está se construindo uma família ali, né? Um ajudando o outro.</p>	<p>- Desenvolvimento da 1ª série; - Construção de vínculos.</p>

Como é que você acha que o NTPPS pode melhorar [...]?	<p>Na apostila, às vezes aparecem alguns temas, é... que não ficaria legal ali, naquela situação, na realidade dos alunos, né? Tem, às vezes, tem tema que eu não conseguiria dar. Não é nem porque, não sei, só que não, não aplicaria na realidade dos alunos daqui.</p>	Temas inadequados.
	<p>[...] tem uma atividade. Se eu me engano, no primeiro ano. Ixe, agora não me lembro, mas eu não, não me via ministrando ela em sala de aula. Não, não sei como é que eu... não era um tema polêmico, não, mas era uma coisa muito superficial, uma atividade muito superficial. Aí eu pensei “é melhor priorizar o mais importante e pular essa daqui, né?”. Que não, não se enquadrava. Na... no início do ano, é... tinha sala muito conflituosa. E aí eu conversando com a R., ela: “G., não tem como a gente aplicar essa atividade pros meninos que eles estão muito ativos, estão muito... que é que a gente faz? A gente copia no quadro e aí é uma forma deles pararem um pouco para copiar, né?”. Tanto é que na atividade não pedia “copia no quadro”, não, a gente... gente parava um pouco, né? Acalmava um pouco essa turma e aí a gente percebia que, mesmo copiando o quadro, aquela atividade era uma forma de educá-los também. Eles paravam e aí copiavam, a sala ficava em silêncio e aí a gente entrava na temática de outra forma e não de uma forma dinâmica, porque estava muito, é... dispersos, chegaram aí... não sei se foi da pandemia, não sei. Então foram várias adaptações.</p>	Adaptações nos planos de aula.
	<p>Às vezes tem uma música lá, eu prefiro trocar a música, tem o texto, eu prefiro trocar o texto, algumas coisas eu adapto, adapto a apostila, Mas lembrando, ela é muito top, mas tem situações que, às vezes na sala aqui, a gente tem que adaptar por conta da turma...</p>	Adaptações nos planos de aula.
	<p>É... algumas coisas, não sei... não sei se você também concorda. Que... está desatualizado. Como assim? Cê tenta entrar em link e não abre. Às vezes tem “imprima alguma coisa que está na página, está em anexo”, você não encontra o anexo, então algumas dessas atualizações que precisariam ser feitas, e... poucos os temas, poucos mesmos, que deveriam ser mudados, modificados para a realidade deles, que ao meu ver, estariam muito superficial, viu?</p>	Atualização dos planos de aula.
	<p>[...] eu olhei assim, não, isso aqui eu vou pular que não tem como aplicar para eles, né? Às vezes tem, né? Você vai, “ah, eu vou seguir a apostila aqui”. Tanto é que alguns alunos chegam e falam... e falam, né? “G., pra que isso?” Eu me lembrei agora... aí eu: “Oh, página tal, apostila tal, está aqui, oh, vou só seguindo”. Bem sincero com eles.</p>	Adaptações nos planos de aula.

APÊNDICE H - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 1 DA EGM

ESTUDANTE 1		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] gostaria de começar a nossa conversa te perguntando o que que você acha das aulas do NTPPS? Qual a sua opinião sobre elas?	Eu acho ela bastante elaborada, né? E... bem dinâmica, é... nos dá tempo para pôr atividades em dias e tudo mais, atividades atrasadas. Ele nos revela verdadeiramente quem somos, porque fica uma aula bem livre e tudo mais. E aí a gente vê se a gente estuda só quando tá sendo incentivado ou se estuda, mesmo, quando... quando a gente quer de verdade, entendeu?	Confusão com estudo orientado.
Quando você expõe a sua opinião, você se sente respeitado, valorizado a sua opinião na turma, você se sente mais tímido, mais oprimido...? Quando você participa mesmo das aulas e tem a oportunidade de expor a sua opinião, como é que você sente a receptividade da turma, do professor, enfim?	Bom, eu me sinto bem respeitado, né? Eles acolhem bem a opinião, aceitam e, por vezes, até me aplaudem ou criticam. Dizem que não, outros dizem que sim, né? E eu me sinto... eu me sinto como ali, como fosse ali na hora, uma artista, né? Alguém, um crítico, entendeu? E eu gosto muito, bastante desse, desse tipo que ele elabora essa aula.	- Apreço pelas aulas; - Sensação de ser respeitado/a.
E quais foram os principais aprendizados que essas aulas trouxeram para ti?	O aprendizado de que... se a gente quer de verdade, mesmo aquilo. Porque, como eu já disse em outra hora, é... nos deixam bem livres, né? Outros... eu observo muito, outros conversa, outros brincam, outros estudam, né? E eu me sinto nessa aula como um bom estudante, né? Porque ali eu fico me dedicando de verdade.	Confusão com estudo orientado.
[...] você acha que essas aulas te ajudaram no teu autoconhecimento?	[...] me ajudaram bastante autoconhecer. E aí eu vi que realmente eu quero, que realmente outras pessoas também querem, né? De verdade, o estudo avançar. Ela me... tá me ensinando que eu estou cada vez mais avançando. É isso que as aulas de NTPPS têm trazido.	Autoconhecimento dos/as estudantes.
Como você acha que as aulas contribuem com a sua autoestima?	Bom, elas interferem bastante, né? É... no ponto de que a gente tem que usar bastante ali... que eu digo, assim interferir, não em... no ponto negativo, mas no ponto positivo, entendeu? Elas nos fazem usar bastante a criatividade, elaborar planos e tudo mais, e esse tipo de coisa.	Autoestima dos/as estudantes.
Como você acha que as aulas contribuem com a convivência na turma?	Bom, tem nos ajudado bastante a nos expor, é... um com o outro, é... falar a verdade um com o outro. Até teve uma atividade, um certo dia, em que a gente colocaria o nome num papel e entregaria e ele entregaria pra outras pessoas, né? E nesse papel tinha um lado bom e um lado ruim, né? Um lado positivo e um lado negativo. Isso nos ajuda a conhecer bastante e no final, todos que escreveram se revelaram quem foi e aí a gente sabe, consegue mudar certas atitudes, entendeu? Consegue mais ter essa relação com nós mesmos dentro da sala de aula, né? Tanto o aluno como o professor e aí foi bem legal essa atividade que foi feita e tem acontecido muito mais dessas atividades.	Contribuição às relações interpessoais.

<p>[...] o NTPPS, pra você, ele te ajudou no aprendizado das demais disciplinas ou não interferiu?</p>	<p>Sim, me ajudou, sim, bastante. Na parte em que eu venho e começo a estudar sozinho, começo a dar mais uma olhada. Começo a verificar de novo, a dar aquele... porque ele, o professor, às vezes nem sempre ele tem algo elaborado, algo... às vezes a aula, mesmo, é pra gente por atividades em dias ou estudar, rever, né? Fazer todo esse... esse trabalho e tudo mais. E aí a gente vai vendo, é... outras atividades e revisando e tudo mais.</p>	<p>Confusão com estudo orientado.</p>
<p>Você acha que as aulas de NTPPS contribuem para que vocês exercitem o respeito às diversidades?</p>	<p>Sim, bastante. A gente tem falado, é... bastante do preconceito, do racismo. Esse tipo de coisa, entendeu? A respeitar as diferenças, é... e ver que nem todo mundo é igual, porque todos nós somos diferentes, apenas temos que aprender a conviver com a diferença do outro e respeitar isso... é o que eu tenho aprendido nas aulas de NTPPS.</p>	<p>Respeito às diversidades.</p>
<p>No primeiro ano, vocês tiveram algumas aulas relacionadas ao meio ambiente, né? Na sua turma e em você mesmo, você observa, assim, que essas aulas ajudaram o pessoal a ter uma maior consciência ambiental, ou não, não fizeram muita diferença?</p>	<p>Bom, sobre os outros, eu não sei, mas sobre mim mesmo, é... tem sim, eu... eu já não jogo mais um papel na rua. Eu não jogo mais uma embalagem de bombom, é... a garrafinha ali que eu tomo água eu seguro até ter um lugar adequado, um lixo específico pra mim por, uma lixeira, né? O consumo consciente da água, toda vez quando eu vou lavar as mãos, já não deixo mais a torneira aberta enquanto passo o detergente nas mãos, o sabão líquido. E quando vou tomar banho e tudo mais, já não deixo mais o banheiro ligado enquanto passo o sabonete e esse tipo de coisa. E tem me ajudado bastante.</p>	<p>Consciência ambiental.</p>
<p>Você teve alguma atividade de NTPPS que te deixou realizado, satisfeito consigo mesmo?</p>	<p>Foi... foi aquela que a gente fizemos, que foi a da apresentação do projeto, que foi, é... saúde mental escolar nas escolas, um... uma feira de NTPPS, foi muito bom, né? Eu me senti bastante realizado por sentar ali por mais de 1 mês nos computadores e pesquisar, levantar pesquisa, escrever, elaborar falas e tudo mais, é... escrever de forma, de maneira formal. E eu me senti bastante realizado por isso, entendeu? Porque no começo, estava eu e um colega e ele dizia: "Não dá!". E... e eu dizia: "Dá pra gente escrever mais. Mais de uma folha, mais de 3 folhas". E aí a gente bem... fez ali mais de mais de 10 folhas e tudo mais. Com a ajuda de orientadores e do próprio professor de NTPPS. Ai eu me senti bastante realizado com os resultados e pesquisas que a gente fez por método de entrevista, de enquetes, né? Realizado por grupo na escola... e eu me senti ali, no momento, um grande pesquisador.</p>	<p>- Autorrealização com o NTPPS; - Satisfação com a pesquisa.</p>
<p>Quando você fez a pesquisa, você desejou intervir sobre a realidade da escola?</p>	<p>É... o meu... o impacto do que eu queria causar era que o aluno e o professor se conhecessem mais, entendeu? O... do porquê do comportamento daquele aluno, entendeu? É... reconhecer se o aluno, ele tinha ou não algum problema psíquico, é... para que ambos se conhecessem e o professor soubesse de verdade o tal comportamento do aluno, por que ele estava agindo daquele jeito. E ajudar cada vez mais nesse aprendizado pro professor ter outra forma de trabalhar com aquele aluno e perceber que as visitas de psicólogos, como tem tido na escola, podem ajudar cada vez mais.</p>	<p>Intervenção sobre a realidade da escola.</p>
<p>Quando surgem conflitos na turma, como vocês costumam resolver?</p>	<p>Alguns. É... sobre opiniões, quando tem trabalhos, alguns querem se dividir, alguns querem ficar unidos e fica esse tipo de conflito. E divisão.</p>	<p>Divergências de opinião.</p>
	<p>Bom, a gente costuma resolver com o diálogo. É falar: "Olha, gente, não é assim. Se a gente não se unir, não vai dar certo. A gente precisa tá unido para o trabalho ir para frente. E não andar para trás". E aí isso vai ajudar no nosso relacionamento. Assim, a expor bastante a sinceridade. Uns aceitam outros não.</p>	<p>Diálogo como mediação.</p>

