

COMBINADOS DA TURMA: UMA ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ, EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Viviane Maria Vieira Rodrigues Almeida ¹

Rosiane Maria Vieira Rodrigues ²

RESUMO

Este artigo, apresenta como problemática a investigação sobre a relevância de organizar na rotina da educação infantil, abordagens referentes a cultura de paz, como uma forma de diminuir os casos de bullying, através das regras de convivência que foram criadas de forma coletiva, no intuito de formar cidadãos que utilizem o diálogo para resolverem os conflitos, buscando conviverem em harmonia com o próximo. Nesse sentido, o objetivo principal desse estudo foi analisar a importância do protagonismo infantil na construção dos combinados da turma, para promovermos a cultura de paz. Dessa forma, foi utilizado procedimentos metodológicos provenientes da pesquisa documental e estudo de caso, tendo como locus de investigação uma Escola de Educação Infantil e Fundamental, do Município de Fortaleza. Como embasamento teórico, traremos: HAMMES (2009); FREIRE (1997); RINALDI (2016). Os dados gerados, foram analisados de acordo com as referências citadas. Nessa perspectiva, os resultados, apontam que as crianças se envolvem e buscam modificar suas ações, quando oportunizamos que elas reflitam e construam as regras de convivência, utilizando a dialogicidade para a resolução de impasses, possibilitando assim a cultura de paz na escola. Por fim, compreendemos que através dessas ações, contribuimos com a diminuição dos casos de bullying, em busca de uma ambiente mais pacífico.

Palavras-chave: Combinados; Cultura de paz; Educação Infantil.

¹ Especialista em Educação Infantil da Universidade Vale do Acaraú - UVA, professoravivianerodrigues21@gmail.com.

² Especialista em Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, rosianevieira20111@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base formadora do ser humano e o primeiro espaço institucional onde a criança aprende a viver em sociedade. Nessa etapa, o desenvolvimento integral — cognitivo, emocional, social e ético — se constrói nas interações, nas brincadeiras e nas relações de cuidado e afeto. A escola, enquanto espaço educativo e social, é também um lugar de encontro de múltiplas identidades, vozes e sentimentos, que precisam ser acolhidos e mediados de forma sensível. Assim, educar as crianças pequenas implica não apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que aprendam a conviver, a dialogar, a respeitar as diferenças e a resolver conflitos de forma cooperativa.

No contexto da escola pública, local que a pesquisa foi realizada, percebeu-se a presença frequente de conflitos entre as crianças e, em alguns momentos, entre os seus responsáveis. Essas situações, embora façam parte do processo de socialização, evidenciam o desafio cotidiano de promover a convivência harmoniosa. As disputas por brinquedos, interrupções nas brincadeiras, dificuldades em compartilhar, utilização da fôssica física para resolver conflitos, e em alguns momentos utilizam sem motivo aparente, revelavam a necessidade de desenvolver práticas que valorizassem o diálogo, a corresponsabilidade e a promoção da cultura de paz. De acordo com a Lei N° 13.663 de 14 de maio de 2018, que altera o artigo 12 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1° O **caput** do art. 12 n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescidos os seguintes incisos IX e X:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu Sistema, terão a incumbência de: (...)

IX- Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violências, especialmente a intimidação sistemática (bullyin), no âmbito das escolas;

X-Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Diante desse cenário, surgiu a proposta de trabalhar com a construção coletiva dos combinados da turma, compreendidos como acordos de convivência elaborados de forma participativa entre as crianças e o professor. A proposta buscou não apenas estabelecer regras, mas possibilitar que as crianças refletissem sobre seus comportamentos, aprendessem a escutar o outro e percebessem a importância de agir de forma respeitosa e solidária. Ao criar os combinados em conjunto, o grupo passa a compreender que as normas não são imposições externas, mas construções coletivas que refletem as necessidades e os valores de todos.

Essa perspectiva se alinha ao que propõe Hammes (2009), ao afirmar que a cultura de paz se constrói a partir das relações humanas, do reconhecimento do outro e da valorização da vida. O autor defende que a paz não é ausência de conflito, mas a capacidade de lidar com ele



de forma solidária, ética e criativa.

Da mesma forma, Freire (1997) reforça que o diálogo é o caminho pelo qual os sujeitos se reconhecem e constroem conhecimento. A prática pedagógica baseada na escuta e na cooperação, segundo o educador, é um exercício de liberdade e de humanização, no qual todos aprendem com todos.

