

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DIANTE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Jorge Ricardo Gouveia¹
Josiane Peres Gonçalves²

RESUMO

Tendo em vista que a escola é um espaço em que costuma ocorrer diversas formas de violência, inclusive relacionadas às questões de gênero e sexualidade, entende-se que uma das possibilidades de enfrentamento dessa problemática, é a mediação de conflitos com base na Educação em Direitos Humanos (EDH). Assim, essa pesquisa bibliográfica tem como objetivo refletir sobre a EDH e a mediação de conflitos como práxis pedagógica diante das tensões decorrentes da violência de gênero e sexualidade na escola. Argumenta-se que os modelos disciplinares punitivos são insuficientes por não enfrentarem as causas estruturais do problema, reforçando hierarquias e exclusões. Em contraposição, defende-se a EDH como práxis pedagógica transformadora, que se materializa por meio da mediação de conflitos, prática amparada por legislação nacional e internacional e alinhada às diretrizes de promoção da cultura de paz. O estudo dialoga com autores como Freire, Galtung, Bourdieu e Foucault, bem como com dados e pesquisas de instituições educacionais reconhecidas. O artigo demonstra que a mediação, conduzida por equipes externas e capacitadas, possibilita transformar conflitos em oportunidades pedagógicas de conscientização crítica, reconstrução de vínculos comunitários e fortalecimento democrático. Conclui-se que a mediação escolar, integrada à EDH, constitui um caminho ético e metodológico indispensável para a construção de uma escola inclusiva, antirracista, feminista e anti-LGBTfobia.

Palavras-chave: EDH. Mediação de Conflitos. Gênero e Sexualidade

ABSTRACT

Given that the school is a space where diverse forms of violence often occur, including those related to gender and sexuality issues, it is understood that conflict mediation based on Human Rights Education (HRE) is one possibility for addressing this problem. Thus, this bibliographic research aims to reflect on HRE and conflict mediation as pedagogical praxis in the face of tensions arising from gender and sexuality violence in school. It is argued that punitive disciplinary models are insufficient as they do not address the structural causes of the problem, reinforcing hierarchies and exclusions. In contrast, HRE is defended as a transformative pedagogical praxis, materializing through conflict mediation—a practice supported by national and international legislation and aligned with guidelines for promoting a culture of peace. The study engages in dialogue with authors such as Freire, Galtung, Bourdieu, and Foucault, as well

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Advogado inscrito na OAB/MS 17.853. Servidor Técnico-Administrativo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: jorge.gouveia@ufms.br.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS), da Faculdade de Educação (FAED/UFMS) e do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC). Bolsista Produtividade Fundect/CNPQ. E-mail: josiane.peres@ufms.br.

as with data and research from recognized educational institutions. The article demonstrates that mediation, conducted by trained external teams, makes it possible to transform conflicts into pedagogical opportunities for critical consciousness-raising, community bond reconstruction, and democratic strengthening. It is concluded that school mediation, integrated with HRE, constitutes an indispensable ethical and methodological path for building an inclusive, anti-racist, feminist, and anti-LGBTphobia school.

Keywords: HRE. Conflict Mediation. Gender and Sexuality.

1 INTRODUÇÃO

A escola, em sua essência, é um espaço de formação humana e construção do conhecimento. Contudo, na contemporaneidade, tem sido palco de tensões que desafiam sua função primordial, com a violência escolar emergindo como uma das demandas mais urgentes. Longe de ser um fenômeno simples, a violência manifesta-se em múltiplas facetas, refletindo as crises sociais, políticas e culturais que atravessam seus muros (YAMASAKI, 2007; SOUZA, 2018; ABRAMOVAY *et al.* 2002).

