ESCOLA, DIVERSIDADE E CULTURA DA PAZ: UMA LEITURA BIOECOLÓGICA DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

SCHOOL, DIVERSITY AND A CULTURE OF PEACE: A BIOECOLOGICAL READING OF EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

ESCUELA, DIVERSIDAD Y CULTURA DE PAZ: UNA LECTURA BIOECOLÓGICA DE LAS RELACIONES EDUCATIVAS

Roberta Assunção[1]
Jane Farias Chagas Ferreira[2]
Luciana Assunção[3]
Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares[4]

RESUMO: Este ensaio teórico examina as relações entre preconceito, discriminação, racismo, intolerância e cultura da paz no contexto da educação básica brasileira, com ênfase no ambiente escolar do Distrito Federal. O texto organiza-se em três movimentos complementares. O primeiro delimita conceitualmente os fenômenos abordados, distinguindo preconceito, discriminação direta e indireta, racismo, intolerância e generalização, com atenção ao modo como essas categorias se expressam nas relações escolares e ao quadro normativo que as regula no Brasil. O segundo movimento articula a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner; Morris, 2006) como quadro interpretativo, demonstrando que o preconceito e o racismo não se reduzem a disposições individuais, mas se inscrevem simultaneamente no macrossistema cultural e histórico, nos exossistemas das políticas educacionais, nos mesossistemas das relações família-escola e nos microssistemas das práticas cotidianas em sala de aula. O terceiro movimento indica orientações pedagógicas e institucionais voltadas à construção de uma cultura da paz, incluindo a problematização de generalizações, a inclusão sistemática da diversidade no currículo e o cuidado com o ambiente relacional. O ensaio reconhece como lacunas a ausência de dados territorialmente situados no Distrito Federal, o tratamento incipiente da intolerância religiosa e a não exploração da dimensão subjetiva dos processos formativos.

Palavras-chave: Diversidade. Cultura da Paz. Teoria Bioecológica. Educação.

ABSTRACT: This theoretical essay examines the relationships among prejudice, discrimination, racism, intolerance, and a culture of peace in the context of Brazilian basic education, with an emphasis on the school environment of the Federal District. The text is organized into three complementary movements. The first conceptually delineates the phenomena addressed, distinguishing prejudice, direct and indirect discrimination, racism, intolerance, and generalization, with attention to how these categories are expressed in school relationships and to the normative framework that regulates them in Brazil. The second movement draws on the bioecological theory of human development (Bronfenbrenner; Morris, 2006) as an interpretive framework, demonstrating that prejudice and racism cannot be reduced to individual dispositions, but are simultaneously embedded in the cultural and historical macrosystem, the exosystems of educational policies, the mesosystems of family-school relationships, and the microsystems of everyday classroom practices. The third movement presents

[1] Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Educação; Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação; Licenciatura em Pedagogia; Universidade de Brasília.
[2] Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Mestrado em Psicologia; Graduação em Psicologia; Professora Associada III Instituto de Psicologia; Universidade de Brasília.
[3] Mestrado em Artes e Produção para Rádio e Televisão IADT Dun Laoghaire; Graduação em Jornalismo; Graduação em Comunicação Social; Ipasgo Saúde.
[4] Doutorado em Educação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

pedagogical and institutional guidelines aimed at building a culture of peace, including the critical examination of generalizations, the systematic inclusion of diversity in the curriculum, and attention to the relational environment. The essay acknowledges as gaps the absence of territorially situated data in the Federal District, the incipient treatment of religious intolerance, and the lack of exploration of the subjective dimension of formative processes.

Keywords: Diversity. Culture of Peace. Bioecological Theory. Education.