A proposta dos combinados também encontra respaldo na pedagogia da escuta, defendida por Rinaldi (2016), que enfatiza o valor de ouvir as vozes das crianças e reconhecer sua capacidade de participar das decisões que afetam sua vida escolar. Para a autora, escutar é um ato político e ético, pois rompe com a lógica adultocêntrica e valoriza a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Assim como a proposta dos documentos norteadores da educação infantil abordam sobre o protagonismo infantil, na qual promove a participação da criança em seu processo de ensino-aprendizagem, na qual, permanece partilhas de responsabilidades e decisões da turma.

Essas concepções dialogam com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece o direito da criança a um desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A prática dos combinados, portanto, articula-se com uma concepção de educação integral que compreende o sujeito em todas as suas dimensões — cognitiva, afetiva e social — e reconhece o conflito como parte do processo educativo.

Dessa forma, a elaboração dos combinados não se restringe a uma estratégia de disciplina, mas constitui um projeto pedagógico de convivência e empatia, que valoriza o protagonismo infantil e a mediação docente. A escola, ao adotar essa prática, assume um papel essencial na promoção da cultura de paz, convertendo os momentos de conflito em oportunidades de reflexão e aprendizado. Ao aprender a dialogar, a esperar, a cooperar e a respeitar, as crianças constroem uma base sólida para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de uma consciência ética.

Com base nesses princípios, o presente estudo busca analisar a importância do protagonismo infantil na construção dos combinados da turma como estratégia de promoção da cultura de paz na Educação Infantil. Para complementar a pesquisa, os objetivos específicos serão: Compreender de que forma a participação ativa das crianças na elaboração dos combinados contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade coletiva;



Identificar os impactos que a participação familiar terá na promoção da cultura de paz; Avaliar os dados coletados e compreender se as ações realizadas trouxeram resultados significativos para uma educação para a paz. A pesquisa pretende contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas que humanizam a educação e reafirmam o papel da escola como espaço de escuta, partilha e transformação social.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2009), busca compreender os significados e interpretações que os sujeitos atribuem às suas experiências e contextos. Essa perspectiva é especialmente adequada para a investigação de práticas educativas na Educação Infantil, pois permite apreender as dimensões afetivas, sociais e simbólicas que permeiam o cotidiano das crianças e das professoras. Assim, mais do que descrever comportamentos, a pesquisa procura compreender como as relações se constroem e quais sentidos são atribuídos à convivência e às regras coletivamente estabelecidas.

A investigação adotou o estudo de caso como procedimento metodológico, seguindo a concepção de Yin (2015), que o define como uma estratégia voltada à análise profunda e contextualizada de um fenômeno em seu ambiente natural. O caso estudado corresponde a uma turma da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Fortaleza, composta por crianças entre quatro e cinco anos de idade. O contexto foi selecionado por representar uma realidade comum à rede pública, onde os desafios da convivência, do diálogo e da mediação de conflitos se tornam elementos cotidianos da prática pedagógica.

O estudo se desenvolveu ao longo de um semestre letivo, dividindo-se em três etapas: observação participante, análise documental e interpretação dos dados. Na primeira etapa, o trabalho de campo envolveu a observação direta das interações entre as crianças durante as atividades pedagógicas e momentos livres, como rodas de conversa, brincadeiras, hora do lanche e saída da escola. Os registros foram realizados por meio de anotações em diário de campo, contemplando falas, gestos, atitudes e situações de conflito e cooperação. As observações buscaram captar o modo como os combinados da turma eram construídos, aplicados e ressignificados no cotidiano, revelando os efeitos dessa prática sobre a convivência e o comportamento do grupo.

Além da observação direta, foram analisados os relatórios pedagógicos anteriores das crianças, referentes ao período em que já estavam inseridas na escola. Esses documentos forneceram subsídios importantes sobre o histórico de desenvolvimento, a socialização e as



características individuais de cada aluno. Também foram considerados relatos dos familiares, obtidos em reuniões, conversas informais e entrevistas breves, nos quais se abordavam aspectos da rotina doméstica e familiar: se as crianças tinham irmãos, o tempo de exposição às telas, as brincadeiras preferidas, a frequência de contato com outras crianças e a estrutura familiar (pais juntos, separados, avós, tios ou outros responsáveis).