A prática pedagógica tradicional, pautada no modelo punitivo, mostra-se limitada. Punir o agressor raramente aborda as causas do conflito ou promove uma conscientização duradoura, atuando apenas sobre os sintomas e não sobre as doenças estruturais da nossa sociedade. Segundo relatórios recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do Ministério da Educação (MEC), os índices de conflitos escolares no Brasil permanecem elevados, reforçando a necessidade de práticas inovadoras pautadas na EDH (INEP, 2022; MEC, 2024). Esses dados, corroborados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, evidenciam que não se trata apenas de casos isolados, mas de um fenômeno estrutural que demanda políticas educacionais específicas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016) e pesquisas da UNESCO (2017) também alertam que “a violência motivada por gênero e sexualidade” permanece como uma das principais causas de evasão escolar entre estudantes LGBTQIA+³

Essa tensão entre uma abordagem reativa, de caráter meramente sancionatório, e a necessidade de uma ação formativa, transformadora e emancipatória, exige novas perspectivas. Uma análise rigorosa requer superar a visão reducionista da violência, compreendendo-a em suas dimensões simbólica, estrutural e institucional (GALTUNG, 2005; SILVEIRA *et al.* 2007).

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades e orientações sexuais e de gênero.

Reconhecemos, portanto, que esses conflitos escolares são um fenômeno interseccional, em que opressões de classe, raça, gênero e sexualidade se entrecruzam, produzindo experiências distintas de vulnerabilidade, afetando todos OS SUJEITOS DO ESPAÇO ESCOLAR. (HOOKS, 2013).

Nesse sentido, este ensaio teórico procura compreender de que modo a EDH pode se concretizar como uma práxis pedagógica transformadora, tendo na mediação de conflitos seu principal instrumento ético e metodológico. A investigação aprofunda o papel dessa mediação no enfrentamento das violências estruturais, simbólicas e institucionais associadas a gênero e sexualidade no contexto escolar, articulando um diálogo crítico com autores como Freire, Galtung, Bourdieu e Foucault, bem como com as contribuições de Pranis, Pelizzoli e Akotirene. Além de mobilizar esse referencial teórico, o estudo examina o arcabouço legal que sustenta tais práticas e argumenta que sua efetividade depende da atuação de equipes externas, qualificadas e autônomas, capazes de garantir a neutralidade do processo e de transformar o conflito em experiência formativa e democrática.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo teórico, de abordagem qualitativa, desenvolve sua argumentação a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental que articula criticamente um conjunto diversificado de fontes. A análise promove um diálogo com autores seminais da educação e das ciências sociais, como Freire, Galtung, Bourdieu e Foucault, e com a perspectiva interseccional. Essa discussão é contextualizada por meio de dados de relatórios e pesquisas de órgãos como o MEC, o IBGE e a UNESCO, e fundamentada no arcabouço jurídico-normativo da legislação educacional e de mediação.

A partir desses elementos, o critério analítico adotado contrapõe a lógica punitiva a uma práxis pedagógica transformadora. O referencial da EDH funciona como lente analítica para propor a mediação como caminho ético, pedagógico e metodológico para a consolidação de uma cultura de paz.

3 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E AS MÚLTIPHAS FACES DA VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA E INTERSECCIONAL

A produção científica brasileira sobre conflitos no ambiente educacional é robusta e aponta para a necessidade de abordagens integrais. Para superar uma visão reducionista, recorremos inicialmente à tipologia de Johan Galtung (2005), que amplia a compreensão da violência para além da dimensão direta (física e verbal). É preciso reconhecer a violência estrutural, embutida nas injustiças sociais que restringem oportunidades, e a violência cultural, que se manifesta nas normas, discursos e ideologias que naturalizam a exclusão e a opressão.

A escola, imersa nesse contexto, não é uma ilha. Como demonstram os estudos de (ABRAMOVAY *et al.* 2002; UNESCO, 2016), trata-se de um espaço permeado por disputas de poder, onde desigualdades são reproduzidas e legitimadas por práticas institucionais muitas vezes autoritárias.

Para aprofundar essa análise, torna-se imperativo mobilizar um arcabouço teórico crítico que desvele as camadas mais sutis dessa violência. Foucault (1987), contribui ao revelar a microfísica do poder e os mecanismos de disciplinamento que atravessam o cotidiano escolar; Bourdieu (1989), explicita como a violência simbólica reforça hierarquias sociais invisíveis; e a perspectiva interseccional (HOOKS, 2013) evidencia como marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade se entrecruzam, produzindo experiências distintas de vulnerabilidade. Assim, compreender a escola como espaço de reprodução e, simultaneamente, de resistência exige um olhar crítico capaz de articular múltiplas dimensões da violência em suas expressões contemporâneas

3.1 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE BOURDIEU E A NORMA DE GÊNERO

Pierre Bourdieu (1989) nos alerta para a violência simbólica, uma forma de poder exercida de modo invisível por meio da cultura e da pedagogia que, sob a aparência de neutralidade, impõe o capital cultural da classe dominante como o único legítimo. Essa violência adquire contornos particularmente agudos quando analisamos as dimensões de gênero e sexualidade.