	Bom, no começo teve algumas agressões, né? Teve até uma expulsão, né? Que foi um caso sério, mas... até aqui a gente tem ficado mais em discussões, em diálogos. Foi apenas um tipo de agressão, apenas uma vez, né? E a gente tem ficado mais na discussão e tem conseguido, é... apaziguar diante desse conflito. A gente não tem ficado com raiva do outro, a gente se entende. E assim a gente vai.	- Agressão; - Transferência escolar.
[...] qual a diferença que você observa hoje na sua turma em relação ao começo do ano? As principais diferenças que você observa na turma hoje, na sua turma de primeira série em comparação a quando vocês começaram...	Bom, estamos mesmo mais organizados, bem mais relacionados, né? A relação está ficando cada vez mais estreita. A gente tá conseguindo, é... conviver um com o outro de uma maneira melhor, é... nos reconhecemos até mesmo como a família, pois passamos mais tempo juntos do que em casa. E estamos cada vez bem unidos e tudo mais e reconhecendo como isso... como uma questão familiar, dizendo: "Ah, nós somos já quase uma família, então a gente vamos ter que se aguentar até o terceiro ano", e tudo mais, esse tipo de coisa. Tá ficando bem legal.	- Desenvolvimento da 1ª série; - Construção de vínculos.
[...] o que você poderia sugerir pro NTPPS melhorar?	[...] não exatamente aumentar o nível de hora, mas aulas mais elaboradas, com mais projetos em NTPPS. Porque se eu não me engano, foram só a feira de NTPPS ou esse trabalho que a gente fez, é... eu gostaria que tivesse mais trabalho de NTPPS.	Mais trabalhos de NTPPS.

APÊNDICE I - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 2 DA EGM

ESTUDANTE 2		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Eu gostaria de começar nossa conversa te perguntando: o que você acha das aulas de NTPPS?	Assim, na minha opinião, eu acho as aulas super interessantes e interativas, porque elas servem de certa forma para tirar, é... o tédio, assim, dos alunos e o estresse diário em que eles vivem. Porque, tipo assim, a gente passa boa parte do nosso dia aprendendo é, padrão, né? Geografia, português, matemática, história. As matérias mais tradicionais todos os dias, né? Aí com o... como o NTPPS foge um pouco disso, né? É... eu acredito que as aulas sejam bastante interessantes para os alunos, é... pararem um pouco, interagirem um pouco entre si. Eu acho isso legal.	- Interações entre estudantes; - Alívio do estresse.
Como você se sente nessas aulas? Quando expõe suas opiniões, se sente mais respeitada, mais oprimida...?	Sendo bem sincera, eu me sinto bem, mas às vezes eu fico entediada. Entediada, porque às vezes nem todas as aulas de NTPPS me agradam. É... ao contrário de algumas outras, que super me despertam o interesse, então é uma coisa bem meio a meio.	Momentos de tédio.
	Respeitada, muito respeitada, pelo menos a minha sala, que é o primeiro ano D aqui da escola [nome da escola], as pessoas param pra me escutar. Eu então me sinto respeitada, pelo menos nas aulas de NTPPS, e nas demais matérias também.	Sensação de ser respeitado/a.
Você falou que às vezes fica entediada. Em que momentos você se sente entediada?	As aulas ficam bem dispersas quando o professor de NTPPS usufrui de uma metodologia que não agrada todo mundo, sendo ela na maioria das vezes, conteúdo escrito na lousa. A galera não gosta porque a galera já tá bem cansada de copiar coisa o dia inteiro. Aí a gente chega no NTPPS na esperança de fazer uma coisa mais retraída, né? Apesar de ser uma matéria importante, não ser bagunça.	Dispersão nas aulas.
Tem mais dessas aulas expositivas, de copiar na lousa, ou é mais a parte dinâmica e lúdica?	Acho que aqui na escola [nome da escola] isso varia de professor para professor. Tem professor que prefere copiar, é... conteúdo de NTPPS mais na lousa e outro já preferem trazer atividades tipo de colagem, destacar, uma atividade que pratique a oralidade, né? Varia de professor pra professor aqui.	Diferenças entre professores/as de Núcleo.
Quais foram os principais que você teve no NTPPS, pelas aulas de NTPPS?	Os principais aprendizados que eu tive, eu aprendi a ter mais contato social com as pessoas, né? Quando eu comecei a ter as aulas de NTPPS aqui na escola... não só de NTPPS, né? Mas assim, principalmente, eu aprendi a ter mais contato social com as pessoas. Aprendi a me conhecer e a conhecer meus outros colegas também que por vezes eu não conhecia, por meio de brincadeiras interativas e eu aprendi o quão é importante, assim, ter uma boa convivência com seus colegas e com os outros alunos da escola para se construir um lugar minimamente estável.	Contribuição nas relações interpessoais.

<p>E você acha que essas aulas contribuíram com seu autoconhecimento? De que forma?</p>	<p>Contribuíram, sim. É... como eu disse, só não posso ser muito específica, porque é... sendo sincera, a gente não teve tanta aula de NTPPS nesse último semestre, mas é... na maioria das vezes, repetindo... professores passam atividades de autoconhecimento, por exemplo, "Escreva aqui no papelzinho seu nome, sua idade, sua cor favorita, seu hobby favorito, a gente vai sortear esses papéis e espalhar para a sala e a sala vai ter que adivinhar quem é esse colega pelo papel sorteado...", por exemplo, brincadeiras desse tipo aí, é... brincadeiras como essas, atividades como essas me ajudaram no meu autoconhecimento e a conhecer meus outros colegas também.</p>	<p>Autoconhecimento dos/as estudantes.</p>
<p>Você acha que contribuíram com sua autoestima?</p>	<p>Minha autoestima? Ah, sendo sincera... Sim, um pouquinho sim, um pouquinho, mas não vi tanta diferença não porque minha autoestima não veio da escola, veio de fora da escola, aqui na escola só aconteceu uma melhoria, mas ... a construir meu autoestima, não.</p>	<p>Autoestima dos/as estudantes.</p>
<p>Você acha que as aulas de Núcleo contribuem para uma boa convivência na turma?</p>	<p>Contribuem, só que não, não, assim... na minha sala não faz tanta diferença porque a minha sala nem é tão desunida, mas ela também não é tão unida e as aulas de NTPPS na sala não fazem muita diferença nisso, não. Apesar da galera ficar mais próxima um do outro no momento da aula, é... não tem tanta diferença assim de um dia pro outro, por exemplo, segunda-feira, teve aula de NTPPS aí terça-feira a galera amanheceu mais unida, mais desunida.... Não, isso não acontece, a sala continua do mesmo jeito, tendo ou não tendo aula de NTPPS. Mas repetindo, é... a gente realmente fica um pouquinho mais junto um do outro. Quando tem as aulas.</p>	<p>Contribuição nas relações interpessoais.</p>
<p>Você percebe alguma diferença na sua turma comparada ao início do ano?</p>	<p>Como eu entrei na minha turma, é... no início desse segundo semestre, quem me disseram que houve uma diferença depois que eu entrei na minha turma foram meus novos colegas de classe, porque eu tinha mudado de sala. Na minha anterior sala, não me sentia absolutamente nada confortável com as pessoas, porque eu não me via no perfil delas, no perfil de aluno que elas têm. Então eu mudei, troquei de sala de aula porque meu professor de NTPPS indicou. Pelo mesmo motivo que acabei de falar, que ele viu que eu não me encaixava com o perfil dos alunos da tal sala e sugeriu que eu fosse tentar essa minha nova turma, que é o primeiro ano D, que ele observou que o pessoal combina um pouco mais comigo, com meu perfil de estudante, aí eu tomei essa decisão. Meus colegas que já me conheciam desde o começo do ano, apesar da gente ter inicialmente estudado em salas separadas, disseram que quando eu entrei no primeiro ano D, o pessoal ficou mais unido, assim, uma galera ficou mais espontânea, se soltou mais, por assim dizer, é... tiveram mais disposição pra fazer novas amizades, contar com novas pessoas pra solução de alguns problemas. Eu fiquei bastante feliz em saber disso.</p>	<p>Desenvolvimento da 1ª série.</p>

