

**Educação e justiça: novas bases teóricas do educar para a não-violência**

/

***Education and Justice: New Theoretical Foundations of Educating for Non-Violence***

/

***Educación y justicia: nuevas bases teóricas del educar para la no-violencia***

**Dr. Aloirmar José da Silva**

Rede de Educação Básica Marista Brasil, Brasil

[aloirmar@hotmail.com](mailto:aloirmar@hotmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-8396-5323>

**Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

[ednabrennand@gmail.com](mailto:ednabrennand@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-8538-3017>

**Fecha de Recepción:** 8 de marzo de 2026

**Fecha de Aceptación:** 24 de abril de 2026

**Fecha de Publicación:** 15 de mayo de 2026

**Financiamiento:**

Este estudio no cuenta con financiación externa y, por lo tanto, está siendo financiado por el propio autor.

**Conflictos de interés:**

El autor también declara no tener ningún conflicto de intereses.

**Correspondencia:**

Nombres y Apellidos: Dr. Aloirmar José da Silva

Correo electrónico: [aloirmar@hotmail.com](mailto:aloirmar@hotmail.com)

Dirección postal: Campus I Lot. Cidade Universitaria, João Pessoa - PB, 58051-900, Brasil

Los autores retienen los derechos de autor de este artículo. Revista Inclusiones publica esta obra bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite apropiadamente a los autores originales.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## RESUMO

O artigo analisa as bases teóricas do educar para a não-violência a partir da compreensão da violência como construção histórica, social e cultural, intensificada no contexto da Ditadura Militar brasileira. Fundamentado na Grounded Theory, o estudo examina documentos do Projeto Brasil Nunca Mais e relatórios das Comissões da Verdade, identificando categorias centrais como justiça, verdade, memória e direitos humanos. A investigação sustenta que tais elementos permitem estruturar uma proposta educacional orientada à deslegitimação da violência, entendida como projeto ético-político. O trabalho articula contribuições filosóficas e sociológicas, destacando o princípio da não-violência como prática ativa de transformação social. Como principal achado, afirma o educar para a não-violência como educação para a justiça, organizada em dimensões moral, normativa, política e pedagógica. Conclui que a educação, ao promover memória, reconhecimento e participação democrática, constitui-se como estratégia fundamental para enfrentar a cultura da violência e consolidar sociedades mais justas e democráticas.

**Palavras-chave:** Educação; Não-violência; Justiça; Grounded Theory.

## ABSTRACT

*This article analyzes the theoretical foundations of educating for non-violence, drawing on an understanding of violence as a historical, social and cultural construct intensified during the Brazilian Military Dictatorship. Grounded in Grounded Theory, it examines documents from the Brasil Nunca Mais Project and reports of the Truth Commissions, identifying central categories such as justice, truth, memory and human rights. It argues that these elements enable the structuring of an educational proposal oriented toward delegitimizing violence, understood as an ethical-political project. The work articulates philosophical and sociological contributions, highlighting non-violence as an active practice of social transformation. As its main finding, it posits educating for non-violence as education for justice, organized along moral, normative, political and pedagogical dimensions. It concludes that education, by fostering memory, recognition and democratic participation, constitutes a fundamental strategy for confronting the culture of violence and consolidating more just and democratic societies.*

**Keywords:** Education; Non-violence; Justice; Grounded Theory.

## RESUMEN

*El artículo analiza las bases teóricas del educar para la no-violencia a partir de*

*la comprensión de la violencia como construcción histórica, social y cultural, intensificada en el contexto de la Dictadura Militar brasileña. Fundamentado en la Grounded Theory, examina documentos del Proyecto Brasil Nunca Más e informes de las Comisiones de la Verdad, identificando categorías centrales como justicia, verdad, memoria y derechos humanos. Sostiene que tales elementos permiten estructurar una propuesta educativa orientada a la deslegitimación de la violencia, entendida como proyecto ético-político. Articula contribuciones filosóficas y sociológicas, destacando el principio de la no-violencia como práctica activa de transformación social. Como principal hallazgo, afirma el educar para la no-violencia como educación para la justicia, organizada en dimensiones moral, normativa, política y pedagógica. Concluye que la educación, al promover memoria, reconocimiento y participación democrática, constituye estrategia fundamental para enfrentar la cultura de la violencia y consolidar sociedades más justas y democráticas.*

**Palabras clave:** Educación; No-violencia; Justicia; Grounded Theory.

## INTRODUÇÃO

As democracias contemporâneas têm sido atravessadas por uma crise de representação, marcada pela distância entre poder e política, pelo esvaziamento das promessas de futuro e por discursos autoritários que reabilitam a violência como forma de ordenação social. Nesse cenário, o recrudescimento de fundamentalismos, associados à nostalgia dos regimes de exceção, tem impulsionado investigações internacionais voltadas à compreensão das dinâmicas de produção, legitimação e representação das violências de massa. Nesse contexto, se insere a pesquisa “Representaciones contemporáneas del perpetrador de violencias de masas” (REPERCRI), coordenada pela Universidade de Valência, que congrega pesquisadores de diferentes países em torno da análise das relações entre cultura, ética e violência.

A inserção brasileira nesse esforço investigativo evidencia a singularidade do caso nacional, no que se refere à Ditadura Militar (1964–1985), cuja duração e intensidade produziram marcas profundas nas instituições, nas práticas sociais e nas formas de subjetivação política. A constituição da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências (RIEV), articulando universidades brasileiras e estrangeiras, materializa esse movimento de internacionalização do debate, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de investigar as especificidades históricas e culturais da violência, particularmente aquelas relacionadas às violações sistemáticas de direitos humanos perpetradas pelo Estado ditatorial.

Ancorado nos Estudos Culturais da Educação, este trabalho parte da compreensão de que a violência não pode ser apreendida apenas como fenômeno episódico ou desviante, mas como construção histórica, social e cultural relacionada às dinâmicas de poder. Nessa perspectiva, a cultura da

violência instaurada a partir do Golpe Civil-Militar de 1964, bem como suas reverberações no processo de (re)democratização e suas reatualizações no presente, demandam a elaboração de respostas que ultrapassem a lógica reativa da contra-violência. Tal constatação impõe à educação um papel estratégico: instância privilegiada de problematização, desnaturalização e enfrentamento das estruturas que sustentam a violência.

A análise do período ditatorial brasileiro revela a institucionalização de um aparato repressivo baseado na vigilância, na censura e na repressão, legitimado pela Doutrina de Segurança Nacional e operacionalizado por meio de dispositivos jurídicos de exceção. Esse arranjo produziu não apenas violações massivas de direitos humanos, mas também um legado persistente de silenciamento, medo e distorção da memória histórica, que ainda atravessa o tecido social contemporâneo. A permanência desse legado manifesta-se, entre outros aspectos, na banalização da violência, na difusão de narrativas revisionistas e na fragilização de políticas de memória, verdade e justiça.

Diante das recomendações das Comissões da Verdade e da insuficiência de abordagens educacionais capazes de enfrentar a violência em sua complexidade, este estudo investiga quais elementos conceituais presentes nos tomos do \*Projeto Brasil Nunca Mais\* e nos Relatórios Finais das Comissões da Verdade podem fundamentar uma perspectiva educacional voltada ao enfrentamento da violência. Para isso, adota a Grounded Theory como referencial metodológico, mobilizada para identificar, categorizar e sistematizar conceitos emergentes do corpus documental, partindo da hipótese de que tais documentos contêm fundamentos teóricos para uma educação ancorada no princípio da não-violência, compreendido não apenas como negação da violência, mas como projeto ético-político de sua deslegitimação e de formação para a democracia e os direitos humanos.

Após a introdução, apresentam-se os aspectos metodológicos, com detalhamento da Grounded Theory e da constituição do corpus documental. Logo depois, discute-se o princípio da não-violência, a partir de seus principais fundamentos teóricos e desdobramentos contemporâneos. Em seguida, delimitam-se as bases teóricas do Educar para não-violência, organizadas nas dimensões moral, normativa, política e pedagógica. Na sequência, delineia-se o principal achado desta investigação: a compreensão do educar para não-violência como educação para justiça. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais constatações da investigação e suas implicações para o campo educacional.

## **1 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

As estratégias de análise desta investigação estão ancoradas na Grounded Theory (Teoria Fundamentada em Dados), escolhida por seu potencial de conceituação, sistematização e construção teórica a partir da realidade empírica, especialmente em fenômenos sociais complexos, como a violência

perpetrada pela Ditadura Militar brasileira e suas implicações educacionais. Desenvolvida por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss na década de 1960, a *Grounded Theory* propõe a elaboração de teorias emergentes dos dados, em vez da simples aplicação de referenciais prévios. Ao longo de seu desenvolvimento, consolidaram-se três direções principais, clássica, straussiana e construtivista, que, embora compartilhem procedimentos como amostragem teórica, comparação constante e redação de memorandos, distinguem-se por suas bases filosóficas, formas de codificação e modos de utilização da literatura <sup>1</sup>.