RESUMEN: Este ensayo teórico examina las relaciones entre prejuicio, discriminación, racismo, intolerancia y cultura de paz en el contexto de la educación básica brasileña, con énfasis en el entorno escolar del Distrito Federal. El texto se organiza en tres movimientos complementarios. El primero delimita conceptualmente los fenómenos abordados, distinguiendo entre prejuicio, discriminación directa e indirecta, racismo, intolerancia y generalización, con atención a la manera en que estas categorías se expresan en las relaciones escolares y al marco normativo que las regula en Brasil. El segundo movimiento articula la teoría bioecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006) como marco interpretativo, demostrando que el prejuicio y el racismo no se reducen a disposiciones individuales, sino que se inscriben simultáneamente en el macrosistema cultural e histórico, en los exosistemas de las políticas educativas, en los mesosistemas de las relaciones entre la familia y la escuela y en los microsistemas de las prácticas cotidianas en el aula. El tercer movimiento señala orientaciones pedagógicas e institucionales orientadas a la construcción de una cultura de paz, incluyendo la problematización de las generalizaciones, la inclusión sistemática de la diversidad en el currículo y el cuidado del entorno relacional. El ensayo reconoce como lagunas la ausencia de datos territorialmente situados en el Distrito Federal, el tratamiento incipiente de la intolerancia religiosa y la falta de exploración de la dimensión subjetiva de los procesos formativos.

Palabras clave: Diversidad. Cultura de Paz. Teoría Bioecológica. Educación.

INTRODUÇÃO

A escola pode ser compreendida como um espaço social no qual as histórias de vida, as marcas identitárias e os saberes são construídos ao longo do tempo. Nesse espaço, crianças e jovens aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas também formas de se relacionar com o outro e, é justamente nesse ponto que o tema deste ensaio se torna relevante. O preconceito, a discriminação, o racismo e a intolerância não são fenômenos externos à escola, pois atravessam seus muros e portões todos os dias, manifestando-se nas falas de corredor, nas dinâmicas de sala de aula, nas relações entre estudantes, entre docentes, e entre a escola e a comunidade que dela faz parte.

De acordo com a quinta edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2024), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde e divulgada em março de 2026, 27,2% dos estudantes brasileiros de 13 a 17 anos relataram ter sofrido situações recorrentes de bullying, duas ou mais vezes, nos 30 dias anteriores à pesquisa (IBGE, 2026).

Em comparação com a edição anterior da PeNSE, realizada em 2019, quando esse percentual era de 23,0%, observa-se um aumento de 4,2 pontos percentuais na proporção de estudantes que relataram ter sofrido bullying de forma recorrente (IBGE, 2026). Os dados indicam, portanto, a permanência e o aumento desse tipo de violência entre pares no ambiente escolar, reforçando a necessidade de ações educativas e institucionais voltadas à prevenção e ao enfrentamento do bullying. Por trás desses números, há crianças e adolescentes que vão à escola com medo, que pedem para não voltar, que carregam no corpo as marcas de um ambiente que deveria ser acolhedor.

O enfrentamento desse quadro exige, antes de tudo, compreender o que constitui esse cenário. Nesse sentido, este ensaio teórico organiza-se em três movimentos. O primeiro consiste em examinar os conceitos de preconceito, discriminação, racismo, intolerância e generalização, com atenção especial ao modo como esses fenômenos se expressam no ambiente escolar. O segundo propõe-se a refletir sobre como as relações sociais na escola se articulam ao cenário brasileiro e ao Distrito Federal, considerando dados disponibilizados por fontes oficiais, como o IBGE e o INEP. O terceiro movimento busca indicar orientações pedagógicas e institucionais que favoreçam processos de desenvolvimento e de convivência democrática comprometidos com a cultura da paz nos espaços escolares.

Preconceito, discriminação, racismo e intolerância: compreendendo os conceitos fundamentais

O preconceito consiste em um pré-julgamento irrefletido ou não acerca de pessoas ou grupos, configurando uma atitude que viola, simultaneamente, a racionalidade, a dimensão afetiva das relações humanas e os princípios de justiça. Nessa perspectiva, o preconceito opera como uma desvalorização do outro, tornando-o, supostamente, indigno de compartilhar os mesmos espaços sociais e, por consequência, excluindo-o moralmente (CNJ, 2023; Rocha, 2016).