<p>No primeiro ano como um todo, que é a sua série, você observa alguma diferença de como o pessoal começou pra agora nesse final de ano?</p>	<p>Algumas pessoas que inicialmente no começo do ano eram imaturas, agora tão com certa maturidade, adquiriram uma maturidade maior. Eu acredito que seja por influência das aulas de NTPPS ou das aulas de formação, que às vezes, até o próprio professor de NTPPS que dá esse tipo de aula também. É... os hábitos dos alunos com relação à escola mudaram, né? Porque o primeiro ano são novatos, né? Então, muita coisa que eles não se adaptaram no começo do ano, eles já estão mais adaptados agora... eu sou um exemplo disso. Eu não tava me adaptando com o horário, mas agora me acostumei. Agora, pra mim, o tempo passa num instalar de dedo. Então, assim, muita coisa realmente mudou na... na primeira série do começo do ano para cá... eu acredito que as aulas de NTPPS tenham um pingão de influência nisso.</p>	<p>- Desenvolvimento da 1ª série; - Articulação com PDT.</p>
<p>As aulas contribuem para vocês exercitarem o respeito às diversidades?</p>	<p>[...] os professores trabalham muito com os alunos na sala de forma geral, não só com um grupo específico de pessoas. Se tem um grupinho lá dos alunos dentro da sala de aula, que tá desinteressados, o professor faz o máximo. Assim, "Ei, cara, bora participar um pouquinho?". Até mesmo os próprios alunos falam: "Vem, pô, vem brincar, tá muito interessante, a aula, né?". Então contribui sim, ajuda bastante.</p>	<p>Interações entre estudantes.</p>
<p>Nas pautas relacionadas a racismo, homofobia, as pautas das diversidades, você notou alguma diferença?</p>	<p>Por algum motivo... E a respeito disso, eu não tenho muito a declarar, mas por algum motivo, pelo menos na minha sala, a galera dá mais importância e visibilidade pro racismo, uma vez que a homofobia tenha tanta importância quanto. Então, é... o racismo contribuiu sim, mas pra a homofobia nem tanto.</p>	<p>Diversidade em pauta.</p>
<p>Você notou alguma contribuição pra melhor, alguma diferença no comportamento dos alunos com relação ao meio ambiente na escola e no seu próprio comportamento mesmo? Ou você acha que as aulas não interferiram com relação a isso?</p>	<p>É... porque racismo acontece muito pouco lá na minha sala. Mas homofobia e machismo acontece, sim. Às vezes é até ao vivo, né? Que tá todo mundo vendo a galera fazendo uns comentários, em voz... no volume de uma JBL, mas, tipo, comentários machistas, homofóbicos, a gente fica, só... por incrível que pareça, às vezes a gente opta por só observar, porque a gente tem medo de arrumar uma confusão. Né? E por aí vai.</p>	<p>Diversidade em pauta.</p>
<p>Você notou alguma contribuição pra melhor, alguma diferença no comportamento dos alunos com relação ao meio ambiente na escola e no seu próprio comportamento mesmo? Ou você acha que as aulas não interferiram com relação a isso?</p>	<p>Não interferiram, na minha opinião... não interferiram... Eu não vi o pessoal tomando algum tipo de ação, sei lá, se mobilizando pra cuidar mais do ambiente escolar e do ambiente ecológico lá fora ou aqui nas redondezas do colégio, eu não vi mudança nisso, sinceramente.</p>	<p>Consciência ambiental.</p>
<p>Na sua turma tem muitos conflitos? Quando tem, como resolvem?</p>	<p>[...] se fulano é ciclano brigam, aí fulano vem falando assim: "E aí, ciclano, bora aqui, senta aqui, vamos conversar, vamos esclarecer as coisas, deixar as coisas mais claras". Às vezes tem até o apoio dos amigos, né? Pra ajudar na mediação daquela conversa, justamente pra coisa não passar dos limites, não extrapolar, então, é sempre na conversa. Na minha sala, pelo menos eu nunca vi o pessoal se batendo por alguma coisa. Se chegaram a se bater, era mais na brincadeira, brincando, né? Nada de muito sério a ponto de saírem dos nervos.</p>	<p>Diálogo como mediação.</p>
<p>Houve alguma atividade do Núcleo que fez você se sentir realizada consigo mesma por ter feito?</p>	<p>Sinceramente, não.</p>	<p>Autorrealização com o NTPPS.</p>

E quanto à pesquisa?	Achei interessante mas, é... pra mim, não foi grande coisa.	Satisfação com a pesquisa.
	[...] é porque, como eu sou uma pessoa já muito acostumada com trabalhos, é... e esse tipo de coisa, tanto na escola quanto fora dela, porque eu procuro eu mesmo ir atrás desse tipo de coisa para fazer, eu não me impressiono tanto, não, mas eu conheço colegas, sim, que se sentiram realizados no que fizeram, mas eu não.	Satisfação com a pesquisa.
A pesquisa que você fez sobre assédio na escola te deu alguma vontade de interferir de alguma forma no teu ambiente escolar para melhorar?	[...] os resultados da nossa pesquisa constatou que praticamente metade dos alunos da nossa escola já sofreram assédio verbal, né? Então deu vontade, assim, de, é... colocar a colher no caldo pra tentar consertar as coisas por aqui com relação a isso, já que é uma, é... algo muito frequente, e não... e não precisa nem da pesquisa pra a gente ter certeza porque a gente mesmo já vê. Mas a pesquisa ajudou com relação aos números.	Intervenção sobre a realidade da escola.
Se você fosse pensar, assim, num plano de ação pra melhorar a realidade da escola, com base no que você pesquisou, você pensaria em que tipo de ação?	Não tenho nada em mente, mas por esse motivo deu não ter nada em mente pra fazer alguma coisa a respeito, porque é um assunto o qual eu não me sinto tão confortável assim pra falar, eu falaria com meu professor de NTPPS, que é o G., pra ver o que a gente poderia fazer. Se a gente poderia fazer alguma ação de mobilização, né? Pra galera tomar consciência do quão grave é esse tipo de coisa, né? Ainda mais no colégio.	Intervenção sobre a realidade da escola.
Como o NTPPS pode melhorar?	Eu gostaria que tivessem... que os professores de NTPPS priorizassem aulas mais práticas, lúdicas, de colagem, desenho, é... uma coisa bem mista, bem misturada mesmo, que é disso que a galera gosta. Ao invés de ficar só sentada na cadeira o dia todinho, olhando para um quadro que por vezes dá até dor de cabeça de tanto que você olha, né? E, assim, buscar né? Misturar as coisas. Deixar as aulas de NTPPS bem mais divertidas, educativas e mais lúdicas do que monótonas.	Aulas lúdicas.