Neste estudo, a concepção epistemológica e metodológica da *Grounded Theory* coaduna-se com a direção construtivista e, por isso, modelamos uma teoria fundamentada em Strauss e Corbin<sup>2</sup>, que estabelecem a ruptura com uma ontologia realista positivista e aproximam-se de uma ontologia realista crítica pós-positivista, e de Charmaz,<sup>3</sup> cuja ênfase encontra-se em uma concepção interacionista das significações e da linguagem, vinculando-se ao paradigma construtivista como metodologia interpretativa.

Aqui entendemos teoria como um conjunto de conceitos desenvolvidos sistematicamente a partir de experiências e relações compartilhadas, que se constitui como uma interpretação de realidades que pode ser usada para compreender, de modo mais amplo, os fenômenos<sup>4</sup> e conceito como “um fenômeno rotulado, uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação/interação que um pesquisador identifica como importante nos dados”<sup>5</sup>.

Essa operação analítico-metodológica exigiu a identificação dos elementos conceituais presentes nos documentos do Sistema de Fontes que guardavam alguma pertinência com o princípio da não-violência, a categorização desses elementos conceituais, estabelecendo a hierarquia de relações existentes entre eles, o delineamento dos elementos conceituais categorizados a partir de bases filosóficas, sociológicas e educacionais e, por fim, a sistematização da perspectiva da educação para a não-violência a partir do princípio da não-violência e dos elementos conceituais delineados.

Devido ao volume de texto dos documentos recolhidos para compor o Sistema de Fontes desta investigação e à necessidade de modelá-los e remodelá-los em diferentes momentos, estudando-os “como objetos de análise minuciosa e

---

<sup>1</sup> Anselm Strauss e Juliet Corbin, *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (Porto Alegre: Artmed, 2008); Kathy Charmaz, *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa* (Porto Alegre: Artmed, 2009); Massimiliano Tarozzi, *O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados* (Petrópolis: Vozes, 2011).

<sup>2</sup> Strauss e Corbin, *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*.

<sup>3</sup> Charmaz, *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*.

<sup>4</sup> Charmaz.

<sup>5</sup> Strauss e Corbin, *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 105

não com o objetivo de confirmar indícios”<sup>6</sup>, foi necessária a utilização do *software* NVivo, produzido pela empresa Australiana *QSR International*, adequado para a geração de dados neste tipo de estudo, conforme aponta<sup>7</sup>. O NVivo é um *software* de suporte para pesquisa, que permite aos usuários importar dados de diversas fontes e formatos, como também organizar e buscar informações em arquivos de texto, áudio, vídeo, imagens e redes sociais. Após importados, os dados podem ser organizados e codificados com as ferramentas do *software*: verificação de palavras-chave, o apontamento de temas, repetições e relações entre os dados, mas, especialmente, a criação e o gerenciamento de códigos hierárquicos, que possibilitam a identificação e análise de padrões e tendências mais complexas.

Utilizamos o NVivo em sua versão 11 para a geração e análise preliminar dos dados desta investigação, mas em nenhum momento houve confusão ou sobreposição à abordagem analítica da *Grounded Theory*, tampouco submissão da abordagem analítica às funcionalidades do *software*. Definido o seu uso ainda na fase de elaboração do projeto, o NVivo contribuiu para uma melhor aproximação com os dados, otimizou o tempo de nossa investigação, permitiu o registro das etapas executadas e viabilizou o trabalho com o grande volume de documentos e dados textuais que compuseram o Sistema de Fontes.

O Sistema de Fontes (*Corpus* Documental) desta investigação refere-se ao conjunto de documentos utilizados como base de estudo, composto por textos existentes, compilados na *Web*, com acesso aberto, que continham o panorama geral, as conclusões alcançadas e as recomendações feitas às diferentes esferas do Estado e da sociedade civil sobre as violações de direitos humanos perpetradas durante a Ditadura Militar brasileira.

Os critérios utilizados na escolha desses documentos: a) o pioneirismo na luta pelos direitos humanos no Brasil e a riqueza de informações reunidas e analisadas ainda na fase final da Ditadura Militar brasileira; b) a abrangência e atualidade da sistematização sobre o ocorrido durante a Ditadura Militar brasileira, além de ser um instrumento privilegiado no rol da Justiça de Transição; c) a conclusão dos trabalhos antes do ano de início desta pesquisa (2019); d) e a facilidade de acesso devido à disponibilidade dos documentos em arquivos digitais nas páginas abertas da *Web*.

A partir desses critérios, o Sistema de Fontes desse trabalho foi estruturado em cinco coleções, conforme indica a tabela 1:

---

<sup>6</sup> Charmaz, A construção da teoria fundamentada, 64.

<sup>7</sup> Tarozzi, *O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*.

**Tabela 1 - Organização do Sistema de Fontes**

Coleção I	Os três volumes do Relatório Final elaborado pela Comissão Nacional da Verdade
Coleção II	Os Relatórios Finais das Comissões Estaduais da Verdade de Minas Gerais, da Paraíba, do Paraná, de Pernambuco (Volumes 1 e 2), do Rio de Janeiro, de Santa Catarina e de São Paulo
Coleção III	O Relatório Final da Comissão Municipal da Verdade de Juiz de Fora/MG, de Niterói/RJ e de São Paulo/SP
Coleção IV	O Relatório Final das Comissões da Verdade instituídas nas seguintes Universidades Públicas: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Brasília/DF, Universidade Estadual de Campinas/SP e Universidade de São Paulo – USP
Coleção V	Os Tomos I, II, III, IV e V do Projeto Brasil Nunca Mais

Fonte: O autor (2021)

Para investigar o problema e atingir os objetivos propostos, estruturou-se um itinerário metodológico em sete etapas. Inicialmente, realizou-se uma revisão teórica dos principais conceitos e abordagens sobre a Ditadura Militar brasileira, com base em buscas no Portal de Periódicos da CAPES e na web. Essa etapa permitiu delimitar o foco investigativo: a análise das violações de direitos humanos no período, suas manifestações e tipologias, bem como seus desdobramentos na (re)democratização, na democracia contemporânea e no campo educacional. Em seguida, elaborou-se um conjunto de conceitos sensibilizantes, visando aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

A segunda etapa da investigação, de ordem prática, consistiu em uma imersão no *Software* Nvivo, com o intuito de apreender suas funcionalidades básicas e sua utilização como ferramenta de suporte em pesquisas qualitativas com grande volume de textos. Por sua vez, na terceira etapa, constituiu-se o Sistema de Fontes da investigação. Realizou-se o mapeamento e a seleção dos documentos conforme os critérios definidos, organizando-os em arquivos digitais. Em seguida, os cinco tomos do Projeto Brasil Nunca Mais, originalmente em imagem, foram convertidos em texto por meio de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) com o software PDF24. Por fim, o material foi importado para o NVivo, compondo as cinco coleções descritas na Tabela 1.

Na quarta etapa, com vistas a identificar elementos conceituais relacionados ao princípio da não-violência, iniciou-se o processo de codificação, entendido como o elo central entre a produção de dados e a construção teórica. Adotou-se a codificação aberta que segundo Tarozzi<sup>8</sup>, é caracterizada pela aderência rigorosa aos termos dos documentos. Com apoio do NVivo, realizou-se a análise de frequência de palavras nas coleções do Sistema de Fontes, considerando: (a) agrupamento por sinônimos, flexões de gênero e número; (b) exclusão de preposições e conectivos; (c) fidelidade às formas lexicais originais; e (d) listagem das 100 palavras mais frequentes por coleção e no conjunto conforme exemplos contidos nas figuras 1 e 2.

<sup>8</sup> Tarozzi.

Figura 1 – Nuvem de palavras da Coleção I



Fonte: O autor (2021)

Figura 2 – Nuvem de palavras do conjunto de coleções



Fonte: O autor (2021)

Para refinar os achados e identificar elementos vinculados ao princípio da não-violência, analisaram-se as nuvens de palavras, das quais emergiram 34 códigos, definidos por frequência, recorrência nas coleções e pertinência analítica. Foram eles: ditadura, verdade, violência, repressão, tortura, direitos humanos, política, segurança, justiça, memória, poder, anistia, Estado, ordem, torturadores, vida, ensino, luta, educação, história, coação, ameaças, prisão, desaparecidos, corpo, sofrimento, trabalhadores, Movimento Estudantil, morte, polícia, lei, professor e família.

Em seguida, procedeu-se a uma testagem por amostragem aleatória, examinando as ocorrências de seis códigos e gerando, via NVivo, mapas de árvore para explicitar hierarquias relacionais no corpus, conforme exemplo contido na figura 3. A análise desses resultados permitiu reavaliar as frequências e os códigos iniciais, agrupando-os em 22 códigos: Educação, Justiça, Verdade, Memória, História, Violência, Terror de Estado, Tortura, Corpo, Sofrimento, Torturadores, Anistia, Política, Liberdade, Igualdade, Poder, Estado, Democracia, Dignidade Humana, Moral, Lei e Direitos Humanos; e em sete categorias provisórias: Justiça, Verdade, Política, Direitos Humanos, Torturadores, Violência e Educação.