Quando esse pré-julgamento se traduz em ação, configura-se a discriminação. A discriminação é a expressão comportamental do preconceito, materializada em ações que rompem com os princípios de igualdade e imparcialidade ao promover distinções, exclusões, restrições ou preferências fundadas em características como raça, cor, sexo, orientação sexual, condição física ou psicológica, idade, atividade laboral, credo religioso e/ou convicção política. Ela pode se manifestar tanto por meio de atos explícitos quanto por omissão, assumindo formas individuais ou institucionais (Brasil, 2010; SEEDF, 2020).

A discriminação direta ocorre quando alguém é tratado de forma desvantajosa explicitamente em razão de uma característica. Já a discriminação indireta se configura quando uma norma, critério ou prática, aparentemente neutros, produzem efeitos desproporcionalmente negativos sobre determinados grupos. Essa distinção tem especial pertinência no contexto escolar, uma vez que muitas formas de discriminação institucional não se expressam por regras explícitas, mas por práticas sedimentadas que invisibilizam ou desfavorecem sistematicamente certos estudantes (CNJ, 2023; Rocha, 2016; SEEDF, 2020).

Entre as formas de discriminação, o racismo ocupa lugar central na realidade escolar brasileira. O racismo é um sistema determinista de crenças sustentadas pela ideia de que há raças e que elas são naturalmente inferiores ou superiores a outras, resultando em um tratamento desigual de um grupo populacional, em uma relação fundada na ideologia de dominação (CNJ, 2023; Rocha, 2016). A legislação brasileira estabelece a responsabilização penal de condutas resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, nos termos da Lei nº 7.716/1989 e das alterações posteriores (Brasil, 1989,1997).

No que concerne ao ordenamento jurídico, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 5º, a igualdade de todos perante a lei e veda qualquer forma de discriminação. A Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei Caó, foi pioneira ao tipificar como crime as condutas discriminatórias motivadas por preconceito de raça ou cor, sendo progressivamente ampliada para abranger etnia, religião e procedência nacional (Brasil, 1989). Mais recentemente, a Lei nº 14.811/2024 incluiu no Código Penal os crimes de intimidação sistemática (bullying) e de intimidação sistemática virtual (cyberbullying), reconhecendo que a violência sistemática entre pares no ambiente escolar constitui uma forma grave de discriminação (Brasil, 2024).

Ao lado do racismo, a intolerância se expressa pela recusa em reconhecer como legítima a existência de formas de ser, pensar, crer e viver que diferem da própria. No contexto escolar, ela assume formas diversas e igualmente prejudiciais ao desenvolvimento dos estudantes. A intolerância religiosa merece atenção especial nesse campo, pois se manifesta com frequência na depreciação de práticas e símbolos de religiões de matriz africana, na ridicularização de estudantes de minorias religiosas e no favorecimento implícito de expressões religiosas hegemônicas nos espaços escolares (Silva, 2007).

A intolerância em relação a identidades de gênero e orientações sexuais, o preconceito contra pessoas com deficiência e a xenofobia em relação a migrantes e refugiados completam o

espectro das manifestações intolerantes que atravessam o cotidiano escolar, requerendo do sistema educacional respostas pedagógicas intencionais e sustentadas (Brasil, 2007; Candau; Lucinda; Nascimento, 2003).

A perspectiva interseccional, desenvolvida por Crenshaw (2002), evidencia que raça, gênero, classe social, religião e outras dimensões da existência humana não operam de forma isolada. Ao contrário, articulam-se de modo simultâneo e mutuamente constitutivo, produzindo experiências de opressão que não podem ser adequadamente compreendidas pela análise isolada de cada categoria em separado.