APÊNDICE J - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: GESTOR DA EBJ

REPRESENTANTE DO NÚCLEO GESTOR - COORDENADOR ESCOLAR		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] gostaria de começar a nossa conversa perguntando: como foi que se deu o processo de adesão desta escola ao NTPPS?	Já fazem muitos anos, mas desde a implementação da integralidade, da escola integral. Então, como a nossa escola é integral, desde o processo, ah... o NTPPS, ele é obrigatório, nessas escolas, as escolas integrais, né? Então, desde que a gente concluiu e iniciou o processo de integralidade, o NTPPS veio junto também. Já fazem uns... 5 anos que a gente... 4 anos que a gente conseguiu implementar o integral em todas as... as séries, primeira e segundo e terceiro ano, tá certo? Então já fazem 5 a 6 anos que ele já tem na nossa escola, o NTPPS.	Transposição para o tempo integral
E para você, professor, qual a importância do NTPPS nesta escola?	Então, ele vai apresentar projetos de pesquisa, vai fazer que os meninos rompam os muros da escola, fazer trabalhos de formação socioemocional com eles. Então isso é um trabalho diferenciado do que eles tão acostumados, que é aquelas disciplinas tradicionais daquele formato tradicional. Então o NTPPS, ele consegue dar essa formação integral pros alunos, né?	- Educação integral; - Educação socioemocional; - Abordagem diferenciada.
	Por mais que a nossa educação ainda não consiga tá na integralidade, no sentido de abarcar várias áreas da vida dele, o NTPPS é o que mais se aproxima de disciplina em relação a isso... e poder trabalhar aspectos socioemocionais, poder trabalhar aspectos da produção científica com eles e mostrar o mundo, além dos... dos muros da escola pra eles.	- Educação integral; - Educação socioemocional.
E como você avalia a relação dos estudantes com o NTPPS?	A aplicação dessa pesquisa, a apresentação dessa pesquisa, apresentação dos <i>banners</i> e tudo isso coloca eles... tira da zona de conforto, digamos assim, coloca eles como protagonista, ele vai lá na frente de todo mundo, vai apresentar... isso causa um desconforto pra eles, mas ao mesmo tempo, causa esse desconforto, causa um aprendizado de uma forma, é... que a gente não consegue nem mensurar.	- Apresentação da pesquisa; - Protagonismo estudantil; - Desconforto com a pesquisa; - Superação de dificuldades.
	[...] Ele consegue se superar e apresentar [...]	Superação de dificuldades.
Você acha que o NTPPS contribui pra que os meninos possam ter boas relações interpessoais entre si e com a comunidade escolar? Ou você acha que não interfere muito?	Os nossos professores sempre trabalham em círculo e sempre trabalham atividades que envolvam os alunos que estão ali, que façam eles refletirem, que façam eles se envolverem e se relacionar entre si naquele ambiente.	Interações entre os sujeitos.
	[...] eles apresentam para as outras turmas, já amplia mais esse relacionamento entre as outras turmas da escola. Então isso, ele aproxima bastante os alunos, né?	Interações entre os sujeitos.

<p>E você acha que o NTPPS contribui para que os meninos exercitem, por exemplo, o respeito às diversidades, a questão da inclusão, do racismo, do LGBT, essas pautas que são da diversidade?</p>	<p>Ele contribui porque porque existe esse relacionamento, os temas de discussão, eles aparecem, né? Mas o que eu percebo também que não é uma coisa muito direcionada para esses assuntos, né? Eles são abordados? São, mas não é um trabalho totalmente direcionado a isso... "Não, então a gente vai trabalhar isso...", né? São momentos pontuais que vão surgindo de todo o conteúdo que é repassado do NTPPS, né? Poderia ser mais aprofundado se a gente fosse... se focasse mais nessa parte também.</p>	<p>Diversidade em pauta.</p>
	<p>Esses assuntos também surgem muito no período das pesquisas, então as pesquisas são muito voltadas para esses assuntos, que afetam bastante a vida deles, né? Pra diversidade, pra inclusão.</p>	<p>Diversidade em pauta.</p>
<p>Você consegue perceber que essas aulas e pesquisas relacionadas ao meio ambiente têm contribuído para que os meninos, sobretudo na primeira série, tenham uma maior consciência ambiental? Ou você acha que ainda não interferiu muito nesse aspecto?</p>	<p>Acho que um dos maiores desafios é esse, é fazer com que eles tenham uma consciência crítica sobre o meio ambiente em que eles vivem. Eles conseguem ter um... pensamento abstrato sobre aquilo, sobre o meio ambiente, mas quando chega no dia a dia deles, na escola deles, na comunidade deles, a gente percebe que eles não conseguem colocar em prática aquilo que é estudado. Então a gente tem muito problema com sujeira, muito problema, com desperdício.</p>	<p>Consciência ambiental.</p>
	<p>Mas a gente percebe que a bagagem quando ele chegou no primeiro ano, ainda é muito grande de outras coisas, de outras vivências que eles têm. Então, no primeiro ano, é um período de adaptação, então eles não conseguem, muitas vezes, é... ter essa consciência sobre educação ambiental de forma crítica mesmo e trazendo para a realidade deles. Eles têm essa dificuldade.</p>	<p>- Chegada à escola; - Consciência ambiental.</p>
<p>E como é que vocês costumam resolver os conflitos que surgem nas turmas? Principalmente no primeiro ano?</p>	<p>Nosso maior número de conflitos é no primeiro ano, quando eles chegam das outras escolas.</p>	<p>Chegada à escola.</p>
	<p>É o momento de adaptação muito tenso, que nós temos, né? Isso vem historicamente nos primeiros anos, a gente tem bastante problema de relacionamento tanto entre eles, né? Como em outras turmas. E a... as formas que a gente sempre busca trabalhar é através do diálogo, né?</p>	<p>- Chegada à escola; - Diálogo como mediação.</p>
	<p>A partir do momento que todo esse processo de mediação, de diálogo, ele não surte efeito e parte pra uma agressão física, aí a gente já entra em contato com os pais, faz todo o procedimento que... todo o passo a passo, né? Até chegar a uma medida de uma suspensão, alguma coisa desse tipo, que é o último caso que nós temos, né?</p>	<p>- Suspensão escolar; - Agressão física.</p>
	<p>Quando a gente não consegue fazer a mediação correta, que chega na agressão física, são poucos casos. A gente pode contar, a grande maioria mesmo, é agressões verbais que iniciaram por boatos e desentendimentos.</p>	<p>- Agressão física; - Agressão verbal.</p>
<p>E como é que você avalia a relação do corpo docente como um todo com o NTPPS [...]?</p>	<p>A gente não vê, é... uma resistência pros projetos que vêm do NTPPS, professores participam da feira das profissões que a gente organiza, participam do... da orientação dos projetos. Participam das bancas de avaliação. A gente nunca teve nenhuma rejeição em relação a isso.</p>	<p>Participação dos/as professores/as.</p>

<p>Você acha que o núcleo tem contribuído pra que haja engajamento também dos estudantes nas demais aulas das demais disciplinas? Ou você acha que ainda não... não é possível ver uma relação?</p>	<p>Eu tenho certeza que... que é positiva a implementação, a motivação que o NTPPS traz, apesar como eu disse, né? Eu sei que não é milagroso, mas é um ponto fundamental para que a gente consiga alcançar, alcançá-los, né? Alcançar cada aluno a que ele consiga continuar na escola, que ele consiga se desenvolver nas outras disciplinas [...].</p>	<p>Desenvolvimento nas demais disciplinas.</p>
<p>[...] falando da primeira série, agora que a gente está na reta final do ano, que diferenças você observa nessa série do início do ano para cá?</p>	<p>[...] comportamento, rendimento escolar, tudo foi uma ascensão, tudo melhorou, até o envolvimento deles na escola.</p>	<p>Desenvolvimento da 1ª série.</p>
<p>E como é que você acha que o NTPPS pode melhorar, o que você sugeriria para uma melhora?</p>	<p>Se eu tivesse todo esse apoio logístico específico para essa disciplina, tenho certeza que o engajamento dos alunos melhoraria mais ainda.</p>	<p>Apoio logístico.</p>