Figura 3 – Exemplo de mapa de árvore gerado pelo NVivo

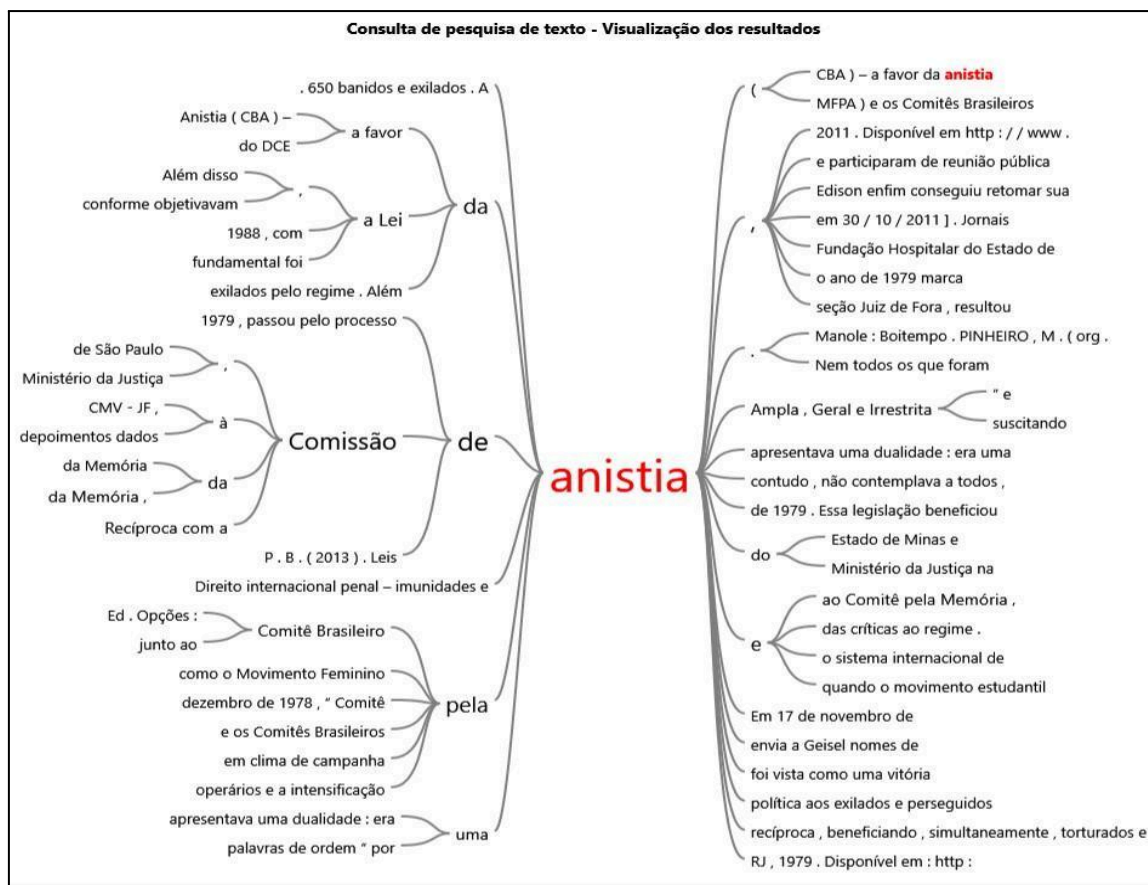
nacional	verdade	exército	dops	direitos	desaparec	processo	prisão	pública	reitor	profess	trabalh	apm	golpe	ordem	ipm	história	
					segurança	movimen	estudan	usp	ministé	desapa	violaçõ	coronel	órgão	militant	atividad	luta	
militar	relatório	morte	ditadura	polícia				governo	jornal	codi	operaç	comurf	fonte	vida	imagem	minis	polici
		informações	política	depoime	federal	humanos	presos	general	região	memór	público	depart	família	institu	anistia	partic	guerra
estado	arquivo				tortura	president	justiça	lei	faculda	organiz	civil	identifi	coma	oficial	comar	curso	poder
		políticos	universida	mortos	document	repressã	militares	sni	regime	partido	estuda	família	deleg	diretc	secr	audiên	investi

Fonte: O autor (2021)

A quinta etapa, correspondente à codificação axial, consistiu no reagrupamento dos dados, previamente fragmentados na codificação aberta, mediante comparação sistemática e organização em eixos comuns. Para tanto, elaborou-se um mapa de codificação, que orientou a identificação de temas salientes, a incorporação de novos códigos e sua reestruturação em sete macrocategorias. Na sequência, produziram-se memorandos analíticos para cada macrocategoria, nos quais se definiram propriedades e se examinaram condições, dimensões e circunstâncias emergentes dos dados.

Com base nessas macrocategorias, no mapa de codificação e nos memorandos, realizou-se, no NVivo, a busca de ocorrências por parágrafo em cada coleção do Sistema de Fontes, gerando clusters (árvores de palavras) que evidenciaram hierarquias relacionais entre categorias e corpus, exemplificado na figura 4. A análise desses materiais permitiu refinar a categorização, estabelecer nós de árvore com categorias provisórias e subcategorias iniciais e produzir novos memorandos contendo constelações conceituais e registros analíticos.

Figura 4 – Exemplo de Cluster ou Árvore de palavras

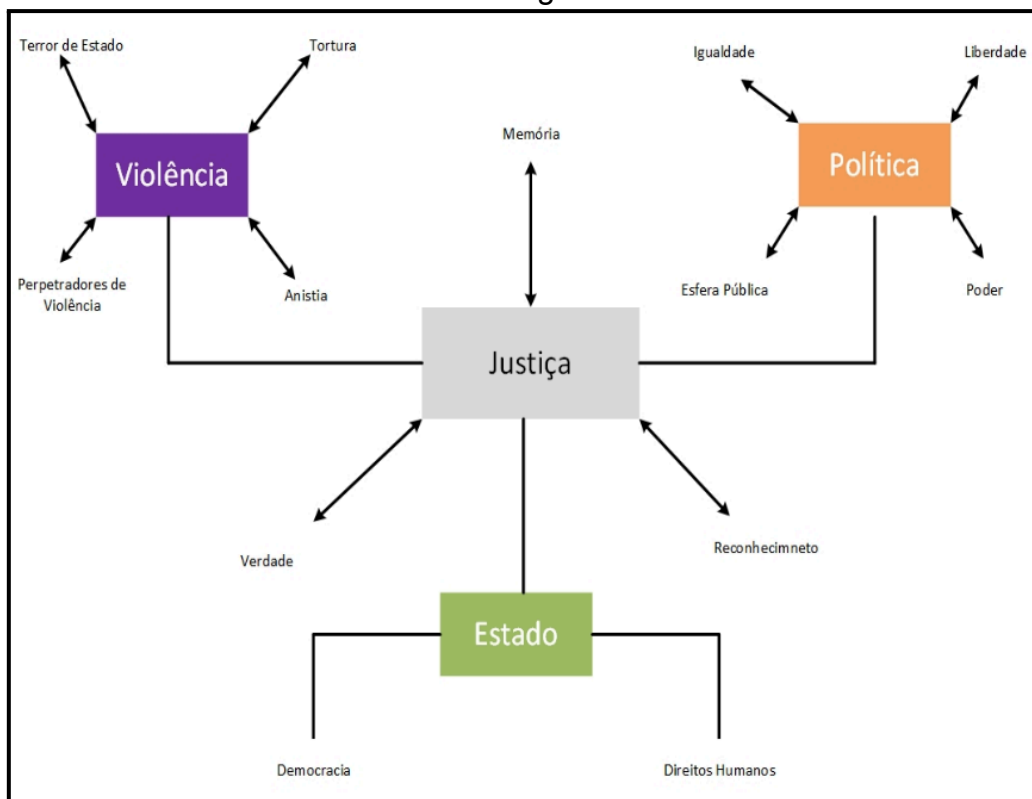


Fonte: O autor (2021)

Na sexta etapa, procedeu-se à codificação seletiva, com foco no refinamento das constelações teóricas. Retomando o mapa de codificação e os memorandos, os dados foram novamente interrogados à luz do problema, da questão norteadora e dos objetivos da pesquisa, resultando na depuração das categorias e subcategorias. Em seguida, elaborou-se o mapa conceitual final, com exclusão, reclassificação e redistribuição de categorias e subcategorias conforme sua pertinência analítica, além da emergência de novas questões derivadas de comparações com a literatura e registros anteriores.

Esse processo culminou na sistematização de quatro constelações teóricas (figura 5): a) Justiça, com as subcategorias Memória, Verdade e Reconhecimento; b) Violência, com as subcategorias Terror de Estado, Tortura, Perpetradores de Violência e Anistia; c) Política com as subcategorias Liberdade, Igualdade, Esfera Pública e Poder; e d) Estado, com as subcategorias Democracia e Direitos Humanos. Ainda na sexta etapa, identificou-se a categoria central, Justiça, em razão de sua densidade analítica, recorrência empírica e capacidade articuladora. A partir dela e das constelações teóricas, retornou-se ao Sistema de Fontes para seleção de excertos representativos, com base em critérios de recorrência, objetividade, coerência e relevância para o foco investigativo.