Um aspecto frequentemente negligenciado nesse campo conceitual diz respeito à generalização. A palavra generalizar consiste em atribuir a todos os membros de um grupo características que pertencem apenas a alguns, ou que são, até mesmo, construídas sem correspondência com a realidade. Lippmann (1922) denominou esses esquemas simplificadores de "imagens em nossa cabeça", como representações que agilizam o julgamento, mas o fazem ao custo do empobrecimento da compreensão da complexidade social.

Nesse sentido, qualquer grupo pode ser alvo de generalizações, independentemente de sua posição na hierarquia social. Todo discurso que reduz pessoas diversas a um único traço negativo opera a mesma lógica que estrutura o preconceito. Isso implica reconhecer uma contradição de especial relevância pedagógica, uma vez que, discursos, em nome da crítica à discriminação, reproduzem generalizações sobre outros grupos e incorrem em uma contradição performativa, criticando a discriminação com a mesma estrutura de raciocínio que a sustenta.

Dialogando com a teoria bioecológica

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano foi formulada originalmente por Bronfenbrenner em 1979 e, posteriormente, revisada em colaboração com Morris em 2006. A proposta central é a de que o desenvolvimento humano é inseparável dos contextos ecológicos em que ocorre, sendo o ambiente compreendido como constituinte ativo dos processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011; Rosa; Tudge, 2013). A estrutura contextual da teoria organiza-se em cinco sistemas interligados: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema.

O microssistema corresponde ao ambiente imediato em que o sujeito participa diretamente, constituindo o nível mais próximo da experiência humana. São os contextos do cotidiano nos quais ocorrem interações face a face com familiares, amigos, professores e

colegas, como o lar, a escola, o trabalho e a vizinhança. Nesse nível, o sujeito não apenas recebe influências, mas também as produz ativamente, participando e modificando os ambientes em que está inserido. O microssistema escolar pode ainda conter subsistemas internos, que incluem os professores, gestores, pessoal de apoio, auxiliares etc. Estes subsistemas agregam tanto a relação professor-aluno quanto as dinâmicas de grupos de pares, que organizam padrões específicos de interação dentro de um mesmo contexto (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

No contexto escolar, os processos proximais se expressam nas interações cotidianas em sala de aula, nas dinâmicas entre pares, nas práticas docentes e nos episódios de conflito e de resolução coletiva de problemas. Esses processos são os mecanismos pelos quais crianças e jovens produzem sentidos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as diferenças que os cercam. Quando atravessados por episódios de bullying, discriminação ou silenciamento de determinadas identidades, seus efeitos sobre o desenvolvimento não são pontuais, pois se tornam parte de uma experiência ecológica acumulada que organiza, progressivamente, a forma como a pessoa percebe seu lugar no mundo (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O mesossistema compreende as inter-relações entre dois ou mais microssistemas dos quais a pessoa participa ativamente (Rosa; Tudge, 2013). Não se trata de um ambiente específico, mas de um espaço de articulação entre contextos, como as reuniões entre famílias e professores ou os vínculos entre a vida doméstica e o grupo de amigos do estudante. A qualidade dessas conexões determina a coerência ou a contradição das experiências vividas em diferentes ambientes, organizando a consistência das mensagens recebidas pelo estudante sobre pertencimento, valor e reconhecimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

As famílias e escolas que compartilham princípios de respeito à diversidade tendem a ampliar o alcance formativo de ambas as instâncias (Nogueira, 2006). Por outro lado, quando os valores praticados em casa e na escola divergem de modo significativo, o estudante experimenta tensões que podem comprometer tanto o vínculo com a aprendizagem quanto a construção de uma identidade positiva. A participação das famílias na vida escolar não é, portanto, um elemento periférico, mas constitui uma dimensão estrutural do desenvolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O exossistema abrange contextos nos quais o sujeito não participa diretamente e nos quais, muitas vezes, sequer está presente, mas que exercem influência concreta sobre seu desenvolvimento por meio dos efeitos que produzem nos ambientes em que ele efetivamente atua. O local de trabalho dos pais, as políticas institucionais, as decisões administrativas das

redes de ensino e os meios de comunicação são exemplos de instâncias exossistêmicas que moldam condições de vida sem que a pessoa participe de sua formulação (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