A escola, como espaço de socialização, historicamente construiu e naturalizou normas de gênero, ensinando o que “deve” ser um homem ou uma mulher e punindo simbolicamente aqueles que transgridem tais fronteiras. Impõe-se, assim, um ideal de masculinidade hegemônica – forte, heterossexual e competitivo (CONNELL, 2015), e uma heteronormatividade compulsória (LOURO, 1997), tratando a heterossexualidade como a única forma válida de existência.

Nesse processo, meninos sensíveis são estigmatizados, meninas assertivas são repreendidas e estudantes que não se enquadram na lógica binária de gênero são invisibilizados ou patologizados (BUTLER, 2018; UNESCO, 2017). A lógica da heteronormatividade se articula com o conceito de performatividade de gênero de Butler (2018), segundo o qual identidades não são naturais mas produzidas e reiteradas por práticas discursivas que delimitam o aceitável.

Nessa perspectiva, a violência simbólica não apenas reforça o sexismo, mas intersecciona-se com outras formas de opressão, como o racismo e o classismo, aprofundando desigualdades. Como lembra Carla Akotirene (2019), pensar gênero de forma isolada empobrece a análise, pois a experiência da opressão escolar é atravessada simultaneamente por raça, classe e sexualidade.

Assim, compreender a norma de gênero na escola como prática de violência simbólica é reconhecer que a instituição, longe de ser neutra, contribui ativamente para a manutenção de hierarquias sociais e para a marginalização de sujeitos que desafiam a lógica heteronormativa.

3.2 A MICROFÍSICA DO PODER DE FOUCAULT E A REGULAÇÃO DOS CORPOS

Michel Foucault em sua obra *Vigiar e punir* (1987), ajuda-nos a compreender como o poder opera em relações cotidianas, produzindo aquilo que chamou de “corpos dóceis”: sujeitos moldados por técnicas disciplinares que visam controlar gestos, condutas e identidades. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado de regulação dos corpos e das sexualidades.

Essa regulação se expressa na vigilância ostensiva sobre as roupas das meninas, prática que transfere a elas a responsabilidade pelo assédio, e na negação da identidade de estudantes trans e travestis. Autores contemporâneos, como Jaqueline Gomes de Jesus (2012) e Rogério Diniz Junqueira (2006), demonstram que a recusa em adotar o nome social ou permitir o acesso ao banheiro correspondente à identidade de gênero configura violência institucional explícita. Trata-se de uma microfísica do poder que busca disciplinar, normalizar e excluir corpos dissidentes.

Além do poder disciplinar, Foucault (1987) nos alerta para o biopoder, que atua na gestão da vida e da população, operando em normas que determinam quais corpos são reconhecidos como legítimos. Essa perspectiva ajuda a entender por que corpos negros, pobres e LGBTQIA+ sofrem com camadas adicionais de vigilância e exclusão.

Nesse sentido, a crítica foucaultiana ao poder disciplinar e biopolítico encontra eco em propostas de mediação escolar emancipatórias, orientadas pelos Direitos Humanos. Ao promover o diálogo e a dignidade, a mediação desafia práticas autoritárias e abre espaço para uma convivência escolar inclusiva, que reconhece e legitima a diversidade dos corpos e identidades.

3.3 O PANORAMA DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO NACIONAL E SUL-MATO-GROSSENSE

No contexto de Mato Grosso do Sul, a gravidade das tensões no ambiente educacional é confirmada e aprofundada por pesquisas locais. O estudo de Liliane Pereira de Souza (2018), realizado em escolas de Campo Grande, revela a percepção da equipe docente e de gestão sobre o despreparo institucional para lidar com o fenômeno, destacando a necessidade de estratégias formativas contínuas. Indo além, a dissertação de Michel Canuto de Sena (2022), defendida na UFMS, enquadra o *bullying* como uma violação de direitos humanos fundamentais, reforçando a urgência de consolidar uma cultura de paz ancorada nos princípios da EDH.