**APÊNDICE K - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROF^a DE NTPPS DA
EBJ**

PROFESSORA DE NTPPS		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] como é que se deu o teu processo de adesão ao NTPPS. Como foi que você chegou na... nessa condição de se tornar professora de NTPPS?	É... eu acredito que aqui na escola... é muito pela questão do... do perfil mesmo, né? Eu acredito que seja, porque assim, o NTPPS, ele é uma disciplina que ele não envolve, é... só você dar aula, né? Então, assim, ele vai muito além disso. Você, assim, tem uns assuntos, são muito relacionados com a vida particular do aluno, a forma que ele se sente, a forma que ele se coloca pro mundo diante de situações. Então assim, eu acredito que tem que ter um olhar um pouco mais sensível em relação a isso. É... eu já tinha as minhas disciplinas e já era PDT de algumas turmas, e aí foi através de um convite da direção mesmo. Ela me convidou pra fazer parte.	Identificação com a proposta.
	No caso dos primeiros anos, quando eles entram, eles não sabem basicamente do que se trata e muitas vezes eles são até... é... um pouco... assim, não gostam muito de participar, né?	- Chegada à escola; - Desconforto com as aulas.
	[...] é muito legal quando você vê o desenrolar disso durante o ano e tudo que a gente consegue quando eles realmente começam a entender e ver o quanto isso é importante.	Desenvolvimento da 1ª série.
Você já sabia algo sobre o componente, já conhecia?	[...] o professor da disciplina na escola, ele já era meu amigo, então a gente já tinha umas trocas. Ele falava, né? Como é que funcionava...	Trocas entre pares docentes.
Como você se sente como professora de NTPPS?	Então, assim, eu acho que a maior satisfação é essa, é ver chegar agora, por exemplo, no... no final do ano e eles estarem todos engajados.	Desenvolvimento da 1ª série.
	Até mesmo aqueles alunos que têm dificuldade de... de se expressar, de fazer equipes e todos eles estão engajados.	Superação de dificuldades.
	Eu sempre fui uma professora que eu nunca fiz, só... eu nunca entrei na sala de aula só para dar o meu conteúdo e sair, né? Então os alunos sempre me viram de certa forma, como pessoa, que eles podiam conversar. Ou desabafar, ou buscar ajuda, um apoio, qualquer coisa, né? E às vezes eles... eles mesmo brincam, né? “Ai tia, devia fazer psicologia, a tia é psicóloga”, não sei o quê... porque a gente... a gente orienta pro bem, mesmo, né? Porque a gente quer o bem e... acaba que com a disciplina você faz isso no natural, né? Então você, claro que você se sente mais realizada.	Realização como professor/a.
	[...] eu não consigo acreditar que uma disciplina dessa, um... um professor que entra, ele saia da mesma forma. Ou que ele consiga deixar a disciplina, porque ela realmente muda. Ela muda a nossa forma de ver. Ela muda algumas perspectivas que a gente tem. Ela faz a gente, de certa forma, poder também ajudar mais os alunos, né?	Mudança como professor/a.
Para você, qual a importância do NTPPS nesta escola?	Eles não acreditam em si, eles não acreditam que vai dar certo. Eles não acreditam que eles conseguem, sabe? E assim, as aulas ajudam muito nessa questão.	Autoestima dos/as estudantes.
	[...] é notório a... a diferença do aluno que iniciou um trabalho de pesquisa no primeiro ano, e ele foi acompanhado até o terceiro e como ele se sai no terceiro ano. Então a gente vê essa maturidade na forma de... de... de apresentar um trabalho. A gente vê essa maturidade na forma de criar, de fazer uma equipe, de sobressair, de poder dizer o que eles acham deles mesmo.	Desenvolvimento ao longo do ensino médio.

E como é que você acha que é a relação deles, né? Dos meninos com o NTPPS aqui na escola. Principalmente no primeiro ano.	[...] no primeiro ano, é como eu falei, é meio que uma... se você perguntar isso, se você perguntar isso nos 6 primeiros meses do ano, eles vão dizer que a pior coisa que existe.	Desconforto com as aulas.
	[...] num primeiro momento, para os primeiros anos, é muito ruim. Principalmente na questão de idade também porque eles não gostam desse tipo de... de situação, de se expor, né? Pra eles, quanto mais escondido, quanto mais invisível eles forem, tá ótimo. E... só que aí a gente começa a trabalhar de uma maneira que, quando você menos espera, o próprio aluno já tá com vontade de falar.	Desenvolvimento da 1ª série.
	[...] quando chega no terceiro ano, eu nem me preocupo mais. A gente já brinca que no segundo ano a gente já não se preocupa porque os nossos alunos de agora que tão fazendo a pesquisa, eles estão totalmente independente.	Desenvolvimento ao longo do ensino médio.
Você acha que as aulas, né, do NTPPS, as atividades como um todo, você acha que ela... que elas contribuem para construir uma boa convivência entre eles na turma e deles com os demais colegas e professores?	[...] a gente tem o NTPPS, a gente tem o PDT, né? Que são as aulas de cidadania... é... e a gente ainda tem algumas trilhas, algumas dinâmicas na escola como um todo, que elas às vezes trabalham o mesmo assunto. Então assim, a gente consegue ver o aluno ali no mesmo assunto de várias formas, né? E eu acho isso muito válido, mas assim, muda totalmente o relacionamento deles dentro da escola [...]	- Articulação com PDT; - Articulação com outras unidades curriculares.
[...] essas aulas contribuem para que os meninos exercitem o respeito às diversidades e ao meio ambiente?	A gente trabalha muito esses temas, né? No primeiro ano, principalmente, é tudo que envolve eles dentro da escola, né? Enquanto aluno, enquanto colega, enquanto amigo, e a gente trabalha todos esses temas detalhadamente, né?	Diversidade em pauta.
	Então assim, tem muitos assuntos polêmicos, inclusive, que são mesmo do que eles gostam de falar e alguns que eles não gostam tanto, mas eles acabam, é... entendendo que aquilo ali é importante e participando.	- Desconforto com as aulas; - Desenvolvimento da 1ª série.
	[...] você falou na questão do respeito, né? A gente tem uma certa dificuldade, realmente quando a gente recebe os alunos, até porque eles vêm de várias escolas e tudo mais [...].	Chegada à escola.
	Então assim, a gente tem muitos contratempos, sim. No começo do ano, né? Em relação a essa questão de xingamentos [...].	- Dificuldades no início do ano; - Agressão verbal.
	O trabalho que ele foi desenvolvido com ele aqui na nossa disciplina, ele vai levar pra todas as matérias, tanto a questão do respeito, como a questão de fazer grupos, né? Pra fazer trabalhos, pra se apresentar, se colocar, enfim.	Desenvolvimento nas demais disciplinas.
[...] e quando surge o conflito? Principalmente no primeiro ano, como é que vocês costumam resolver?	Rodas de conversas, é... colocar situações de maneira indireta: “ah, aconteceu... se acontecer tal coisa, o que que você faria?”, né? E a gente começa a abrir uma polêmica no sentido de cada um dar sua opinião e a gente chegar num senso comum, tipo, o que seria bom para todos, né?	Diálogo como mediação.

	E eles começam a procurar também quando eles têm um problema ou qualquer coisa, ele começa a sentar e procurar um professor, um gestor, uma coordenação que ele seja mais... “ah, eu sei ali que eu posso ir contar meu problema, que eles vão tentar me ajudar.”, né? E eu acho que aqui dentro da escola, principalmente, essa é a nossa maior vantagem, é tá próximo do aluno realmente.	Proximidade com estudantes.
[...] como é que você avalia a relação dos demais professores e do núcleo gestor com o NTPPS?	[...] quando eu percebo algum tipo de situação em que o professor ele, talvez ele, ele... ele diga a opinião dele ou que talvez não seja muito favorável em relação à disciplina, mas é porque muitas vezes ele não entende. Ele não sabe o que que tá sendo trabalhado ou qual é o intuito daquilo, qual é o objetivo... E aí, tanto eu como meu outro colega, a gente sempre coloca na posição de mostrar como é que funciona [...].	-Desconhecimento dos/as docentes; - Trocas entre pares docentes.
	[...] quando o professor de uma outra disciplina, por exemplo, ele tá com problema dentro da sala dele, ele às vezes nos procura. “Professor, é porque tá acontecendo isso e isso, é... tem alguma coisa aí na matéria que dê pra ajudar os meninos, que dá para conversar, que dá pra falar disso...”, e a gente acaba incluindo, né?	Apoio aos demais docentes.
	[...] eles sempre participam como avaliadores, de estarem presente, de prestigiar e pros alunos isso é importantíssimo.	Participação dos/as professores/as.
[...] qual é a maior diferença que você observa em relação a esses primeiros anos agora, nessa reta final, comparado a como eles começaram?	[...] esses alunos que nós recebemos esse ano, eles tinham muitas dificuldades, principalmente comportamental, né? Assim, talvez até por resquícios ainda de uma pandemia. E algumas dificuldades mesmo, de estudo [...].	Dificuldades no início do ano.
	[...] vendo agora, né? Eles fazendo o projeto final que a gente encerra a escola com a feira de de NTPPS, né? Que inclusive é a apresentação final da escola pra eles, é... é muito legal porque assim, como eu falei naquele momento, você, se você observar a escola agora como um todo, ou eles estão no laboratório ou eles estão dentro de sala de aula preocupados, qual é o próximo passo que eles têm que fazer no trabalho, né?	Desenvolvimento da 1ª série.
	E aí, você vê que tudo aquilo que você plantou na cabeça deles no começo do ano, eles tão entendendo, estão compreendendo, estão tentando melhorar, estão tentando fazer diferente [...].	Desenvolvimento da 1ª série.
	[...] é muito comum no início do ano que o aluno, ele não queira ler... ele, às vezes não quer ler 2 linhas num livro, né? E você chegar agora no final do ano e colocar um aluno desse pra se apresentar sem que ele olhe num papel. Sem que ele olhe a sala em algum canto, porque ele conseguiu aprender, e ele tá ali na cara e a coragem pra fazer, é a melhor parte do seu trabalho.	- Apresentação da Pesquisa; - Superação de dificuldades.
[...] na sua opinião, como o NTPPS pode melhorar?	[...] acho que a única, é... necessidade, assim, seria mesmo uma atualização, né? Que a gente já vem trabalhando esse modelo já há algum tempinho, né?	Atualização dos planos de aula.