Essas informações permitiram compreender com mais profundidade o contexto de vida das crianças, ampliando o olhar sobre os fatores que influenciam sua convivência na escola. O cruzamento entre os relatos familiares e as observações em sala mostrou, por exemplo, que crianças com menos oportunidades de socialização fora do ambiente escolar apresentavam maior dificuldade em lidar com frustrações e em compartilhar brinquedos, o que reforçou a importância de práticas sistemáticas de convivência e diálogo. Essa triangulação de dados, é fundamental para a validade interpretativa das pesquisas qualitativas, pois permite relacionar o comportamento observado ao contexto sociocultural dos participantes.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa documental, abrangendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os planejamentos docentes e os documentos normativos que orientam a Educação Infantil — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2021). A análise desses documentos buscou identificar como as diretrizes oficiais abordam a convivência, a empatia e a resolução de conflitos.

A terceira etapa consistiu na análise e interpretação dos registros, realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse processo incluiu três momentos: (1) pré-análise, com leitura integral dos registros e seleção do material relevante; (2) exploração, com categorização das informações em eixos temáticos — “convivência”, “resolução de conflitos”, “escuta e empatia”, “autonomia” e “vínculo familiar”; e (3) tratamento dos resultados, articulando os achados empíricos com os referenciais teóricos. Esse método possibilitou identificar padrões de comportamento e de mediação que contribuíram para o fortalecimento da cultura de paz na turma.

Do ponto de vista ético, o estudo atendeu à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. As observações foram realizadas com autorização da direção da escola e consentimento informado das famílias. Todos os nomes e registros foram mantidos em sigilo, garantindo o anonimato dos participantes e a integridade das informações. As crianças foram tratadas como sujeitos de direitos e respeitadas



em suas expressões, gestos e tempos de participação.

A adoção de uma metodologia qualitativa, participativa e interpretativa é coerente com a concepção de infância presente na BNCC e no DCRC, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura e saberes. O professor-pesquisador, nesse contexto, atua como mediador e observador sensível, capaz de interpretar as múltiplas linguagens que emergem nas interações infantis.

Desse modo, a metodologia aqui apresentada não busca apenas constatar a eficácia dos combinados da turma, mas compreender como essa prática se integra à rotina e à formação ética das crianças, a partir de suas vivências e contextos familiares. Ao aproximar os olhares da escola e da família, a pesquisa reconhece que a educação para a paz é uma construção coletiva, que se inicia na escuta e se realiza nas pequenas atitudes cotidianas que tornam o convívio mais humano, empático e solidário.

REFERENCIAL TEÓRICO

Falar sobre a promoção da cultura de paz na Educação Infantil significa reconhecer a escola como o primeiro espaço público de convivência e de formação moral. É nesse ambiente que a criança começa a compreender o que é viver em grupo, a lidar com a diversidade e a construir valores que a acompanharão ao longo da vida. A paz, nessa perspectiva, não é compreendida como ausência de conflito, mas como a capacidade de transformar os conflitos em oportunidades de aprendizado, diálogo e com a busca de “entender as raízes dos conflitos e os passos necessários para a sua superação”, como defende Hammes (2009). Essa concepção aponta para uma educação que transcende o ensino de conteúdos e se volta para a formação de sujeitos empáticos, críticos e solidários.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da convivência pacífica e solidária está estreitamente relacionado à forma como o adulto organiza o ambiente, media os conflitos e conduz as experiências de grupo. A BNCC (2018), ressalta que a prática pedagógica deve ser intencional, planejada e fundamentada em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. É por meio dessas experiências que as crianças constroem noções de respeito, cooperação, solidariedade e justiça, aprendendo a agir com base no diálogo e na escuta.

Nesse contexto, a construção coletiva das regras — os chamados combinados da turma — assume papel central. Essa prática, comum nas escolas de Educação Infantil, vai muito além da definição de normas: trata-se de uma metodologia que promove o protagonismo infantil e a formação moral autônoma.



Para Freire (1997), a prática educativa deve ser guiada pela dialogicidade, isto é, pela construção do conhecimento a partir da escuta e do respeito mútuo. O educador, ao propor os combinados de forma participativa, rompe com o modelo autoritário e se coloca como mediador da construção coletiva de sentidos. Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa mediação, quando traduzida para o cotidiano da Educação Infantil, concretiza-se nas rodas de conversa, nas decisões compartilhadas e nas pequenas negociações diárias que fazem parte da rotina da turma.