No contexto escolar, as políticas da SEEDF voltadas à promoção da cultura de paz, os programas de formação docente continuada, as orientações curriculares sobre diversidade étnico-racial e a atuação da Assessoria Especial pela Paz nas Escolas são exemplos dessas instâncias que incidem sobre o cotidiano escolar, ainda que os estudantes não tomem parte em seus processos decisórios. A efetividade dessas políticas depende, contudo, de condições estruturais que as sustentem, tais como financiamento adequado, continuidade institucional e articulação com as demandas concretas das comunidades escolares (Gomes, 2011).

O macrossistema corresponde à dimensão cultural e social mais abrangente do modelo, referindo-se aos padrões culturais, às crenças, às ideologias, aos valores, aos costumes, aos sistemas econômicos e políticos e às leis que moldam a sociedade como um todo e permeiam todos os demais sistemas, conferindo-lhes coerência interna e direção. Diferentemente dos demais sistemas, o macrossistema não é um ambiente em que a pessoa participa diretamente, mas uma estrutura de sentido que organiza e legitima as formas de vida em uma dada cultura (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O racismo estrutural (Almeida, 2020), as hierarquias de gênero e as desigualdades de classe não são elementos externos à escola, mas constituem o tecido cultural em que todos os sistemas estão imersos. A legislação antidiscriminatória, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e a Constituição Federal de 1988 integram igualmente o macrossistema, expressando o horizonte normativo que a sociedade estabelece para si mesma.

O cronossistema acrescenta ao modelo a dimensão temporal, considerando as mudanças e permanências ao longo da vida e da história. Inclui tanto o tempo cronológico, expresso em dias, anos e décadas, quanto os eventos e as transições que marcam o percurso biográfico dos sujeitos, como mudanças familiares, de moradia ou de emprego, e as transformações sociais mais amplas, como crises econômicas, guerras ou períodos de prosperidade. O cronossistema abrange também as fases e os estágios do desenvolvimento humano, reconhecendo que o impacto de um mesmo evento pode ser distinto conforme o momento da vida em que ocorre (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O cronossistema é a dimensão temporal do modelo bioecológico, e envolve os eventos e transições ao longo da vida e da história afetam o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner;

Morris, 2006). No contexto deste ensaio, essa perspectiva permite reconhecer que fenômenos como o crescimento da elevação da proporção de estudantes que relataram sofrer bullying de forma recorrente, de 23,0% em 2019 para 27,2% em 2024 (IBGE, 2021; 2026), bem como as mudanças no marco legal relacionado à proteção de crianças e adolescentes e ao enfrentamento da violência escolar, são processos que exigem continuidade de políticas, formação docente permanente e acompanhamento institucional.

A relevância da teoria bioecológica para a análise dos fenômenos do preconceito, da discriminação e do racismo no ambiente escolar reside precisamente em sua recusa de qualquer explicação unidimensional. O preconceito não se reduz a uma disposição individual, e o racismo não se esgota em manifestações interpessoais, pois ambos se inscrevem no macrossistema cultural e histórico brasileiro, penetram os exossistemas das políticas educacionais, organizam as interações nos mesossistemas família-escola e se expressam concretamente nos microssistemas das salas de aula, dos corredores e dos pátios. A adoção dessa perspectiva ecológica implica reconhecer que nenhuma ação pedagógica isolada é suficiente, pois a construção de uma escola comprometida com a diversidade e com a cultura da paz exige intervenção articulada e consistente em todos esses sistemas (Bronfenbrenner; Morris, 2006; Candau, 2011).