**APÊNDICE L - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: PROFº DE 1ª SÉRIE DA
EBJ**

PROF DE 1ª SÉRIE		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
[...] na sua opinião, qual a importância do NTPPS nesta escola?	[...] a gente teve um grande impacto aqui dentro da escola, porque não era visto a parte socioemocional dos alunos, né?	Educação socioemocional.
	[...] no NTPPS a gente consegue fazer um mapeamento de como é que é aquele aluno, é... quais são as deficiências dele em relação não só ao emocional, mas também nas próprias disciplinas, para poder, né? Conversar com os professores e tentar melhorar, né? O que a gente pode se ajudar, é meio que uma mão de... de várias vias que a gente tem com o aluno. NTPPS trouxe a possibilidade da gente mapear o aluno. Dar esse apoio de suporte.	- Mapeamento do/a aluno; - Apoio aos demais docentes.
Como é que você avalia a relação dos estudantes com o NTPPS?	[...] eu tinha muita dificuldade de enxergar o aluno, é... de dentro para fora e aí com o NTPPS a gente tem essa oportunidade de conhecer ele e entender que ele não é só, né? Aquele clichê, o depósito de conhecimento, então a gente acaba que no NTPPS conhecendo essas dificuldades, a gente muda também, que foi algo que aconteceu comigo, né?	Mudança como professor/a.
	[...] precisa, obviamente, receber mais recursos, né? Da gente poder ter uma sala individualizada da disciplina pra poder dar uma melhor qualidade.	- Mais recursos; - Sala específica.
	Os alunos que chegam no primeiro, quando eles chegam no terceiro, a gente consegue conversar com eles. Eles conseguem explicar, né? Como... como foi bom a disciplina [...]	Desenvolvimento ao longo do ensino médio.
	De início, bem difícil para eles se adaptarem, porque eles não têm aquela pessoa que escuta, aquela pessoa que faz a escuta ativa, que acolhe, que tenta entender, que tenta escutá-los, né?	Dificuldades no início do ano.
	Nos círculos de NTPPS, é... chega a ser um pouco assustador nesse ponto de, é... não saber nem o que falar porque nunca teve a chance de falar. E aí, quando dá essa oportunidade para eles, eles ficam meio que assustados e temerosos. Aí a gente consegue construir um ambiente de segurança de fala, né?	- Desconforto com as aulas; - Ambiente de segurança de fala.
	[...] a gente explora muito o protagonismo real deles, deles fazerem acontecer a coisa, né?	Protagonismo estudantil.
	[...] com relação ao NTPPS a gente consegue fazer o trabalho, né? Que é o trabalho de dinâmica, de recepção, de acolhimento.	Recepção e acolhimento
	Eles conseguem escutar, ser escutados e entender que precisam ser escutados, né?	Ambiente de escuta.
	[...] há uma diferença, né? Bem grande. Em relação aos alunos de tempo integral, que tem as disciplinas, no caso NTPPS, que ela é da base diversificada, com relação aos alunos que não tem, isso aí é um aparato que... de maturidade de saber o que quer, de entender que precisam melhorar pontos importantes da vida [...]	Diferença dos/as estudantes com NTPPS.

<p>E como é que você acha que o NTPPS contribui com as relações interpessoais dos estudantes entre eles e com os demais membros da comunidade escolar?</p>	<p>[...] esse gerenciamento emocional, ele é muito importante e eles entendem isso. Tanto que às vezes, eles... hoje, atualmente, por exemplo, segundo ano, terceiro ano, quando eles estão já bem mais maduros, que eles estão muito nervosos com a situação, se eles pararem um pouco pra pensar, eles... eles recuam pra depois avançar pra negociar.</p>	<p>Gerenciamento emocional.</p>
	<p>[...] alunos que não tiveram com a gente no primeiro ano, que não tiveram a preparação, são os alunos mais difíceis com relação a negociação, os alunos que iniciam no primeiro ano no tempo integral com NTPPS, ele vai pro segundo, ele vai pro terceiro, é uma escada. Perfeita, muito massa, muito boa, é de boa qualidade na comunicação, na verbalização, de dizer como é que está se sentindo, do acolhimento, de ter tranquilidade para falar o que é que está se passando.</p>	<p>Desenvolvimento ao longo do ensino médio.</p>
	<p>[...] os alunos que chegam aqui, por exemplo, transferidos do segundo ano, com certeza muito mais difícil porque a gente não tem um apanhado, a gente não consegue mapear o aluno de primeiro, né? De primeira e aí, obviamente, vai ficar um desfalque muito grande, fica né? Um desfalque emocional [...]</p>	<p>Chegada à escola.</p>
	<p>[...] tem uma outra disciplina que, inclusive, quando ela foi mapeada, ela foi muito pensada nisso, na questão da relação do socioemocional virtual, né? Que é de cultura digital. A disciplina de cultura digital, ela meio que casou-se com o NTPPS junto com o PDT, então meio que ficou tipo um triângulo, né? Pro aluno.</p>	<p>Articulação com outras unidades curriculares.</p>
	<p>[...] tem uns grupos dentro do primeiro ano deles, né? Das turmas, que eles são muito unidos, não só dentro da escola, mas também fora.</p>	<p>União entre pares.</p>
<p>E você acha que o NTPPS nesta escola, principalmente nos primeiros anos, você acha que ele contribui para um respeito maior às diversidades e ao meio ambiente?</p>	<p>Dentro dos macrocampos das pesquisas, eles tratam do tema, é... diversidade, diversidade sexual, diversidade de gênero, é... a questão da sustentabilidade, né?</p>	<p>Diversidade em pauta.</p>
<p>E como é que vocês fazem para resolver os conflitos que surgem na primeira série?</p>	<p>[...] o PDT é o professor mais próximo da turma. Ele é para ser o professor mais próximo da turma. Então, antes de um assunto, por exemplo, se não for de agressão, um conflito de ideias dentro da sala ou de acordos que não tão sendo feito, antes de chegar na direção, ele tem que passar pelo PDT.</p>	<p>Articulação com PDT.</p>
	<p>Se for conflito físico, aí nós temos uma instância, né? Que tem rodas de conversa, nós temos círculos de paz, né? Que a gente tem 2 professores, nesse ano, 3 professores. 2 professores que foram fazer o curso de conflito, né? Exatamente para mediação de conflitos feitos no CCBJ, juntamente de parceria com o CDVHS, exatamente para fazer esse círculo, né? De... de gerenciamento de conflito.</p>	<p>Cursos no CCBJ e CDVHS.</p>
	<p>[...] não há aquela possibilidade de o aluno... entrou num conflito na escola, diretamente ele ser punido, a gente não trabalha com essa ideia da... a punição, mas sim o que é que a gente pode fazer para que ele possa melhorar [...]</p>	<p>Justiça restaurativa.</p>
	<p>Atualmente na escola, raramente, muito difícil, um aluno brigou... até porque, como existem muitos acordos de convivência de sala, então acaba que isso, tipo, que elimina 80 a 90% dos conflitos físicos...</p>	<p>- Agressão física; - Acordos de convivência.</p>
	<p>[...] é feito esse acordo que a escola não aceita alunos que entram em conflito físico com o outro, nem na escola, nem nas dependências ou arredores da escola.</p>	<p>Acordos da escola.</p>