A pedagogia da escuta, defendida por Rinaldi (2016), complementa essa perspectiva ao colocar a escuta como fundamento ético da educação. Escutar a criança, segundo a autora, é reconhecer sua capacidade de pensar, agir e contribuir para o coletivo. Ao serem ouvidas e valorizadas, as crianças desenvolvem o senso de pertencimento e aprendem a confiar na palavra e no diálogo como ferramentas de transformação.

Hammes (2009) define essa prática como uma “educação para a convivência”, um exercício de cidadania em que a paz se constrói no cotidiano, nos gestos simples de escuta, acolhimento e cuidado. O autor ressalta que a escola deve ser o lugar onde se aprende a dialogar e a negociar, substituindo a lógica da imposição pela da corresponsabilidade.

A importância das regras e combinados também é reconhecida por Menin (2007), ao afirmar que a verdadeira aprendizagem ética ocorre quando a criança participa das decisões e compreende o sentido das normas. Essa construção coletiva cria uma rotina de respeito, em que as regras são lembradas, revisadas e reinterpretadas constantemente, integrando-se às brincadeiras e às interações diárias. O processo de elaboração e reelaboração das regras reforça a autonomia e o sentimento de pertencimento ao grupo.

A BNCC (2018) destaca que o professor deve criar estratégias para que as crianças aprendam a lidar com conflitos por meio da escuta e do diálogo, fortalecendo as competências socioemocionais previstas nas dimensões do campo “O eu, o outro e o nós”. Isso significa que a convivência é parte constitutiva do currículo e não um conteúdo acessório. Portanto, o trabalho com combinados, além de fortalecer a cultura de paz, materializa os princípios éticos e políticos que orientam a Educação Infantil brasileira.

Dessa forma, o referencial teórico que embasa este estudo compreende a construção dos combinados como uma prática integradora entre a teoria freireana do diálogo, a pedagogia da escuta de Rinaldi e a ética da convivência de Hammes. Essa integração possibilita uma leitura



ampliada da educação infantil como espaço de formação ética, onde o cotidiano, as brincadeiras e as interações se tornam caminhos para a paz. A cultura de paz, portanto, não é ensinada como um tema isolado, mas vivida como experiência diária, construída nos gestos, nas palavras e nas escolhas que orientam a vida em grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros e das observações revelou que o trabalho com os combinados da turma provocou mudanças significativas no cotidiano escolar e na forma como as crianças se relacionavam entre si e com os adultos. O processo de elaboração das regras foi desenvolvido de maneira participativa, envolvendo o grupo em todas as etapas — da conversa inicial à formulação e exposição visual dos combinados. Essa participação ativa fez com que as crianças percebessem que estavam construindo algo importante, não apenas para o funcionamento da sala, mas também para a convivência de todos.

Durante as rodas de conversa, as crianças expressaram ideias sobre o que consideravam essencial para “brincar bem”, “cuidar do colega” e “não brigar”. As sugestões foram registradas pela professora e transformadas, em conjunto, em frases curtas e compreensíveis, como “pedir por favor”, “esperar a vez”, “guardar os brinquedos” e “não empurrar o amigo”. A cada nova proposta, o grupo era convidado a refletir sobre o sentido da regra, a necessidade dela e o que acontecia quando não era cumprida. Essa etapa foi marcada por entusiasmo e engajamento: as crianças demonstravam alegria em participar das decisões e orgulho em contribuir com ideias que seriam válidas para todos.

A confecção visual dos combinados também teve um papel simbólico importante. Cada criança ficou responsável por ilustrar ou decorar uma das regras, utilizando desenhos, colagens e tintas. Ao final, o grupo montou um grande mural colorido, que passou a ocupar um lugar de destaque na sala. Muitas crianças faziam questão de mostrar aos familiares qual regra haviam ajudado a construir, reforçando o sentimento de pertencimento e autoria. Essa valorização do processo é um dos principais indicadores de protagonismo infantil, como destaca Rinaldi (2016), ao afirmar que a participação das crianças nas decisões pedagógicas fortalece sua identidade e promove a autoconfiança. O ato de criar e ver sua produção exposta é, ao mesmo tempo, um exercício de expressão e de responsabilidade compartilhada.