Figura 5 – Mapa mental com as 4 categorias finais e suas respectivas subcategorias



Fonte: O autor (2021)

A sétima e última etapa, denominada composição conceitual, desdobrou-se em dois movimentos articulados: (i) o delineamento das constelações teóricas, ancoradas em fundamentos filosóficos, sociológicos e educacionais; e (ii) a sistematização de uma perspectiva educacional para a não-violência, fundamentada no princípio da não-violência e nas categorias construídas. Esse processo evidenciou demandas analíticas específicas e permitiu consolidar uma proposta educacional assentada em bases morais, pedagógicas, políticas e normativas. Esse itinerário investigativo-analítico encontra-se sintetizado na Figura 6, cujo propósito é traçar um panorama deste estudo e facilitar a compreensão do texto que construímos.

Figura 6 – Panorama Geral da Investigação



Fonte: O autor (2023)

## 2 O EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA

No bojo da Justiça de Transição, é possível afirmar que todos os coletivos constituídos no território brasileiro para apurar as graves violações de direitos humanos perpetradas durante a Ditadura Militar organizaram suas recomendações em duas frentes distintas e articuladas: a) ações que visam o dever de memória, o esclarecimento da verdade, o exercício do reconhecimento e com isso a materialização da justiça, incluindo, a reparação moral e material das vítimas e a responsabilização dos perpetradores; b) ações que fomentem o enfrentamento e a possível prevenção por meio de processos educativos que levem os cidadãos a conhecerem e reconhecerem a extrema violência perpetrada, evitando e combatendo sua repetição.

Considerando os documentos orientadores da educação brasileira, expedidos em âmbito nacional, posterior a data de conclusão dos trabalhos das Comissões da Verdade, especialmente a Base Nacional Comum Curricular<sup>9</sup> e a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, torna-se evidente que as recomendações desses coletivos foram ignoradas, pois as preocupações desses documentos, quando muito, abordam a violência de modo tangencial e completamente descontextualizado. Mesmo diante dos ataques desferidos contra as escolas, seja por integrantes da comunidade escolar ou por pessoas externas, o caminho escolhido são ações emergenciais de contra violência que fazem a lógica da violência triunfar.

<sup>9</sup> Brasil, *Base Nacional Comum Curricular* (Brasília: MEC, 2018).

Essa retomada contextual, nos permite compreender a necessidade de pensar a educação para além de suas instituições formais, ampliando sua concepção e abrangência, como também a buscar uma alternativa de prevenção à violência pelo caminho oposto à sua lógica. Essas necessidades nos levaram ao princípio da não-violência e a elementos conceituais presentes nos tomos do Projeto Brasil Nunca Mais e nos Relatórios Finais das Comissões da Verdade.

O princípio da não-violência foi introduzido no Ocidente pelo pensamento de Mohandas Karamchand Gandhi, cuja trajetória entre Índia, África do Sul e Inglaterra articulou militância política, reflexão filosófica e resistência ao colonialismo britânico. Formado em Direito, Gandhi amadureceu a convicção de que responder à violência com mais violência significa submeter-se à sua lógica e reforçar sua permanência. Tal compreensão foi aprofundada pelo contato com “O Reino de Deus Está Dentro de Você”, de Liev Tolstói, e “Até o Último”, de John Ruskin, obras decisivas para a passagem de uma convicção moral à elaboração sistemática do princípio da não-violência, concebido como orientação ética e política de desmobilização da violência cotidiana.<sup>10</sup>

A partir de sua experiência concreta de enfrentamento das injustiças sociais, da pobreza extrema e da dominação colonial, Gandhi sistematizou sua concepção de não-violência por meio dos vocábulos sânscritos *Ahimsa* e *Satyagraha*, enraizados nas tradições hinduísta, jainista e budista. *Ahimsa* expressa a recusa de causar dano ou sofrimento a qualquer ser vivo; *Satyagraha*, por sua vez, designa a força da verdade como firmeza ética e política na luta pela justiça. Nesse horizonte, a verdade não constitui mera abstração metafísica, mas prática de resistência voltada à eliminação do sofrimento humano<sup>11</sup>.

Com base nesses fundamentos, Gandhi reconciliou exigência ética e realismo político, articulando filosofia e ação. O princípio da não-violência passou, então, a designar uma prática racional orientada pela busca da verdade, pela concretização da justiça e pela escolha deliberada da bondade em relação aos vivos. Por isso, afirmava que a experiência da verdade universal exige amar “a mais insignificante criatura como a si próprio”<sup>12</sup>. Embora frequentemente reduzido a um pensamento religioso, Muller<sup>13</sup> observa que Gandhi subordinava toda crença à razão e à moral, recusando qualquer doutrina religiosa que legitimasse injustiça, mentira ou violência. Assim, a não-violência não decorre de revelação transcendente, mas da consciência humana, fazendo da razão o próprio fundamento da resistência não violenta.

Nesse contexto, a busca pela verdade identifica-se com a luta pela justiça e

<sup>10</sup> Mohandas Karamchand Gandhi, *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade* (São Paulo: Palas Athena, 1999).

<sup>11</sup> Gandhi; Jean-Marie Muller, *Estratégia da ação não-violenta* (São Paulo: Palas Athena, 2006); Jean-Marie Muller, *Não-violência na educação* (São Paulo: Palas Athena, 2006); Jean-Marie Muller, *O princípio da não-violência* (Lisboa: Instituto Piaget, 2007).

<sup>12</sup> Gandhi, *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*.428.

<sup>13</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

implica a recusa de cooperar com estruturas injustas. Surge daí o princípio da não-cooperação, segundo o qual a responsabilidade moral deve prevalecer sobre a obediência cega à lei. A exigência da consciência torna ilegítima toda cumplicidade com a injustiça e transforma a resistência pacífica em instrumento político de enfrentamento da opressão. Foi com base nesses pressupostos que Gandhi organizou campanhas de desobediência civil e resistência não violenta, desde a defesa dos direitos dos imigrantes indianos na África do Sul até a luta pela independência da Índia, simbolizada pela Marcha do Sal<sup>14</sup>.

Outro importante expoente do princípio da não-violência, foi Martin Luther King Junior. Além de pastor batista estadunidense, foi um intelectual de sólida formação acadêmica. A partir do contato com o pensamento de Gandhi e do encantamento por suas campanhas de resistência não violenta, como também no diálogo com filósofos de grande impacto cultural e político como Hegel, Marx, Nietzsche, e sobretudo na leitura da obra “O ensaio sobre a Desobediência Civil”, de Henry David Thoreau, Luther King construiu seus argumentos em prol da não-violência, sistematizado em suas ideias, discursos, sermões e outros escritos.

A partir da convergência de seus estudos, Luther King formulou seis princípios fundamentais da não-violência: 1) a não-violência constitui uma forma corajosa de resistência ativa ao mal; 2) busca a amizade, a reconciliação e o entendimento; 3) combate a injustiça, e não as pessoas, reconhecendo a condição humana inclusive dos opressores; 4) pressupõe disposição ao sofrimento sem recorrer à violência, compreendendo o sofrimento como possibilidade de transformação; 5) afirma o amor, a solidariedade e a interdependência da vida em oposição ao ódio; e 6) sustenta a convicção ética de que a justiça prevalecerá.

Uma abordagem mais contemporânea do princípio da não-violência pode ser encontrada no pensamento do francês Jean-Marie Muller<sup>15</sup>, fundador e diretor do Instituto de Pesquisas sobre a Resolução Não-violenta de Conflitos (IRNC). O professor Muller reelaborou o princípio da não-violência a partir de seus anos de estudos da obra de Gandhi, mas também no diálogo com outros pensadores tais como Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Simone Weil, Éric Weil dentre outros.<sup>16</sup> Para Muller a não-violência é um princípio filosófico universal, a proposição primeira e diretiva, o começo e o fundamento da filosofia e por isso chega a afirmar que “toda filosofia que não deslegitima a violência e não opta pela não-violência não cumpre seu objetivo”<sup>17</sup>. Por isso, a não-violência é uma opção da razão e não uma utopia, é um modo consciente de enfrentar a cultura da violência, matéria-prima da atualidade.

---

<sup>14</sup> Gandhi, *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*.

<sup>15</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>16</sup> Hannah Arendt, *Responsabilidade e julgamento* (São Paulo: Companhia das Letras, 2004).

<sup>17</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.50.

De acordo com Muller<sup>18</sup>, para apreender o verdadeiro significado do princípio da não-violência é preciso compreender a lógica da violência e diante disso é necessário circunscrever e distinguir o entendimento acerca do conflito, da agressividade, da luta, da força e da violência. Essa compreensão da lógica da violência e a distinção desses elementos conceituais, comumente confundidos no senso comum ou utilizados de modo equivocado na academia, torna-se um passo decisivo para que a ideia da não-violência possa adquirir força e a recusa da cultura da violência e sua deslegitimação aconteçam.

Por violência, Muller<sup>19</sup> compreende a perversão da agressividade, o abuso e a instrumentalização da força capaz de objetificar o outro, transformando-o em coisa, levando-o à morte, em muitos casos apesar de continuar vivo. Na raiz da violência não existe a vida, mas a violação, a violação da vida, ou seja, a morte. Toda violência imputada ao ser humano é violação de sua dignidade, de seu corpo, de sua identidade, de sua personalidade, de sua humanidade. Toda violência é brutalidade, destruição, crueldade, sofrimento, pois trata-se de uma completa desfiguração do outro. Cabe aqui demarcar que a violência também pode ser estrutural e diz respeito as estruturas políticas, econômicas e sociais que criam situações de opressão, exploração ou alienação, nas quais o ser humano é tratado como um meio e não com um fim em si. Outra perspectiva é a violência da revolta ou da resistência que, segundo o autor, pode ser compreendida, mas não justificada, pois continua violência.