Em âmbito nacional, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) aponta que as principais motivações para o *bullying* são a ‘aparência do corpo’ e a ‘aparência do rosto’ (IBGE, 2020). Entretanto, tais categorias genéricas ocultam opressões estruturais como o racismo, a gordofobia⁴ e, de forma contundente, a LGBTfobia⁵. A pessoa estudante é humilhada por não se encaixar em padrões estéticos, raciais e, fundamentalmente, de gênero e sexualidade.

Pesquisas recentes da UNESCO (2017) confirmam que estudantes LGBTQIA+ estão entre os mais afetados por situações de agressão na escola, sofrendo desde intimidações verbais e físicas até exclusões institucionais, o que contribui para altas taxas de evasão e agrava problemas de saúde mental. Esse processo de exclusão, que frequentemente começa na própria sala de aula, demonstra que a esses conflitos no Brasil não pode ser compreendida apenas como conflito interpessoal, mas como expressão de desigualdades sociais profundas que exigem respostas pedagógicas estruturais.

Nesse cenário, torna-se imperativo fortalecer a EDH como práxis pedagógica capaz de transformar a escola em espaço de reconhecimento, dignidade e inclusão.

⁴ Gordofobia refere-se ao preconceito, discriminação, ódio e aversão contra pessoas gordas.

⁵ LGBTfobia refere-se ao preconceito, discriminação, ódio e aversão contra pessoas da comunidade LGBTQIA+.

4 DA PUNIÇÃO AO DIÁLOGO: A NECESSÁRIA REORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A lógica punitiva, centrada na sanção do transgressor, revela-se insuficiente por não atuar sobre as causas estruturais da violência. Ela individualiza o problema, ignorando os contextos sociais, culturais e institucionais que o produzem. Pesquisas recentes em justiça restaurativa aplicada à educação (ROSENBLATT, 2014; PELIZZOLI, 2019) reforçam que uma pedagogia transformadora precisa substituir a punição pela responsabilização coletiva e pelo diálogo crítico, princípios em consonância com a pedagogia de Paulo Freire (1996).

Para ilustrar essa diferença, pode-se pensar em situações de *bullying*, nas quais a resposta punitiva tradicional, geralmente a suspensão da pessoa que comete agressão, tende a reforçar a exclusão e silenciar a vítima, sem promover aprendizado ou reparação. Em contraste, a abordagem restaurativa propõe a mediação entre as partes envolvidas, em ambiente seguro e confidencial, orientado por um mediador, para que o diálogo e a escuta recíproca conduzam à responsabilização e à reconstrução das relações, transformando o conflito em oportunidade de convivência ética e respeito mútuo.

Para Freire (1996), a educação é essencialmente comunicação, conscientização e transformação do mundo. Nessa perspectiva, o conflito não deve ser eliminado a qualquer custo, mas ressignificado como oportunidade de aprendizado e reflexão crítica. A mediação, nesse sentido, não se limita a “fazer as pazes” de modo superficial; busca promover um processo dialógico no qual os envolvidos compreendam as raízes de suas ações, os mecanismos de poder implicados e as consequências coletivas de seus atos.

Nessa mesma linha, Kay Pranis (2011) ressalta que a justiça restaurativa na escola vai além da resolução de incidentes pontuais, constituindo-se como um caminho pedagógico focado na reconstrução de vínculos sociais e no fortalecimento do sentimento de pertencimento comunitário. Experiências brasileiras recentes (PELIZZOLI, 2016) mostram que práticas restaurativas, como círculos de diálogo e mediações comunitárias, contribuem para prevenir a violência e consolidar a cidadania democrática.

Trata-se de construir uma práxis pedagógica freireana, em que a reflexão crítica sobre a realidade alimenta a ação transformadora, e a ação, por sua vez, gera novas reflexões. A mediação de conflitos, fundamentada na EDH, assume um papel estratégico para que a escola seja não apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas promotora de dignidade, justiça social e cultura de paz.