	[...] a forma como eles são educados na casa deles, na sociedade, é diferente da escola. Então a gente vai tá o tempo todo podando eles pra eles não falarem palavrões com os outros, né? Pra tentar evitar de colocar apelidos, né?	Agressões verbais.
	Os primeiros anos mal chegaram, então eles eram tratados de uma forma que a gente aqui na escola não trata. Então eles estranham, a gente trata eles com educação.	Chegada à escola.
	[...] alguns demoraram bastante pra... dos primeiros anos, pra conseguir compreender isso. Então, assim, toda uma forma de cultura que a gente constrói. De não aceitar, é... tratamentos pejorativos [...]	- Agressões verbais; - Dificuldades no início do ano.
	O que aconteceu com uma turma é passado pros professores de NTPPS. Professor de NTPPS já chega na sala, já vai a fazer a correção: "Pessoal, aconteceu isso. E aí, o que é que vocês acham? Isso está certo, não está certo. Vamos fazer aqui uma roda de conversa antes de iniciar a aula" [...]	Apoio aos demais docentes.
[...] como é que você avalia a relação dos outros professores e do núcleo gestor com o Núcleo?	A gente fica colocando para eles fazerem experiências, né? Algumas experiências, por exemplo, a orientação de projeto de pesquisa no primeiro ano, do segundo ano [...]	Orientações de pesquisa.
	[...] a gente sempre tá falando um pouco sobre o que é esse trabalho de NTPPS, que obviamente que leva um tempo, né? Para os professores reconhecerem a importância, mas que quando também reconhece, começa a entender que é importante ter esse... esse professor, essa disciplina, que dá um alívio socioemocional nos alunos [...]	Trocas entre pares docentes.
	[...] são pessoas que super apoiam, né? Que conhecem o sistema, conhece o... o trabalho e isso é muito importante de o coordenador ou diretor conhecer o trabalho de NTPPS, né?	Apoio da gestão.
[...] você acha que o NTPPS contribui para que os meninos tenham um melhor aproveitamento nas outras disciplinas? Se engajem mais nas outras disciplinas ou você acha que ainda não está interferindo muito?	[...] interfere, porque se você está bem consigo, você consegue ter concentração, você consegue ter disciplina, né?	Desenvolvimento nas demais disciplinas.
	[...] o aluno que mais está tendo um conflito na casa dele é o aluno que mais está tendo notas baixas. O aluno que está tendo muito conflito na escola por conta de ideia ou de relacionamentos na escola, é o aluno que mais está devendo atividades.	Relação entre conflito e rendimento.
	Então, assim, quando eles estão com... bem consigo, eles conseguem fazer o gerenciamento, o gerenciamento produtivo... o gerenciamento produtivo deles é impactado pelo emocional. Aí onde é a chave do NTPPS. Porque se tem uma disciplina que pode parar com muita tranquilidade, parar na sala de aula pra conversar sobre problemas, sobre, né? Sobre situações do cotidiano, é o NTPPS.	- Gerenciamento emocional; - Desenvolvimento nas demais disciplinas.
	Os acordos de convivência também, em NTPPS, de sala de aula, eles não são só para a disciplina NTPPS no momento da aula, os alunos têm 45 aulas na semana, só são 4 de NTPPS. Então nós temos 41 aulas que não são de NTPPS, mas como os acordos de convivência permanecem fixos na escola durante todas as aulas, na semana são 45, muda o ambiente, mas as regras permanecem.	Acordos de convivência.
[...] você acha que tem uma diferença da forma como eles começaram para a forma como estão hoje? Qual a principal diferença que você vê do começo do ano para cá?	[...] eles vêm de várias escolas, então eles vêm meio que "Eu sou sim, ninguém vai me mudar". Aquela ideia de que "Minha mãe me criou assim e eu sou assim, acabou". Só que, como vai construindo uma performance, né? De eles auto observar a identidade, eles começam a entender que não é bem assim que funciona.	Desenvolvimento da 1ª série.
	[...] é outro, outro primeiro, a mudança, ela é de escala o tempo todo, não teve como piorar, entendeu? Existem, óbvio, sempre tem nas relações humanas tem, né? O que melhorar... mas como eles chegaram aqui, não, é completamente diferente. Que havia meio que uma disputa, ele não entendeu o que é um grupo. Depois eles se integram.	- Desenvolvimento da 1ª série; - União entre pares.

APÊNDICE M - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 1 DA EBJ

ESTUDANTE 1		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
<p>[...] o que você acha das aulas de NTPPS? Qual sua opinião sobre elas?</p>	<p>[...] ela ensina a gente de uma forma diferente, que faz a gente não ficar ao mesmo... naquele todo tempo... naquelas mesas, assim, centradas, tipo aprendendo matemática ou só português, ela ensina de uma maneira mais, meio que prática que faz a gente querer aprender de verdade.</p>	<p>Abordagem diferenciada.</p>
<p>E como é que você se sente nessas aulas? Como é que você se sente quando você expõe a sua opinião, você sente que o pessoal lhe respeita, que o pessoal lhe ouve ou você se sente... mais tímida, mais oprimida...?</p>	<p>Eu me sinto tranquila, de boas. É... eu me sinto normal, é... eu acho, eu acho boa a aula de NTPPS, eu gosto.</p> <p>Assim, com algumas, é... atividades que a gente faz, eu... eu às vezes eu fico... um pouco oprimida porque é algo... algumas perguntas são um pouco meio mais pessoais, mas depois que as outras pessoas já começam a interagir sobre tal qual assunto, já me sinto de boa, mais tranquila.</p>	<p>Apreço pelas aulas.</p> <p>- Desconforto com as aulas; - Interações entre os sujeitos.</p>
<p>E quais são os principais aprendizados que essas aulas trazem pra ti?</p>	<p>A gente também fez uma brincadeira do papel na nossas costas, que mostrava, é... o que cada aluno via no outro, qualidades um no outro. É muito legal, faz a gente aumentar a sua autoestima.</p>	<p>Autoestima dos/as estudantes.</p>
<p>[...] essas aulas ajudam no teu autoconhecimento?</p>	<p>Sim, fica mais fácil porque desde que eu me descobri como gente, assim, é... eu não, eu não sabia muito de mim, tipo que eu ia fazer aqui, essas coisas. Mas depois que... das aulas de NTPPS, eu meio que já fiz um... uma estradinha por conta disso, eu já vi... eu já estou vendo a vida de uma forma diferente.</p>	<p>- Autoconhecimento dos/as estudantes; - Perspectiva de vida.</p>
<p>[...] você acha que essas aulas contribuíram com a questão da sua autoestima?</p>	<p>[...] teve uma aula que a gente teve que ela falou que nem tudo que uma pessoa mostra que é beleza... não vai ser para nós. Tipo, cada um tem seu jeito de ser, então, cada um tem seu tipo de beleza, não é exatamente o padrão que a sociedade coloca. Você pode ser do jeito que você é. Que você vai ser bonito dessa forma, tipo isso.</p>	<p>Autoestima dos/as estudantes.</p>
<p>Você acha que essas aulas contribuem para uma boa convivência na turma?</p>	<p>[...] antes do... começar as aulas de NTPPS, nossa turma era extremamente separada, tipo tinha só 4, 4 grupos na nossa sala. Aí, tipo, era tudo separado e com a... as rodas, né? De NTPPS, a gente foi começando a se conhecer mais. Ela faz a dinâmica pra... pra fazer grupos. Tinha que ter alguns grupos que incluíam pessoas de outros grupos, assim da nossa sala, e é isso, a gente foi se conhecendo mais e a nossa turma é muito unida.</p>	<p>- Desenvolvimento da 1ª série; - União entre pares.</p>

E essas aulas, você acha que te ajudam no aprendizado das demais disciplinas?	Eu acho que sim, porque ela faz a gente... criar uma forma mais diferenciada assim de aprender.	Desenvolvimento nas demais disciplinas.
	Aula de NTPPS faz a gente escrever, é... colocar nosso... nossos comentários de alguns textos e fazer a gente apresentar, então fica mais fácil da gente apresentar sobre as outras matérias, falar em público sobre um tema relevante ou até escrever mesmo, um comentário do... de alguma atividade.	Desenvolvimento nas demais disciplinas.
Essas aulas, você acha que ajudam as pessoas a respeitar mais as diversidades, as diferenças?	É... a gente conhecendo, a gente tendo uma, tipo, uma noção de como essas pessoas sofreram para ser, ter esse local que elas estão hoje, a gente... tem nossas brincadeiras normais, mas a gente acolhe elas.	Diversidade em pauta.
[...] você acha que as aulas que trataram da questão do meio ambiente ajudaram com a consciência ambiental na turma?	Sim, porque no... no começo do ano, se a senhora visse as salas, eram tipo, era muito papel no chão. O povo não ligava. Aí depois dos... a gente... eu fui vendo assim, de acordo com a minha turma, é... que as pessoas tão mais assim, tão mais de boa. Não, não suja muito a sala, não rasgam muito papel, não, é... ficam... ah, não fica gastando muitas coisas que precisam da natureza para fazer, tipo as folhas. Ficou assim, estão gastando menos comida, algumas pessoas, porque eu... eu reclamei pra elas, tipo, eu mostrei a importância. Aí a pessoa foi se atentando e parou.	Consciência ambiental.
Você já se sentiu realizada com alguma atividade do NTPPS que você fez?	[...] quando eu cheguei no final eu fiquei: "Eu não acredito, porque, tipo, parece tão impossível, tão tipo...". Mas a gente conseguiu, né? Foi... foi muito legal. Foi muito interessante porque a gente trabalhou em equipe e mostrou que dava para fazer aquilo.	Trabalho em equipe.
E o que você está achando de fazer a pesquisa?	Assim, eu tô achando um pouco exaustivo mas é muito interessante porque a gente, com as pesquisas, a gente aprende novas coisas.	- Exaustão com a pesquisa; - Novos aprendizados.
	O meu tema que eu escolhi foi infraestrutura escolar e é muito interessante, porque a gente acaba descobrindo, é... coisas que a gente não sabia, tipo, sobre a verba da escola que eu descobri conversando com a diretoria [...].	Descobertas sobre a escola.
	Tipo, ensina a gente, só que de uma maneira mais criativa, tipo, a gente não precisa estar ali todo o tempo, em uma sala de aula e tal, é diferente, é... faz a gente querer ir atrás.	Abordagem diferenciada.
	Se a gente não for atrás, a gente não tem nota, isso é legal, isso movimenta os alunos, tipo até os alunos que são mais, é... vamos dizer assim, que não fazem atividade no ano todo, quando chegam nessa pesquisa, dá um esforço maior, dá uma coragem [...].	Desenvolvimento da 1ª série.
A pesquisa te deu alguma vontade de mudar alguma coisa na realidade da escola?	Se fosse possível, eu queria que... ajeitasse o muro. Não... não é por conta das verbas, mas também, é... queria fazer palestra para conscientizar os alunos pra não quebrarem os objetos aqui da escola [...].	Intervenção na realidade da escola.