Assim, fica evidente que o "não" da não-violência não implica uma rejeição do conflito ou da agressividade, mas, ao contrário, os resgata a fim de minar a legitimidade da violência. Além disso, essa abordagem não descarta a luta e a força, que juntas constituem um elo capaz de mobilizar aqueles que sofrem injustiças em busca de transformação. O "não" da não-violência se coloca em oposição a todos os processos de justificação e autorização que conferem à violência um estatuto de direito humano, pois o princípio da não-violência se fundamenta na deslegitimação da violência e na desconstrução das ideologias que a sustentam, com o propósito de manter viva a consciência de que a violência está diametralmente oposta à vocação espiritual do ser humano. Apesar de sua formulação negativa, a afirmação da não-violência é permeada por uma positividade que permite deslegitimar a violência e do ponto de vista prático, o "não" subjacente ao princípio da não-violência também se traduz como uma forma de resistência<sup>20</sup>.

O princípio da não-violência, enquanto ética, constitui uma busca de sentido; enquanto política, configura-se como método de ação fundamentado em algumas premissas centrais: a recusa da lógica armamentista e da reprodução da violência; a coerência entre fins justos e meios não violentos; a

---

<sup>18</sup> Muller, *Estratégia da ação não-violenta*; Muller, *Não-violência na educação*; Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>19</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>20</sup> Muller, *Estratégia da ação não-violenta*; Muller, *Não-violência na educação*; Muller, *O princípio da não-violência*.

não-cooperação com estruturas geradoras de injustiça; a desobediência civil diante de leis que deixam de servir à justiça; o compromisso com a verdade e com uma palavra pacificadora; e a adoção do humor e da serenidade como formas de resistência ao ódio e à violência<sup>21</sup>.

Outra abordagem mais contemporânea do princípio da não-violência pode ser explorada no livro intitulado “A força da não-violência: um vínculo ético-político”, escrito por Judith Butler. Para Butler<sup>22</sup> a violência é um ataque a interdependência viva que é, ou deveria ser, o nosso mundo social. Por sua vez, a não-violência é um modo de ser no mundo, uma postura que se manifesta não somente nas ações visíveis, mas também no exercício do poder, nas relações interpessoais e nas atitudes cotidianas. Trata-se de um exercício crítico de reconhecimento do caráter interdependente das vidas humanas, bem como da sua interdependência com as vidas não-humanas e os sistemas vivos, que se materializa como uma ação coletiva de resistência, ligada ao compromisso com a igualdade radical, condição que expõe o ser humano à possibilidade de abandono ou destruição, mas que também delinea obrigações éticas para impedir tais consequências.

Assim sendo, a força da não-violência como ação coletiva de resistência não se traduz num pacifismo simplista, mas como uma forma de subverter estruturas de poder opressivas e dismantelar a normalização da cultura da violência, instalada nas sociedades contemporâneas. A não-violência provoca tomadas de posição éticas e políticas que se realizam em experiências que questionam a legitimidade de instituições ou de um regime, como greves, paralisações, boicotes, assembleias públicas, petições, entre outras. Segundo Butler<sup>23</sup> a resistência toma as formas de “um amor enfurecido, [um] pacifismo militante, [uma] não-violência agressiva e [uma] persistência radical”.

De modo sintético, podemos afirmar que a proposta de não-violência de Butler<sup>24</sup> desafia a noção convencional de que a violência é inevitável ou mesmo necessária e sugere a criação de um quadro normativo que busca a construção de um mundo mais inclusivo e sustentável: a igualdade radical, a interconexão substancial que existe entre todas as formas de vida, humanas ou não humanas, o reconhecimento do direito universal ao luto, a salvaguarda estrutural da vida contra forças destrutivas e a redução da vulnerabilidade gerada por disparidades sociais e desequilíbrios ecológicos.

A partir dessas formulações teóricas, podemos depreender que o princípio da “não-violência” não sugere uma simples oposição à “violência”, reduzindo-se a uma concepção simplista de pacifismo, mas à uma operação conceitual que incide de modo reflexivo e prático sobre a realidade da violência. Trata-se de um modo de vida capaz de enfrentar a violência por meio de ações

---

<sup>21</sup> Muller, *Estratégia da ação não-violenta*; Muller, *Não-violência na educação*; Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>22</sup> Judith Butler, *A força da não-violência: um vínculo ético-político* (São Paulo: Boitempo, 2021).

<sup>23</sup> Butler. 164.

<sup>24</sup> Butler.

desprovidas de uma contra violência, ou seja, ações não marcadas pela mesma lógica que movimenta, potencializa e perpetua a violência.

### **3 NOVAS BASES TEÓRICAS DO EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA**

O Educar para não-violência consiste em uma direção teórica que almeja fomentar processos e projetos educativos, em diferentes esferas da sociedade, capazes de formar sujeitos aptos a construir modos de vida democráticos e que participando de maneira responsável do mundo comum, promovam pensamentos, atitudes e práticas de bondade para com todos os seres vivos e, por consequência, deslegitimem a violência, desmontando suas ideologias e opondo-se a todos os processos que a justificam e que nela se fundamentam, como também salvaguardando o respeito a dignidade humana, o exercício da liberdade, o fomento da solidariedade entre as pessoas e comunidades, a prática da prudência e da temperança, com o fim de alcançar a justiça.

Nessa perspectiva, os processos educativos devem incorporar a não-violência em suas práticas, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e a solidariedade em lugar da submissão, da obediência passiva, da competição e da rivalidade<sup>25</sup>. Implica, igualmente, desconstruir representações estereotipadas do inimigo e enfrentar toda forma de hostilidade dirigida à pluralidade e à diversidade humana, cultural, social e identitária.

A construção conceitual do Educar para não-violência fundamenta-se em elementos emergentes do Sistema de Fontes, organizados e reconstruídos a partir de referenciais filosóficos, sociológicos e educacionais. Essas bases teóricas correspondem aos fundamentos intelectuais e conceituais que sustentam tal perspectiva formativa. Para evitar sua redução a formas de contra violência, essas bases foram sistematizadas em quatro dimensões interdependentes, moral, normativa, política e pedagógica, cuja articulação assegura a organicidade, a coerência e a dinâmica constitutiva do Educar para não-violência.

#### **3.1 A BASE MORAL DO EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA**

A base moral do Educar para não-violência consiste numa escolha racional, expressão da autonomia, do pensar por si mesmo e da prática livre do bem, no qual o agir humano se reveste de moralidade. Neste caso, o Educar para não-violência almeja fomentar processos e projetos educativos, em instituições públicas e privadas, na formação do caráter dos sujeitos para que se descubram morais e capazes de escolherem e praticarem o bem, não apenas pelo que podem alcançar, mas como um fim em si mesmo. Essa convicção moral, emergiu com intensidade, sustentada na ideia de justiça, como dever de memória, compromisso com a verdade e exercício do reconhecimento.

---

<sup>25</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

O conceito de justiça emergiu do Sistema de Fontes em três acepções complementares: (i) como ordenamento jurídico, estruturas do Poder Judiciário e, em contextos autoritários, mecanismo de exceção; (ii) como Justiça de Transição, voltada ao enfrentamento da violência massiva perpetrada contra indivíduos e grupos; e (iii) como Justiça Social, entendida como dispositivo moral e político de correção das desigualdades.

A análise dessas dimensões evidencia a centralidade da Justiça de Transição como fundamento do educar para a não-violência, em intrínseca articulação com memória, verdade e reconhecimento. Trata-se do conjunto de mecanismos restaurativos, configurados segundo contextos nacionais, destinados a, no âmbito democrático, revisitar, esclarecer, reconhecer, responsabilizar e superar legados de violações sistemáticas de direitos humanos, cujo enfrentamento implica decisões políticas complexas.

No contexto da sociedade brasileira, a análise dos dados deixou evidente que a Justiça de Transição foi tardia, permitindo que a cultura ditatorial, forjada a partir de elementos ilegais, arbitrários e violentos, encontre espaço no contexto da atual democracia, sobretudo diante da não responsabilização penal dos perpetradores de violência e da precariedade das políticas de reparação. Esse contexto exige que o Educar para não-violência inspire processos e projetos educativos que enfrentem o desconhecimento e tornem pública a importância da Justiça de Transição, como também os seus mecanismos forjados até aqui e sua consequente desqualificação operada pelo Estado brasileiro nos últimos anos.

Nesse horizonte, a incorporação do educar para a não-violência às políticas educacionais requer a publicização e o estudo dos tomos do Projeto Brasil Nunca Mais e dos relatórios finais das Comissões da Verdade, dada a densidade e abrangência dos dados sobre as violências da Ditadura Militar. A difusão desse conhecimento potencializa a compreensão da cultura da violência e de seus desdobramentos contemporâneos, ao tempo em que contribui para a desarticulação de sua base ideológica. Nessa direção, Klautau Filho<sup>26</sup> sustenta que a publicidade desempenha função decisiva na preservação da moralidade das ações, ao expor a injustiça e inviabilizar sua efetivação. A verdade publicizada opera como limite à injustiça e condição para prática política orientada pela moralidade e pelo respeito à dignidade humana, entendida como núcleo do bem comum e fundamento dos direitos humanos.