A alegria e o envolvimento das crianças durante o processo demonstraram o poder do diálogo e da escuta na construção da autonomia. Quando o educador legitima a fala da criança e a convida a refletir sobre o coletivo, ele amplia o campo de sua ação e de sua consciência



moral. Como defende Freire (1997), o diálogo é o fundamento da aprendizagem libertadora, pois é nele que o sujeito se reconhece como parte do mundo e agente de transformação. Nesse sentido, a elaboração dos combinados foi uma vivência concreta do que Freire chama de *práxis*: uma ação refletida que gera mudança de comportamento e consciência crítica.

Observou-se que, ao se reconhecerem como autoras das regras, as crianças passaram a demonstrar maior senso de responsabilidade e cooperação. Nos momentos de conflito, muitas recorriam espontaneamente aos combinados para resolver as divergências, utilizando expressões como “vamos lembrar do nosso combinado” ou “não é assim que a gente combinou”. Esse movimento evidencia o processo de internalização das normas, em que as regras deixam de ser imposições externas para se tornarem referências internas de conduta.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da autonomia infantil, observado não apenas na resolução de conflitos, mas também na organização das atividades diárias. As crianças passaram a tomar iniciativas para organizar os brinquedos, cuidar do material coletivo e ajudar os colegas nas tarefas. Esse comportamento reflete o que a BNCC (2018) descreve como o desenvolvimento das competências socioemocionais e do protagonismo infantil, quando a criança participa das decisões e reconhece que suas ações têm impacto no grupo.

A autonomia observada nas crianças foi acompanhada por um crescimento afetivo e social, pois elas passaram a compreender que a regra existe não para restringir, mas para proteger e cuidar do coletivo. Esse entendimento foi resultado das discussões sobre o porquê de cada combinado, nas quais a professora mediava as falas, incentivando o pensamento crítico e o respeito às diferenças.

Ainda que o engajamento das crianças tenha sido expressivo, o processo revelou diferenças individuais relacionadas ao contexto familiar. Como mencionado, as crianças com menor convívio familiar — que passavam mais tempo em telas e tinham menos oportunidades de socialização — apresentaram inicialmente maior dificuldade em compreender a importância das regras e em participar das rodas de conversa. Nesse sentido, Hammes parafraseando a Agenda de Haia:

“O desafio é fazer com que a cultura da violência vá dando espaço para a cultura da paz, tornando a paz algo “normal”, caracterizando as relações sociais e com o meio ambiente. E a cultura Conceituação e antecedentes históricos 17 da paz será alcançada “quando os cidadãos do mundo compreenderem os problemas mundiais, terem a capacidade de resolver os conflitos e lutar pela justiça de forma não-violenta, observar as normas internacionais de direitos humanos e de justiça, apreciar a diversidade cultural e respeitar a Terra e o próximo” (Agenda de Haia).” (Hammes, 2009, pág.17-18.)

Nessa perspectiva, notamos a necessidade de trabalharmos a cultura de paz para



evitarmos que em situações de conflitos, sejam utilizados a força física. Diante disso, notamos que aos poucos, com o fortalecimento dos vínculos escolares e a mediação constante das educadoras, essas resistências foram diminuindo, e as crianças começaram a resolverem os conflitos com a mediação da professora, e após através da dialogicidade.

Um dos achados mais significativos foi o impacto da participação das famílias. As crianças cujos responsáveis se envolveram nas atividades escolares, conversando sobre os combinados e acompanhando a rotina, apresentaram avanços mais consistentes em relação à autorregulação e ao respeito. Muitas delas reproduziam em casa as expressões e atitudes aprendidas na escola, o que demonstra que a cultura de paz se estende quando há continuidade entre os dois espaços. Hammes (2009) ressalta que a educação para a paz requer coerência entre os ambientes de convivência e que os adultos são modelos de comportamento. Assim, a ausência ou o distanciamento da família limitam o alcance das práticas pedagógicas, enquanto a parceria fortalece a formação moral e emocional da criança.

Além disso, as crianças se mostraram orgulhosas do produto final — o mural dos combinados — e frequentemente o utilizavam como referência visual, apontando as regras durante as brincadeiras e mostrando aos visitantes ou familiares. Essa atitude indica não apenas apropriação do projeto, mas também valorização da participação coletiva e do sentido de pertencimento. De acordo com Rinaldi (2016), esse tipo de envolvimento é essencial para o protagonismo infantil, pois a criança precisa sentir que é vista e reconhecida como parte ativa da comunidade escolar.