5 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRÁXIS DA EDH: FUNDAMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO

A EDH ultrapassa a ideia de simples conteúdo curricular: deve ser vivida e incorporada ao cotidiano escolar como uma práxis pedagógica transformadora. Nessa perspectiva, a escola não é apenas espaço de transmissão de saberes, mas lugar de construção de valores democráticos, de reconhecimento das diferenças e de exercício efetivo da cidadania (SILVEIRA *et al.* 2007).

A mediação de conflitos desponta, nesse cenário, como ferramenta estruturante da EDH. Longe de se restringir à resolução pontual de desentendimentos, ela promove a escuta ativa, o diálogo crítico e a corresponsabilização. Ao transformar o conflito em oportunidade pedagógica, a mediação fortalece a dignidade humana, previne práticas discriminatórias e consolida uma cultura de paz. Nesse sentido, teóricos como Kay Pranis (2011) e Celso Vasconcelos (2021) defendem que a mediação seja compreendida como uma prática pedagógica de fundo ético, que atua como promotora de vínculos sociais e da democracia participativa. Assim, compreender a mediação como práxis pedagógica significa assumir a perspectiva freireana da ação-reflexão-ação, em que o conflito, longe de ser negado, torna-se ocasião de conscientização crítica e de transformação coletiva. Nesse horizonte, a EDH e a mediação convergem como estratégias indispensáveis para que a escola seja um espaço de inclusão, reconhecimento e emancipação.

5.1. FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

A implementação da mediação escolar não exige a criação de nova legislação, pois encontra respaldo em um arcabouço jurídico e pedagógico já consolidado. No ordenamento brasileiro, a *Lei nº 13.140/2015* institucionaliza o método de solução de controvérsias, aplicável a diferentes contextos, inclusive o educacional (BRASIL, 2015). No campo da educação, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996* – estabelece princípios como o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, fundamentos essenciais da prática mediadora (BRASIL, 1996).

De forma mais específica, as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2012) e o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2013) orientam as escolas a promoverem ativamente uma cultura de paz. Em consonância com

marcos internacionais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS 4 e 16), a mediação se afirma como prática legítima de promoção da convivência democrática. Assim, a mediação não é uma invenção externa ao sistema, mas a efetivação de diretrizes já previstas, configurando-se como expressão pedagógica da EDH.

5.2. A Prática da Mediação: Etapas, Técnicas e a Importância de uma Equipe Externa

Para que a mediação escolar ultrapasse a informalidade e se consolide como ferramenta pedagógica eficaz, sua implementação deve seguir um planejamento estruturado. Maria Carme Boqué Torremorell (2021) sugere um percurso metodológico que geralmente envolve cinco fases: (1) Sensibilização e adesão da comunidade; (2) Diagnóstico dos conflitos recorrentes; (3) Formação da equipe de mediadores; (4) Estruturação do serviço; e (5) Acompanhamento e avaliação contínua.

A prática se apoia em um conjunto de técnicas de comunicação que funcionam como instrumentos pedagógicos. O acolhimento inicial, baseado na escuta ativa, cria um ambiente de confiança (AZEVEDO, 2016). A comunicação não-violenta (CNV), de Marcelo L. Pelizzoli (2019), ensina a transformar acusações em expressões de sentimentos e necessidades. Adicionalmente, a técnica de separar as pessoas do problema, do Modelo Harvard de Negociação, desloca o foco das posições rígidas para os interesses comuns (FISHER; URY, 2014 *apud* AZEVEDO, 2016). Práticas como os círculos restaurativos (PRANIS, 2011) e a formulação coletiva de acordos de convivência são também recursos valiosos para promover a corresponsabilização.

Para assegurar a aplicação isenta desses princípios, defende-se a atuação de uma equipe externa, especializada em EDH. A equipe docente e de gestão, por mais comprometidos que estejam, integram a estrutura de poder da escola. Sua intervenção pode ser percebida como parcial ou hierárquica, comprometendo a confiança dos estudantes no processo (PELIZZOLI, 2019). Profissionais mediadores garantem neutralidade, confidencialidade e expertise, princípios essenciais para o êxito da mediação (AZEVEDO, 2016).