Quando surge conflito na turma, como é que vocês resolvem?	Eu tento resolver na brincadeira. Teve uma vez que o... que os meninos foram tentar brigar, aí eu já, já tentei apartar assim, "Oh aí, Oh, Oh, tá bom, bora!". Aí... levando assim na esportiva para eles não, já... realmente brigarem [...].	Diálogo como mediação
	Acontecia [briga] no... no começo do ano, mas agora deu uma acalmada, assim...	Desenvolvimento da 1ª série.
[...] na sua opinião, como você acha que o NTPPS pode melhorar?	[...] uma brincadeira que envolvesse todos os indivíduos que acabasse, eles tendo que trabalhar em equipe, porque a minha turma, mesmo ela sendo muito unida para essas coisas, tem alguns alunos que são ainda bem tímidos [...].	Atividades mais inclusivas.

APÊNDICE N - QUADRO DE ANÁLISE DE ENTREVISTA: ESTUDANTE 2 DA EBJ

ESTUDANTE 2		
PERGUNTAS	TRECHOS DESTACADOS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
O que você acha sobre as aulas de NTPPS?	Elas são legais, sim, só que eu acho que é um pouco mais cansativo quando chega mais para o final do ano. Que é quando tem os trabalhos mesmo. É que, além de ter as outras matérias, a gente fica ainda mais focado em uma matéria só. É bom porque você tem que focar só em uma coisa? É. Só que colocaram outros trabalhos pra gente fazer junto com esse trabalho de NTPPS. Aí tá meio cheio de coisa pra fazerem, mas é legal.	- Apreço pelas aulas; - Cansaço com a pesquisa.
	Gosto bastante das aulas de NTPPS. A gente gosta bastante entre os alunos.	Apreço pelas aulas.
E como é que você se sente nessas aulas?	Bem... mais legal mesmo, porque posso realmente falar da maneira que eu gosto de falar, explicar minhas opiniões. O que eu gosto, o que eu sinto no momento [...].	Liberdade de expressão.
E quais são os principais aprendizados que você adquiriu com essas aulas de NTPPS?	Trabalhar em equipe foi uma das coisas que a C. [professora] fez muito pra gente, tanto no final quanto nas aulas do começo, que a gente tinha que fazer alguns trabalhos em equipe.	Trabalho em equipe.
	É, também.. foi muito mais como dar sua opinião de maneira... sem ter que se preocupar muito, assim, porque muitas vezes a pessoa tem medo de dar opinião com medo de ser julgada. Mas aqui não, aqui é mais <i>light</i> , a gente pode simplesmente só falar nossas opinião mesmo e escrever o porquê que a gente acha tal coisa.	Liberdade de expressão.
Você acha que essas aulas te ajudaram no teu autoconhecimento?	Antes, eu não... eu realmente não tinha muita vontade de fazer... de conhecer assim... me conhecer muito assim mesmo, porque é tudo mais básico mesmo, a gente só... sabe, né? Agora que... depois das aulas de NTPPS a gente já tem um conhecimento mais aprofundado de nós mesmos...	- Autoconhecimento dos/as estudantes; - Desenvolvimento da 1ª série.
[...] você acha que essas aulas te ajudaram a descobrir teus potenciais, o teu projeto de vida, ou não interferiram muito?	[...] ainda não descobri mesmo o que eu quero mesmo pro meu projeto de vida, mas está ajudando bastante, assim, tá me ajudando a identificar um pouco mais... do que eu vou fazer mais na frente pro futuro.	Projeto de vida.
[...] você acha que essas aulas contribuem com a autoestima de vocês?	Sim, sim, elas ajudam bastante, no caso... alguns que mal têm vontade de falar falam mais nas aulas de NTPPS do que nas... na maioria. Nas de NTPPS gente tem que interagir mesmo entre si aí em outras a gente só fica calado mesmo, fazendo atividade. O que é bom realmente pra gente poder mais ter socialização, uma autoestima maior, entre outros mesmo...	- Autoestima dos/as estudantes; - Interações entre os sujeitos.
	Eu acho que o formato da sala também, o formato, como é colocado as cadeiras, os trabalhos também que a gente faz entre si mesmo, junto, perguntando uns aos outros, conversamos mais com os outros, da nossa opinião, mesmo, sem nenhum problema de ser julgado, mesmo.	- Trabalhos em equipe; - Interações entre os sujeitos.
Você acha que o NTPPS contribuiu para ter uma melhor convivência na turma?	Assim, a convivência da turma, sem o NTPPS já é boa, hum... já é boa, assim... mas no NTPPS a gente já começa a conversar mais, tem uma convivência maior entre si. Claro que ainda tem, sim, pessoas que têm alguns problemas uns com os outros, mas nada que seja muito... que dê briga, alguma coisa do tipo, assim... é uma coisa mais normal mesmo, tipo, a gente conversa como amigos. Claro, tem de vez em quando algumas discussões verbais, mas nada que vai gerar uma briga ou levar pra vida inteira.	Interações entre os sujeitos.

[...] você acha que as aulas do NTPPS te ajudam no aprendizado das outras disciplinas, das outras aulas, ou não interferem?	Pior que pra mim, pra mim, eu sinceramente não vi muita coisa das outras matérias, mesmo.	Desenvolvimento nas demais disciplinas.
Você estava falando da convivência da turma, você acha que tem alguma diferença do início do ano pra agora no final?	No início do ano, a maioria das pessoas não conversava, foi passando o tempo, aí começaram a se tornar bastante... a turma ficou bem... bem conectada [...].	Desenvolvimento da 1ª série.
	[...] com o tempo foram saindo pessoas. Algumas pessoas foram entrando na sala e a conversa ficou um pouco mais complicada, porque muitos atrapalham, mas o NTPPS tá um pouco... tá ajudando um pouco mais nessa... nesse pequeno problema de... convivência.	Desenvolvimento da 1ª série.
Você acha que essas aulas estimulam o respeito à diversidade, às diferenças?	[...] muitas pautas são levantadas na... na matéria, mesmo. Pautas essas que são LGBT, racismo e outras coisas do tipo que faz a gente pesquisar mais sobre... e respeitar mais.	Diversidade em pauta.
E com relação às aulas que abordaram a questão do meio ambiente, tu notou que ajudou a turma a ter uma maior consciência ambiental ou acha que não fez diferença?	Pra algumas pessoas, realmente fez alguma diferença, sim, eles mostraram se importar. Só que a grande maioria não se importa. A grande maioria não interferiu em nada.	Consciência ambiental.
Como vocês fazem para resolver os conflitos que surgem na turma?	[...] a gente não precisa interferir em muita coisa. Claro, a gente ajuda uns aos outros assim, no meio do conflito, tá... mas assim, normalmente é só verbal, não tem nada de físico ou brigas.	Discussões verbais.
Você teve alguma atividade do NTPPS que te deixou realizado consigo mesmo? Satisfeito por ter conseguido fazer?	[...] tem várias atividades que a gente faz no NTPPS que a gente sente o gosto de ter conseguido fazer, por exemplo, teve umas dinâmicas aí de desenho e trabalho em equipe... a gente conseguiu... quando a gente conseguiu ganhar algumas coisas assim, a gente realmente conseguiu, porque a gente foi um trabalho em equipe, mesmo.	Trabalho em equipe.
O que você está achando de fazer a pesquisa?	Eu acho a pesquisa um pouco chata, porque eu nunca foi acostumado com esse tipo de... estilo de dinâmica na escola, então, pra mim, isso é um pouco, chato mesmo...	Desconforto com a pesquisa.
O que você está aprendendo na pesquisa está te deixando com alguma vontade de interferir na realidade?	[...] nossa vontade é mesmo de fazer alguns projetos para poder mudar esse ambiente aqui...	Intervenção na realidade da escola
	A primeira coisa é dar um jeito nas pessoas que quebram as coisas primeiro, porque não dá... não dá pra comprar todo dia um... não dá pra comprar todo ano uma coisa, um equipamento novo, se no mesmo ano os alunos vão lá e quebram. Teria que dar um... ter umas campanhas de politização pra poder impedir que as pessoas... se conscientizasse sobre isso, né?	Intervenção na realidade da escola.
	Outras coisas são... a melhora visual do ambiente, porque é um ambiente muito deprimente, no caso, porque não tem quase cor nenhuma.	Intervenção na realidade da escola.

[...] o que você acha que poderia ser feito para o NTPPS melhorar?	[...] mais aulas de conversa, mesmo, do que de atividades. Tipo, aulas que você realmente interage conversando, não precisando ter que escrever ou digitar algo no computador. Realmente pra você conversar como se fosse uma roda de conversa, é isso...	Mais rodas de conversa.
--	---	-------------------------