A escola como espaço de diversidade e promotora da cultura da paz

A escola é, ao mesmo tempo, produto e produtora de relações sociais e, portanto, não está imune às dinâmicas de poder, hierarquia e exclusão que organizam a vida social para além de seus muros. Uma criança, ao ingressar na escola carregando marcas de pertencimento racial, de classe, de gênero ou de religião, carrega também a história de como esses pertencimentos foram, e continuam sendo tratados socialmente. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de saberes formais, mas é, também, um espaço onde se aprende, cotidianamente, quem pertence e quem não pertence, quem é valorizado e quem é invisibilizado.

Louro (1997) explica que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas produz e reproduz identidades. Os corredores, as filas, os agrupamentos no recreio, as distribuições de espaço na sala de aula e as formas de endereçamento por parte dos professores participam da construção de hierarquias e da produção de diferenças que, frequentemente, coincidem com as

desigualdades sociais mais amplas. Suas práticas cotidianas refletem e reforçam as estruturas sociais em que a escola está inserida.

O bullying constitui uma importante manifestação de violência entre pares no ambiente escolar e pode estar relacionado a diferentes formas de preconceito e discriminação. Conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), as taxas de vitimização entre estudantes brasileiros cresceram de 5,4% em 2009 para 23% em 2019 (IBGE, 2021). Esse dado torna-se ainda mais grave quando se considera que categorias como raça, deficiência e orientação sexual aparecem sistematicamente associadas à vitimização.

O Censo Escolar de 2024 acrescenta uma dimensão relevante a esse quadro. A análise dos questionários respondidos por diretores escolares no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelou que 40% das escolas declararam não ter registrado nenhum episódio de violência (INEP, 2025). Esse dado suscita questionamentos sobre os processos de identificação e registro das situações de violência escolar. Entretanto, a ausência de registros, isoladamente, não permite afirmar a existência de subnotificação, pois diferentes fatores podem interferir na identificação, no reconhecimento e no registro dessas ocorrências. Assim, a relação entre violência vivenciada e violência institucionalmente registrada precisa ser analisada com cautela.

A violência entre pares no contexto escolar não é, portanto, um fenômeno isolado, pois expressa, em escala reduzida, as hierarquias e os preconceitos que estruturam a sociedade mais ampla (Abramovay; Rua, 2002). A compreensão da dimensão estrutural do preconceito e do racismo permite, nesse sentido, situar a escola como espaço estratégico de intervenção. Tal perspectiva se sustenta não porque a escola seja capaz de resolver sozinha as desigualdades sociais, mas porque pode ser um lugar onde crianças e jovens aprendem que a diferença não é defeito, que a pluralidade não é um problema e que o respeito ao outro é uma construção coletiva que exige esforço cotidiano. Essa perspectiva requer uma educação comprometida com a formação crítica e com a valorização das diversidades (Candau, 2011).

A legislação brasileira oferece um arcabouço normativo relevante nesse sentido. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas da educação básica, e a Lei nº 11.645/2008 estendeu essa obrigatoriedade à história e à cultura indígena. Ambas as leis partem do reconhecimento de que um currículo que apaga ou marginaliza a história de determinados grupos contribui para a reprodução do preconceito. Sua implementação, no entanto, ainda enfrenta resistências e lacunas

significativas, incluindo no Distrito Federal, onde a necessidade de formação continuada e de recursos pedagógicos adequados permanece uma demanda recorrente entre docentes da rede pública (Gomes, 2011).

O professor ocupa uma posição singular nesse processo. Por um lado, é um sujeito social que carrega suas próprias crenças, estereótipos e formas de perceber o mundo, o que significa que nenhum docente está automaticamente imune ao preconceito. A reflexão crítica sobre as próprias práticas discursivas e pedagógicas constitui, portanto, uma exigência permanente (Tardif, 2002). Por outro lado, o professor é um mediador de sentidos e de relações, com a possibilidade de criar condições para que a sala de aula se torne um espaço de debate, de escuta e de reconhecimento mútuo.