Como lembra Warat (2001), o ofício da pessoa mediadora exige uma postura humanizada que transcendia a lógica disciplinar tradicional. A presença de equipe de mediação externa aumenta a confiança de estudantes e famílias, favorecendo uma transformação cultural mais profunda. Essa equipe não substitui o trabalho pedagógico da escola, mas atua como um

dispositivo catalisador, abrindo um espaço seguro de diálogo que potencializa a escola como um ambiente de cultura de paz e de vivência dos Direitos Humanos.

6. ANÁLISE DOS DADOS E PRINCIPAIS ACHADOS

A articulação entre os referenciais teóricos, as pesquisas institucionais e o marco normativo permite extrair um conjunto de achados que não apenas descrevem a violência escolar, mas também desvelam suas dinâmicas mais profundas e as possibilidades de superação. Para organizar a análise, distinguem-se os diagnósticos provenientes de fontes bibliográficas e documentais e, em seguida, apresentam-se as contribuições analíticas deste ensaio.

As pesquisas institucionais reforçam um quadro consistente: a violência escolar no Brasil é estrutural e persistente. Relatórios do Inep (INEP, 2022) e do Anuário Brasileiro de Segurança Pública indicam que não se trata de eventos isolados, mas de um fenômeno que atravessa o cotidiano com intensidade preocupante. A PeNSE (IBGE, 2020) revela que a "aparência do corpo" e do "rosto" são as motivações mais citadas para o *bullying*. Contudo, ao permanecer na superfície, a categoria "aparência" mascara desigualdades estruturais mais profundas, como racismo, gordofobia e LGBTfobia, que se materializam nas relações escolares.

Entre os grupos mais afetados, destacam-se estudantes LGBTQIA+. Relatórios da UNESCO (2017) mostram que a discriminação por gênero e sexualidade está entre os principais fatores de evasão escolar e adoecimento psíquico dessa população jovem, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas inclusivas. A resposta tradicional da escola tem sido a punição. No entanto, estudos sobre justiça restaurativa (ROSENBLATT, 2014; PELIZZOLI, 2019) e a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) apontam a limitação desse modelo, que exclui quem pratica a agressão sem enfrentar as causas do conflito e sem promover aprendizado coletivo. Em contrapartida, a mediação de conflitos já conta com amplo respaldo na Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015), na LDB (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), mostrando-se um caminho viável e legítimo.

Diante desse panorama, este ensaio avança com contribuições centrais. A primeira é a leitura da violência escolar a partir de uma chave interseccional. Ao articular dados quantitativos como os da PeNSE (IBGE, 2020) com o referencial de Akotirene (2019), conclui-se que as categorias genéricas de motivação para o *bullying* ocultam dinâmicas cruzadas de opressão, nas quais gênero, raça, classe e sexualidade se entrelaçam. A violência escolar, portanto, não é apenas interpessoal, mas a expressão cotidiana da violência simbólica

(BOURDIEU, 1989), cultural (GALTUNG, 2005) e disciplinar (FOUCAULT, 1987). A segunda contribuição é compreender a mediação de conflitos não como uma técnica pontual, mas como a práxis pedagógica da EDH. Ela torna concreto o ideal de uma cultura de paz ao criar espaços dialógicos que promovem dignidade, corresponsabilidade e transformação coletiva, em plena sintonia com a pedagogia freireana (FREIRE, 1996).

Por fim, defende-se que, para garantir a confiança e a neutralidade do processo, a mediação seja conduzida por equipes externas capacitadas. Quando a mediação é assumida apenas pela equipe docente e de gestão, corre-se o risco de reproduzir as relações de poder já estabelecidas, enfraquecendo sua legitimidade (PELIZZOLI, 2019). Uma equipe externa, por outro lado, assegura a imparcialidade (AZEVEDO, 2016) e potencializa a mediação como uma prática genuína para a reconstrução dos vínculos escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas da escola contemporânea exigem respostas que ultrapassem a simples reprodução da lógica punitiva. A tensão gerada pela violência não será superada com mais controle e repressão, mas com mais diálogo, escuta e criticidade. Este artigo defendeu que a EDH, como práxis transformadora, materializa-se de forma eficaz por meio da mediação de conflitos, entendida como intervenção pedagógica estruturada, dialógica e emancipatória.