Ao se ancorar na justiça como mecanismo de transição, o Educar para não-violência reafirma que “existe um dever de memória do passado [como] um dever de vigilância em relação ao futuro”<sup>27</sup>. Por isso, desarquivar as memórias configura-se como ato educativo de prevenção em relação ao futuro, uma vez que a memória é objeto de lutas e de disputas pelo poder, travadas nos diferentes âmbitos da vida social, aberta à dialética da lembrança e do

---

<sup>26</sup> Paulo de Tarso Dias Klautau Filho, “O princípio da veracidade e o direito à verdade do cidadão perante o poder público” (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006).

<sup>27</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.76.

esquecimento, carregada de deformações, vulnerável a usos distintos e a manipulações constantes. Essa perspectiva dialoga com as compreensões que alcançam a memória para além de um conjunto de funções psíquicas que permitem arquivar e evocar informações apreendidas pelos indivíduos, ou situações traumáticas que povoam seus processos de maturação, ou ainda mera interface com as capacidades cognitivas do cérebro humano.

Dentro dessa perspectiva, o Educar para a não-violência defende que a restauração da memória das violências perpetradas pela Ditadura Militar brasileira transcende as limitações do tempo e do espaço. E como os mecanismos de repressão continuam a violentar os empobrecidos, especialmente negros e povos originários, os processos e projetos educativos que desarquivem as memórias tornam-se imperativos. É notório a tentativa de apagar a memória desses eventos por meio de discursos conservadores e de teses revisionistas, que configurando-se como procedimentos deseducativos, tornam-se contrários à moralidade e aos direitos humanos. Essas tendências são ainda mais preocupantes quando presentes na classe política, onde o compromisso com a dignidade humana e com a verdade deveria ser inalienável.

No bojo da Justiça de Transição que sustenta a base moral do Educar para não-violência a verdade emerge como um direito fundamental do ser humano, cuja conceituação delinea a verdade no horizonte sociológico, como uma construção cultural e social, buscada de modo cooperativo, no âmbito da razão dialógica. Nessa direção, ninguém tem a posse daquela verdade última que determina o todo, como também a verdade não contém uma representação objetiva, absoluta e fixa da realidade, mas trata-se de um processo argumentativo, dialógico, construído no compartilhamento do mundo comum.

No âmbito do direito, embora o direito à verdade seja um conceito em formação, passível de críticas e contestações, ele surge no ordenamento jurídico internacional, como um dispositivo de elucidação dos fatos e como um instrumento de combate à distorção das narrativas criadas, ao silêncio propositalmente imposto sobre as vítimas de graves violações de direitos humanos e ao esquecimento intencional que repousa sobre fatos. Nesse campo, a verdade está diretamente ligada ao testemunho, ou seja, um tipo de verdade pessoal ou narrativa, capaz de fazer visualizar o horror vivido por meio da palavra das vítimas e, conseqüentemente, produzir justiça. Esse testemunho é um meio de garantir que a verdade sobre o passado inclua a validação das experiências subjetivas de pessoas que foram silenciadas ou destituídas de voz.<sup>28</sup>

O testemunho configura-se como desarquivação das memórias e dos silenciamentos deliberados, constituindo-se como forma privilegiada de

---

<sup>28</sup> África do Sul, *Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report* (Cape Town: TRC, 1998); Antoine Garapon, *Bem julgar: ensaio sobre o ritual judiciário* (Lisboa: Instituto Piaget, 2004); Giorgio Agamben, *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha* (São Paulo: Boitempo, 2008).

enunciação da verdade situada no limiar entre o dizível e o indizível. Nesse registro, o relato dos sobreviventes emerge como expressão legítima da violência política em regimes ditatoriais e totalitários. Nessa perspectiva, conforme Garapon<sup>29</sup>, a verdade é o enunciado que atravessa a contradição, iluminando um passado ainda operante e expondo feridas históricas não cicatrizadas. Tal verdade viabiliza a revelação do desconhecido, a reclassificação de documentos sigilosos, a abertura de arquivos e a implementação de políticas de reconhecimento e reparação.

Nesse horizonte, o educar para a não-violência implica problematizar a relação entre verdade e formação. Orientar processos educativos requer permanente revisão crítica das próprias convicções, evitando sua absolutização, sem incorrer em relativismo indiscriminado. Trata-se de afirmar um pluralismo orientado ao diálogo, ao dissenso e à deliberação, como condição para a construção de escolhas. O compromisso com a verdade, nesse sentido, favorece a superação da desconfiança e a constituição de formas de existência menos hostis, menos discriminatórias e menos fragmentadas por clivagens políticas, étnicas ou religiosas.

Em se tratando de reconhecimento, o diálogo construído entre os dados contidos no Sistema de Fontes e o pensamento de Honneth<sup>30</sup>, evidenciam o reconhecimento como processo de construção intersubjetiva, dialógica e histórica, forjado a partir da luta e dos conflitos presentes nos modos cotidianos de socialização, de formação das identidades, de integração social e de reprodução cultural, enraizado nas ligações emotivas fortes, na adjudicação de direitos e na orientação por valores, ou seja, na esfera do amor, na esfera da igualdade de tratamento e na esfera da solidariedade, das quais são oriundos a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

Essa concepção de reconhecimento, ancorada nas esferas do amor, da igualdade e da solidariedade, contrapõe-se a projetos educativos de matriz patriarcal, estruturados pela competição, dominação e controle. Tais modelos instrumentalizam a razão, convertem-na em vetor de opressão, marginalizam as dimensões afetivas e produzem sujeitos indiferentes. Em sentido oposto, o educar para a não-violência compreende o reconhecimento como prática deliberada de formação moral: exercício de bondade, liberdade e cooperação, orientado ao cuidado e à responsabilidade compartilhada.

Nessa perspectiva, o reconhecimento ultrapassa a reparação material e afirma-se como exigência de reparação moral, indispensável à elaboração dos traumas legados pela violência de Estado em contextos ditatoriais. Se o reconhecimento integra o horizonte da não-violência, o desrespeito sustenta a lógica da cultura da violência. Por isso, o educar para a não-violência legitima as lutas por reconhecimento, ao mesmo tempo que recusa práticas que violem a dignidade humana e neguem ao outro, individual ou coletivamente, o direito

---

<sup>29</sup> Garapon, *Bem julgar: ensaio sobre o ritual judiciário*.

<sup>30</sup> Axel Honneth, *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (São Paulo: Editora 34, 2003).

de existir. Como assinala Muller<sup>31</sup>, o reconhecimento do outro constitui o marco inaugural da existência humana.

A base moral do educar para a não-violência evidencia que o reconhecimento, articulado ao dever de memória e ao compromisso com a verdade, é condição para a realização da justiça e para formação ética não capturada por moralismos e fundamentalismos. Nesse quadro, ao mesmo tempo em que acolhe a diversidade religiosa, submete à crítica tradições que legitimam a violência. Conforme Jean-Marie Muller<sup>32</sup>, impõe-se uma “faxina filosófica em todas as religiões”, pois quando uma religião glorifica a violência, incentivando o fundamentalismo, a intolerância, o desrespeito, as guerras justas e advogando a legítima violência, não significa dizer que a violência se torna sagrada e sim que a religião se torna sacrílega e precisa ser repensada.

O Educar para não-violência, no horizonte da diversidade religiosa, incentiva uma educação para a igualdade de tratamento e o respeito por todas as tradições religiosas, fazendo do diálogo inter-religioso um caminho de entendimento, de solidariedade e de convivência pacífica das religiões. Todavia, cabe aqui demarcar que a concepção de moralidade que fundamenta o Educar para não-violência, bem como os conceitos de dignidade humana e de verdade, não está fundada no universo religioso e sim em juízos filosóficos e prerrogativas sociológicas que se projetam como valores universais.

### 3.2 A BASE NORMATIVA DO EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA

A base normativa do Educar para não-violência diz respeito à sua regulação e legitimidade no âmbito do Estado. É preciso lembrar que a concepção de Estado emergiu de nosso Sistema de Fontes como corporação política que possui o monopólio do uso da violência; como dispositivo de fabricação da exceção; e como mecanismo de ameaça ao Estado Democrático de Direito. A análise feita dessas direções, demonstra que apesar da relação orgânica que existe entre o Estado e a violência, o Educar para não-violência não intenta eliminar o Estado, pois uma sociedade sem governo, sem lei, sem polícia e sem justiça é praticamente impossível, por isso encontra amparo no ordenamento jurídico do Estado Democrático de Direito, cujo teor considera a educação como um direito social fundamental.

Partindo da compreensão da educação como direito fundamental, o Educar para não-violência postula, a exemplo da Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação, se configurar como um dispositivo legal, inscrito no ordenamento educacional do país. Diante dos alarmantes índices de violência, torna-se imprescindível a construção de políticas educacionais que almejem o enfrentamento da violência não como uma contra violência, mas com medidas educativas, que deslegitimando a violência atuem no âmbito educativo,

---

<sup>31</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>32</sup> Muller.

promovendo experiências de não-violência e fomentando a formação de sujeitos democráticos e comprometidos com a justiça social.