Em 2024, o Censo Escolar registrou 2,4 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira, com distribuição desigual de formação adequada entre as regiões do país (INEP, 2025). Esse dado evidencia a dimensão do desafio formativo associado às políticas de formação continuada voltadas à diversidade, ao enfrentamento do preconceito e à promoção da cultura de paz, considerando a necessidade de alcançar um corpo docente amplo e heterogêneo, inserido em contextos institucionais caracterizados por diferentes condições de recursos e suporte (Gomes, 2011; Tardif, 2002).

Diante de um episódio de discriminação em sala de aula, silenciá-lo por constrangimento, por receio de aprofundar o conflito ou por não saber como lidar produz um efeito contrário ao desejado, naturalizando o episódio e comunicando, implicitamente, sua aceitabilidade. A intervenção pedagógica cuidadosa e sem dramatização excessiva é o primeiro passo para converter o incidente em oportunidade formativa (Skliar, 2003). A nomeação do que ocorreu, com precisão e sem alarmismo, abre espaço para que o coletivo da turma reflita sobre os sentidos e as consequências daquilo que foi dito ou feito.

Os discursos que reproduzem generalizações sobre grupos operam na mesma lógica que sustenta o preconceito. Ao professor cabe, portanto, problematizar essas generalizações não para relativizar desigualdades históricas reais, mas para auxiliar os estudantes a distinguir entre análise estrutural e estigmatização coletiva. Essa distinção é central para uma educação que se pretende emancipatória e antidiscriminatória (Candau, 2011).

A inclusão da diversidade no currículo deve ocorrer de forma sistemática, e não apenas em datas comemorativas. A presença transversal de autoras e autores, personagens históricas e perspectivas plurais é condição para que o currículo não invisibilize determinados grupos nem

hierarquize implicitamente as experiências humanas. Gomes (2007) argumenta que o currículo é um campo de disputas de sentido e que a diversidade, quando incorporada de modo não folclorizado, tem potencial transformador para toda a comunidade escolar.

A qualidade das relações estabelecidas na sala de aula constitui uma dimensão relevante para as condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Um ambiente onde os estudantes se sentem seguros para falar, para errar e para discordar é mais propício ao desenvolvimento cognitivo e subjetivo do que aquele onde o medo e a humilhação circulam. A construção de acordos coletivos de convivência, o fomento de práticas de escuta ativa e a garantia de que nenhum estudante seja sistematicamente silenciado ou ridicularizado constituem atitudes pedagógicas com impacto direto no bem-estar da turma (Araújo, 2004).

A cultura da paz não se constrói apenas no interior da sala de aula. Essa cultura é uma construção coletiva que envolve gestores, servidores, famílias, estudantes e o entorno comunitário da escola. O conceito de cultura de paz, formalizado pela Organização das Nações Unidas por meio da Resolução A/RES/53/243 (ONU, 1999) e amplamente difundido pela UNESCO, refere-se a um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados no respeito à vida, na rejeição da violência e na promoção ativa da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação.

No contexto do Distrito Federal, a SEEDF desenvolve, por meio da Assessoria Especial pela Paz nas Escolas, um conjunto de ações voltadas à promoção da cidadania, da solidariedade, da tolerância e do respeito à diversidade nas unidades escolares da rede pública (SEEDF, 2024). Essas iniciativas apontam na direção adequada, mas sua efetividade depende de condições estruturais que abrangem a formação docente continuada, o suporte psicológico às equipes escolares e às famílias, e as políticas de valorização das identidades culturais presentes no território.

A participação das famílias é elemento indispensável nesse processo. As concepções construídas nas experiências familiares não se modificam automaticamente pela inserção escolar, e a escola não deve tratar a família como obstáculo a ser contornado. A construção de espaços de diálogo com as famílias sobre convivência, diversidade e os impactos do preconceito nas experiências de seus filhos e filhas amplia o alcance e a consistência da ação pedagógica. A relação família-escola, quando pautada pela parceria e pela escuta mútua, fortalece os processos de formação cidadã (Nogueira, 2006).