Por fim, o projeto evidenciou que o processo de construção dos combinados é, em si, uma experiência educativa transformadora. Mais do que o resultado final — as regras afixadas na parede —, o que marcou o grupo foi o caminho percorrido: o diálogo, a escuta, a negociação e o cuidado coletivo. As professoras perceberam que as atitudes das crianças foram se tornando mais reflexivas, e os conflitos, menos intensos. A convivência passou a ser marcada por gestos de solidariedade, ajuda mútua e respeito aos tempos e limitações do outro.

Esses resultados reafirmam que o protagonismo infantil é uma via efetiva para a formação de uma cultura de paz. Quando as crianças são chamadas a construir as normas, aprendem a compreender o significado da convivência e assumem a responsabilidade pelo que ajudam a criar. Como destaca Freire (1997), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, a construção coletiva das regras torna-se um exercício de comunhão e respeito, no qual o aprendizado mais



valioso é o de conviver de maneira ética, empática e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida com a construção coletiva dos combinados da turma revelou que práticas pedagógicas simples, quando planejadas de forma intencional e fundamentadas em princípios éticos, possuem grande potencial de transformação no ambiente escolar. O projeto demonstrou que a cultura de paz não é ensinada por meio de discursos, mas vivenciada nas relações diárias, nas conversas, nas brincadeiras, nas mediações e nos exemplos concretos de respeito e solidariedade que permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

A partir do envolvimento das crianças na criação das regras de convivência, foi possível observar o fortalecimento do protagonismo infantil, pois cada aluno se reconheceu como sujeito ativo na construção de um ambiente harmonioso. A alegria em participar das decisões, a dedicação em ilustrar os combinados e o orgulho em mostrá-los aos familiares revelaram o quanto as crianças valorizam o reconhecimento e a autoria. Essa vivência confirmou a importância de uma educação participativa, na qual o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade se tornam pilares da aprendizagem. Como apontam Freire (1997) e Rinaldi (2016), educar é um ato de amor e escuta, no qual o outro é reconhecido em sua singularidade e dignidade.

Os resultados também evidenciaram que a convivência escolar é um reflexo da convivência familiar, e que a parceria entre escola e família é indispensável para o sucesso das práticas educativas. As crianças cujos responsáveis participaram do projeto, dialogando com os professores e reforçando em casa os combinados, apresentaram avanços mais consistentes na autorregulação emocional e no respeito ao outro. Em contrapartida, nos casos de ausência ou baixa participação familiar, o progresso foi mais lento, reforçando a necessidade de ações que aproximem a família da vida escolar. Essa constatação reafirma a concepção de Hammes (2009) de que a cultura de paz se constrói coletivamente, por meio do compromisso ético e afetivo entre os sujeitos que educam e convivem.

Além de contribuir para a formação moral e social das crianças, o projeto provocou uma reflexão profunda na prática docente. As professoras perceberam que os conflitos são parte natural da convivência e que, quando mediados com diálogo e sensibilidade, tornam-se oportunidades de crescimento. Essa mudança de olhar reforça o papel do educador como mediador, e não como autoridade punitiva — alguém que orienta, acolhe e cria pontes entre as diferenças. Ao compreender que a paz se constrói nas pequenas atitudes, o professor se torna também um agente da transformação social, promovendo aprendizagens que extrapolam o



espaço da sala de aula.

Por fim, este estudo reafirma que a construção da cultura de paz na escola é um processo contínuo, que exige tempo, diálogo e compromisso. As mudanças observadas não ocorreram de maneira imediata, mas se consolidaram gradualmente, à medida que as crianças se sentiram escutadas, acolhidas e respeitadas. A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo, a autonomia e a corresponsabilidade, valores que constituem as bases para a convivência democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018b.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf .

Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ceará. Secretaria da Educação. *Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – Educação Infantil*. Fortaleza: SEEC-CE, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 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: 1 set. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HAMMES, L. J. Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz In: SELAU, B.; HAMMES, L. J. (Orgs.). *Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis*. São Luiz: EDUFMA, 2009. p. 9-19.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p.235-247.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