Sendo assim, o Educar para não-violência recusa a concepção de Estado como dispositivo de fabricação da exceção que transforma o golpismo em revolução, atos de barbárie em figuras do direito, discursos e práticas ditatoriais em simulacros de democracia, sob a égide de aparente normalidade e legalidade. Esse dispositivo sustenta os Estados ditatoriais e totalitários, que são, ao mesmo tempo, nutridos e nutridores da ideologia da violência. A ideologia da exceção, conforme Agambem<sup>33</sup>, passa a ser o fundamento da lei, o fora que define os limites do dentro, por isso o estado de exceção é uma força sem lei, sem freios ou contrapesos, onde o direito incorpora em si a violência como código da ação humana e permite a instauração de uma guerra civil legal, capaz de eliminar os inimigos internos e até categorias inteiras de cidadãos, caso se oponham ao sistema político.

Ao tempo em que encontra sua normatização no Estado Democrático de Direito, a partir de seus dois elementos fundantes: seu ordenamento jurídico assentado na ordem constitucional e seu *modus operandi* pautado em princípios democráticos, o Educar para não-violência também reafirma essa tipificação do Estado como uma categoria que precisa ser estudada, experienciada e defendida nos processos e projetos educativos de instituições públicas e privadas de ensino, pois trata-se de uma legitimidade justa, fundante da ordem social democrática, capaz de promover a efetiva participação popular nos mecanismos de controle das decisões, assegurar a equidade na distribuição de recursos e serviços e proporcionar uma vida digna para os seus concidadãos.

Essa compreensão do Estado Democrático de Direito leva o Educar para não-violência a reafirmar também seus princípios fundamentais: a soberania popular, a legalidade, a divisão de poderes, a democracia, os direitos humanos e a justiça social, pois eles tornam possível a efetivação de modos de vida democráticos, capazes de deslegitimar a violência, resguardar a dignidade humana, o exercício da liberdade, a solidariedade entre as pessoas e comunidades, e a concretização da justiça social.

A democracia constitui horizonte incontornável do educar para a não-violência. Como sustenta Gandhi<sup>34</sup>, a democracia autêntica emerge da não-violência e se realiza pela deslegitimação da violência; e, conforme Mouffe<sup>35</sup>, sua efetividade depende da proliferação de instituições, discursos e formas de vida que promovam a identificação com valores democráticos. Trata-se, portanto, de uma concepção que se opõe à “democracia” defendida pelo regime militar brasileiro, fundada na fusão entre valores castrenses e moralismos associados à família, à religião, à pátria, à ordem e à disciplina. Nessa direção, adota-se a

---

<sup>33</sup> Giorgio Agamben, *Estado de exceção* (São Paulo: Boitempo, 2004).

<sup>34</sup> Gandhi, *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*.

<sup>35</sup> Chantal Mouffe, *On the political* (London: Routledge, 2005).

perspectiva procedimental de Habermas<sup>36</sup>, que ultrapassa a lógica estrita da representação ao recolocar a participação cidadã no centro da formação da opinião e da vontade coletiva. Não se trata de um retorno à democracia direta, mas do fortalecimento de processos deliberativos capazes de produzir um interesse geral a partir das periferias em direção aos centros decisórios, invertendo a hierarquia tradicional das agendas institucionais. Tal reativação da capacidade deliberativa tende a reduzir a distância entre representantes e representados, contribuindo para enfrentar a crise contemporânea de representação política.

Com base nos argumentos trazidos até aqui, o Educar para não-violência deve inspirar processos e projetos educativos a promoverem educação para democracia, que segundo Benevides<sup>37</sup>, consiste na formação dos sujeitos para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, como também para os valores republicanos, aqui entendidos como o respeito às leis, o apreço pelo bem público e o sentido de responsabilidade no exercício do poder; e para os valores democráticos, que inclui a virtude do amor à igualdade, a defesa intransigente dos direitos humanos e o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com respeito pelos direitos das minorias.

No que tange aos direitos humanos, reafirmamos sua concepção como produtos da linguagem, condição para o consenso; absolutos, porque legitimados a partir da ação comunicativa e reconhecidos pelas regras do discurso; e relativos, porque são mecanismos contingentes e seu conteúdo varia de acordo com a sociedade em que se materializa. Sua finalidade inicial foi reconstruir o processo civilizatório no período após às duas grandes guerras mundiais, a partir do compromisso de vários povos, e atualmente se constitui como um ideal regulador da existência social, um espaço de utopia, um horizonte a ser alcançado a partir das lutas políticas por modos de vida mais democráticos.

Sendo assim, existe uma cooriginariedade entre direitos humanos e democracia, uma vez que “os direitos e a soberania do povo se pressupõem mutuamente”<sup>38</sup>. Essa implicação mútua leva-nos ao abandono de uma compreensão pré-fabricada, dogmática ou enrijecida dos direitos humanos para radicá-los numa moldura democrática, devolvendo aos cidadãos um papel ativo na formulação de direitos e não apenas como seus destinatários. Assim, os direitos humanos, para que sejam reconhecidos, necessitam de modos de vida democráticos e as democracias, para que sejam eficazes, exigem os direitos humanos. A ponte entre essas categorias são os procedimentos discursivos que possibilitam a formação da opinião e da vontade e fazem os cidadãos agentes ativos na autoria e no gozo dos direitos.

---

<sup>36</sup> Jürgen Habermas, *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003); Jürgen Habermas, *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, 2ª ed. (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010); Jürgen Habermas, *A inclusão do outro: estudos de teoria política* (São Paulo: Loyola, 2014).

<sup>37</sup> Maria Victoria Benevides, *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular* (São Paulo: Ática, 1996).

<sup>38</sup> Habermas, *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, 2ª ed.116.

A justiça social aqui é entendida como um princípio do Estado Democrático de Direito e finalidade do Educar para não-violência. Seja como for, recordamos o conceito de Nussbaum<sup>39</sup>, baseado na ideia de que todas as pessoas devem desenvolver suas capacidades (capabilities) básicas, ou seja, suas liberdades substantivas para viver uma vida digna e realizar suas escolhas e aspirações pessoais. Cabe ao Estado Democrático de Direito dispor de estruturas políticas capazes de reduzir as desigualdades e garantir equidade, combinando igualdade de condição e de oportunidades para todos. Além disso, a justiça social exige o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais e individuais, garantindo que todas as pessoas tenham o direito de escolher seus próprios valores e viver de acordo com eles, desde que não prejudiquem os direitos e liberdades de outrem.

De forma concisa, o Educar para não-violência tem como base normativa o ordenamento jurídico do Estado Democrático de Direito, no qual a educação está inscrita como um direito social fundamental. Todos os princípios que constituem essa tipificação de Estado são reafirmados como alicerce normativo do Educar para não-violência, pois apesar de não ser possível eliminar totalmente o poder político de coerção do Estado, segundo Muller<sup>40</sup> a não-violência postula sua transformação profunda e constante para que busque resolver os conflitos sem recorrer a violência e, sendo qualificado como democrático de direito, resguarde os modos de vida democráticos e o exercício da liberdade, como também possibilite a participação responsável dos sujeitos nos mecanismos de controle das decisões e, acima de tudo, deixe de potencializar a cultura da violência, deslegitimando-a cotidianamente.

### 3.3 A BASE POLÍTICA DO EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA

A base política do Educar para não-violência emerge da análise do contexto de violência política perpetrada durante a Ditadura Militar brasileira, no qual a política foi instrumentalizada, perdendo sua dignidade e seu sentido. A compreensão desse movimento de contrários permite reconstituir a política como condição imprescindível para a construção de modos de vida democráticos e para o alcance da justiça social, vinculando-a intrinsecamente à liberdade, à igualdade, à esfera pública e ao poder.

A funcionalização da política, ao subordiná-la à violência, à repressão, à vigilância e à censura, implica a degradação da ação política, deslocando-a para o polo oposto da liberdade e da igualdade. Em contraposição, a retomada do pensamento de Hannah Arendt sustenta uma concepção de política fundada na pluralidade humana, constituída no espaço entre os indivíduos e orientada pela convivência e organização coletiva em torno de interesses comuns. Nessa perspectiva, a política se realiza por meio da ação e da palavra, organizando as diversidades sob uma igualdade relativa<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Martha Nussbaum, *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013).

<sup>40</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>41</sup> Hannah Arendt, *Entre o passado e o futuro* (São Paulo: Perspectiva, 2004).

Desse modo, a política não se fundamenta na violência, mas na ação humana mediada pelo diálogo. Os conflitos, embora inerentes à vida social, não precisam ser potencializados ao nível da violência, podendo ser resolvidos por processos racionais de construção de consensos<sup>42</sup>. Assim, o Educar para não-violência rejeita os regimes totalitários, caracterizados pela destruição dos espaços políticos de fala e ação conjunta, e orienta práticas educativas comprometidas com sua superação.