Os próprios estudantes são protagonistas dessa construção. As experiências de aprendizagem colaborativa, os conselhos de classe participativos, os projetos que envolvem a escuta da comunidade e os espaços de expressão para jovens contribuem para que a escola seja percebida como um lugar onde a diferença é bem-vinda e onde cada sujeito ocupa um lugar legítimo. A participação ativa dos estudantes na vida escolar é, ao mesmo tempo, condição e expressão de uma educação verdadeiramente democrática (Freire, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito, a discriminação, o racismo e a intolerância não chegam à escola de fora para dentro. Eles fazem parte do cotidiano escolar porque fazem parte da sociedade, e é precisamente por isso que a escola tem o poder de contribuir para transformá-los. As taxas crescentes de vitimização por bullying, a resistência à implementação das leis de educação étnico-racial e as sucessivas atualizações do marco legal antidiscriminatório mostram que o problema não é novo, que as respostas institucionais têm sido lentas e que o enfrentamento exige mais do que vontade pontual.

Nesse contexto, uma escola comprometida com a diversidade e com a cultura da paz não se constrói por decreto nem por uma única ação bem-intencionada. Ela se constrói quando o professor reconhece e nomeia o preconceito em vez de silenciá-lo, quando o currículo inclui a diversidade de forma permanente e não folclorizada, quando a escola assume que a violência que não registra não deixa de existir e quando famílias e estudantes são tratados como parte ativa desse processo. Isso exige políticas públicas de longo prazo, formação docente continuada e a disposição de cada adulto que atua na escola para revisar, permanentemente, suas próprias formas de pensar e de agir (Abramovay; Rua, 2002; Candau, 2011).

Este ensaio é um convite a pensar e a agir para que a escola se constitua como um espaço onde cada criança encontra sua presença reconhecida, respeitada e valorizada. Essa disposição, expressa em cada ação pedagógica, é o que define o compromisso real com uma educação democrática e humanizadora (Freire, 1996).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Assembleias escolares*. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997*. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Brasília, DF, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/direitoshumanos/materiais-publicos/pnedhpdf.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024*. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. *The bioecological model of human development*. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.). Handbook of child psychology. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2006. v. 1, p. 793-828.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Petrópolis, RJ: 7Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Direito à igualdade racial*. Brasília, DF: CNJ, 2023. ISBN 978-65-5972-085-9. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/CadernosSTFIgualdadeRacial_web.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011. Acesso em: 4 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024*. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 4 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP,

2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 4 jun. 2026.

LIPPMANN, Walter. Public opinion. New York: Harcourt, Brace, 1922. Disponível em: https://archive.org/details/publicopinionoolipp. Acesso em: 4 jun. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850. Acesso em: 4 jun. 2026.

OLIVEIRA, Eliane; FISCHER, Nilton Bueno; RUBINI, Leila. Preconceito e discriminação no ambiente escolar. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 90, p. 57-76, 2001.

ROCHA, Roseli. *Racismo*. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2016. (Série Assistente Social no Combate ao Preconceito, Caderno 3). Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno003-Racismo-Site.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

ROSA, Edinete Maria; TUDGE, Jonathan. Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, v. 5, n. 4, p. 243-258, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1111/jftr.12012. Acesso em: 4 jun. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). *Caderno de educação para a diversidade*. Brasília, DF: SEEDF, 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/caderno-conviv-c3-aancia-escolar-e-cultura-de-paz-pdf-1. Acesso em: 4 jun. 2026.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. São Paulo: Moderna, 2025. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 4 jun. 2026.

UNESCO. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz: Resolução A/RES/53/243*. Paris: UNESCO, 1999. Disponível em: https://www.un.org/en/events/peaceday/2014/docs/DeclarationonCulture_of_Peace.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.