Relatórios nacionais e internacionais, como os estudos do Ministério da Educação sobre violência escolar (2024), a PeNSE (IBGE, 2020) e os levantamentos da UNESCO (2017) sobre *bullying* e discriminação, reforça empiricamente que práticas mediadoras são urgentes, sobretudo diante da persistência de violências motivadas por gênero, raça, classe e sexualidade no cotidiano escolar. Esses dados evidenciam que a mediação não é apenas uma alternativa metodológica, mas uma necessidade social, pedagógica e ética.

A literatura especializada aponta que a mediação tem potencial para transformar conflitos em oportunidades de conscientização crítica, possibilitando que a escola assuma o papel de promotora de uma cultura de paz, de reconhecimento da diversidade e de fortalecimento da cidadania democrática. Nesse horizonte, autores como Kay Pranis (2011) e Celso Vasconcelos (2021) mostram que a mediação, articulada à EDH, constitui um dispositivo pedagógico capaz de prevenir práticas discriminatórias, reconstruir vínculos e fomentar valores de dignidade e justiça.



A escola não precisa ser apenas reflexo das violências sociais que a atravessam; pode e deve ser um laboratório de paz inquieta (GALTUNG, 2005), de diálogo e de transformação coletiva

8 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças; VITELLI, Ricardo. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 28 agosto 2025.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/6698>. Acesso em: 9 agosto 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de mediação judicial**. 6. ed. Organização de André Gomma de Azevedo. Brasília, DF: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em: 30 agosto 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de gestão 2021**: gabinete da presidência do Inep: prestação de contas ao TCU. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-e-parecer-de-contas-anual>. Acesso em: 28 agosto 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 agosto 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jun. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 28 agosto 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **1º boletim técnico Escola que Protege**: dados sobre violências nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/documentos>. Acesso em: 29 agosto 2025.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/planos-nacionais-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 28 agosto 2025.

em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf>. Acesso em: 29 agosto 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONNELL, Raewyn W. **Masculinidades**. 2. ed. Tradução de Irene Artigas e Isabel Vericat. Cidade do México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2015.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**: negociação de acordos sem concessões. Tradução de Ricardo Vasques Vieira. 1. ed. Rio de Janeiro: Solomon, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz: a paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 71, p. 63-75, jun. 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1018>. Acesso em: 2 agosto 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em: 28 agosto 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 30 agosto 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: UNESCO; Ministério da Educação, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 32). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>. Acesso em: 29 agosto 2025.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Convenção sobre os Direitos da Criança**. [Genebra]: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 2 setembro 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos.** [Paris]: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 2 setembro 2025.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Comunicação não violenta:** escuta, diálogo e transformação de conflitos. Curitiba: Universidade do Ser; EDR-UFPR, 2019.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Justiça restaurativa:** caminhos da pacificação social. 1. ed. Porto Alegre: EDUCS, 2016. E-book.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção de paz:** guia do facilitador. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/data/files/16/17/27/34/65A9C71030F448C7860849A8/Circulos%20de%20Justica%20Restaurativa%20e%20de%20construcao%20da%20paz.pdf>. Acesso em: 19 agosto 2025.

ROSENBLATT, Fernanda Fonseca. Em busca das respostas perdidas: uma perspectiva crítica sobre a justiça restaurativa. In: CONPEDI; UFPB (org.). **Criminologias e política criminal II.** Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 443-467.

SENA, Michel Canuto de. **Bullying entre crianças e adolescentes:** a questão dos direitos humanos e dos conflitos escolares. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4802>. Acesso em: 26 agosto 2025.

SILVA, Américo Junior Nunes da; VIEIRA, André Ricardo Lucas (org.). **Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade.** Ponta Grossa: Atena, 2021. E-book.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Ana Maria; PEREIRA, Maria da Conceição. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/2821>. Acesso em: 29 agosto 2025.

SOUZA, Liliane Pereira de. **Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.** Campo Grande: Editora Inovar, 2019. E-book.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Mediação de conflitos na escola:** modelos, estratégias e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021. E-book.

UNESCO. **Out in the open:** education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/expression: summary report. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>. Acesso em: 5 agosto 2025.

UNESCO. **School violence and bullying:** global status report. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>. Acesso em: 7 agosto 2025.



WARAT, Luis Alberto. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-150455/pt-br.php>. Acesso em: 29 agosto 2025.