A liberdade emergiu dos dados de nosso Sistema de Fontes, como um fenômeno que abarca três dimensões da vida humana: a) uma dimensão política, devido às “restrições das liberdades públicas e individuais”; b) uma dimensão ontológica, pois a liberdade consiste no “centro da pessoa humana”; e c) uma dimensão existencial, pois a liberdade é “o poder de escolher livremente as opções e circunstâncias que conferem sentido à sua existência, conforme suas próprias convicções”. Esse conceito implica a condição de um sujeito histórico, limitado e inacabado, pois nele não está incutido um ideal de liberdade essencialista, mas uma convicção da liberdade como exercício, como a capacidade de protagonizar a existência, rechaçando todas as formas de opressão e de objetificação de si e do outro.

A liberdade, nesse horizonte, constitui elemento central e emerge como fenômeno que abarca dimensões política, ontológica e existencial. No plano político, configura-se como conquista relacional produzida no convívio humano; no plano ontológico, associa-se à condição de natalidade, como capacidade de iniciar o novo; e, no plano existencial, expressa o poder de escolha e de atribuição de sentido à própria existência<sup>43</sup>. Assim, a liberdade não é uma essência, mas um exercício que implica protagonizar a própria existência e rejeitar formas de opressão.

Nesse sentido, o Educar para não-violência compreende o ato educativo como prática de liberdade<sup>44</sup>, mediado pelo diálogo problematizador e orientado à formação da criticidade, da autonomia, da esperança e da solidariedade. Trata-se de uma prática que ultrapassa os limites das instituições formais e se inscreve na partilha intersubjetiva do mundo vivido. Por isso, é contrário a onda de conservadorismo que envolve o Movimento Escola Sem Partido; as discussões retrógradas e a aprovação de leis municipais que proíbem o tratamento de gênero em instituições de ensino; a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal do Ensino Religioso confessional em escolas públicas; as reformas educacionais e as políticas curriculares que envolvem a padronização, a eliminação de disciplinas e conteúdos importantes para a construção do pensamento crítico. Na direção do Educar para não-violência o

---

<sup>42</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>43</sup> Hannah Arendt, *A condição humana* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000); Arendt, *Entre o passado e o futuro*; Arendt, *Responsabilidade e julgamento*; Kherley Caxias Batista Barbosa, “A concepção de liberdade na filosofia política de Hannah Arendt” (Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017).

<sup>44</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

ato educativo é também um ato político, que acontece na partilha intersubjetiva do mundo vivido, mediado pelo diálogo problematizador.

Como um elemento da vida cotidiana, liberdade e política se identificam no ato público, pois, onde quer que os seres humanos se reúnam, o mundo se introduz entre eles e é nesse espaço intersticial que os assuntos humanos são conduzidos e adquirem existência à medida que são externalizados por meio da palavra viva e da ação vivida. No ato público a igualdade é gerada, permitindo ao ser humano mostrar sua singularidade e, por meio da ação e do discurso, compreender a singularidade de seus iguais. Não nascemos iguais, tornamo-nos iguais, na convivência com os demais, no ato de ser-com-o-outro-no-mundo.

Com base na teoria da igualdade de Ronald Dworkin, a igualdade consiste na garantia de recursos e oportunidades necessários para que cada pessoa desenvolva seu potencial e realize seus objetivos de vida, considerando suas necessidades e capacidades individuais. Assim, todos devem ser tratados com igual consideração e dignidade, fazendo da igualdade uma virtude soberana à vida política e um fim a ser perseguido em si mesmo<sup>45</sup>.

Torna-se importante demarcar que a não-violência “não faz sentido sem um compromisso com a igualdade”<sup>46</sup> e por isso a ideologia da meritocracia, segundo a qual posições sociais são resultado de conquistas pessoais e não de adscrições sociais perde a legitimidade. Essa concepção de igualdade exige a equidade, pois considera as diferenças desde que elas não produzam, alimentem ou reproduzam desigualdades. Ao entrarmos no campo das desigualdades, vem à tona em primeira mão, as desigualdades socioeconômicas, medidas em termos de renda e riqueza, que ensejam apontar as discrepâncias nas condições de vida concretas da população e aqui o mosaico é composto pela fome, pelo desemprego, pela falta de condições mínimas de sobrevivência.

Para além das desigualdades materiais, precisamos problematizar os processos de colonização e dominação, que atravessam o patriarcalismo, o machismo, o etnocentrismo, a misoginia, o racismo, o sexismo, a homofobia e a xenofobia. É imprescindível considerar as relações de gênero como primeiro marcador social. Inicialmente, entendemos gênero como nexos de poder que definem os modos de ser homem e mulher, produzidos no contexto histórico e cultural, e não como resultado da anatomia dos corpos, como sustentam as correntes oriundas do determinismo biológico. Portanto, embora gênero se articule com sexualidade e com orientação sexual, seu ponto de partida está exatamente no histórico modelo de patriarcado que subordina e violenta as mulheres e pessoas LGBTQIAP+, cujas tipologias se assemelham aquelas perpetradas no contexto do Estado Ditatorial brasileiro.

O Educar para não-violência considera pertinente que a educação sexual, trate

---

<sup>45</sup> Ronald Dworkin, *A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade* (São Paulo: Martins Fontes, 2005).

<sup>46</sup> Butler, *A força da não-violência: um vínculo ético-político*.37.

das questões ligadas à sexualidade e orientação sexual. Parece anacrônico que essa temática ainda cause embaraço, não só entre setores conservadores da sociedade, mas também entre educadores e estudiosos, pois as identidades sexuais não hétero, gays, lésbicas, queers, intersexuais, bissexuais, transexuais, travestis, desestabilizam as certezas normativas e colocam em xeque os binarismos, acentuando a instabilidade e a transitoriedade da sexualidade. A heterossexualidade, elevada ao padrão normativo de modelo de sexualidade a ser adotada por todos os humanos, é produzida a partir da marginalização da homossexualidade, materializada na homofobia e na gama de violências que cotidianamente são perpetradas contra a população LGBTQIAP+.

Pensar a igualdade nesse âmbito, implica considerar também os marcadores étnico-raciais, que dizem respeito aos povos indígenas e negros, às comunidades tradicionais de quilombolas, ciganos, seringueiros, ribeirinhos, pantaneiros, entre outros. Entendemos raça não na perspectiva biologicista, mas como construção social, que, forjada no enfrentamento cotidiano das relações sociais, demonstra como as características físicas interferem no lugar social que os sujeitos ocupam. Cabe lembrar que esses sujeitos e seus coletivos quase sempre foram deslocados de seus pertencimentos e submetidos a processos educativos violentos, centrados no ser homem (macho), branco, heterossexual, adulto, cristão, ocidental. A não-violência, na esfera da igualdade, implica combater o racismo e qualquer forma de discriminação, bem como as ideologias que sustentam políticas explícitas ou tácitas de branqueamento.

A Base Política do Educar para não-violência, requer ainda repensar a realidade das diferenças corporais, qualificadas ou não como deficiência e a invisibilidade das pessoas em situação de deficiência. Nessa ótica, a deficiência sai da esfera privada, do silenciamento, do encarceramento domiciliar e é trazida para o âmbito público, revestindo-se de uma dimensão política como minoria social, cujas necessidades precisam ser reconhecidas e contempladas nas políticas sociais. Torna-se imperativo compreender a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, partindo do debate do modelo social da deficiência que se contrapõe ao modelo médico e, assim, reconhece a deficiência como opressão sofrida pelas pessoas com lesões corporais, em ambientes pouco adaptados às diversidades.

Aqui nos deparamos com a necessidade retomar o conceito de esfera pública como uma condição da vida em sociedade, espaço de exercício da liberdade, de construção da igualdade e de circulação do poder. Não como um lugar físico, como uma instituição, organização ou qualquer estrutura normativa, mas um *locus* de diálogo, da conversa mútua e do convencimento recíproco, incapazes de encapsular a vida democrática nas instituições do sistema político. A esfera pública configura-se como espaço da extensão do conflito, das contendas interpessoais e coletivas, onde os antagonismos e as forças políticas convertem-se em palco de luta e cenário do poder. Sendo uma dimensão da vida em sociedade, não pode ser um modelo ou um princípio

normativo regulador abstraído do espaço social efetivo, mas é diversa, plural e aberta aos fluxos comunicativos e às periferias sociais do mundo da vida.

A esfera pública, sendo o espaço da aparência onde os sujeitos expõem suas ideias e a si mesmos e agem conjuntamente, torna-se também espaço de geração do poder. Desse modo, o poder nasce na esfera pública e nela circula quando os diferentes sujeitos entram em acordo sobre determinados assuntos e decidem, na liberdade, agirem em concerto, uma vez que o único fator material indispensável para a geração do poder é a convivência entre os humanos.

O conceito de poder que emergiu do Sistema de Fontes desta pesquisa, foi categorizado nas seguintes direções: a) como um elemento possível de ser possuído por alguém ou confinado em algum lugar; b) associado à violência, como relação de dominação, repressão e destruição; e c) congênere à relação de resistência, como movimento de luta e contestação. A análise dessas direções nos possibilita afirmar que, no horizonte político do Educar para não-violência, cabe demarcar, a importância de não confundir poder com violência, como também de balizá-lo no pensamento de Foucault<sup>47</sup>: “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”.

Isto posto, reafirmamos que não existe o poder em si, como uma substância ou um objeto, mas como um feixe de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. Não está localizado apenas nas mãos do Estado ou nas grandes instituições, não é algo que pode ser dado, nem se negocia, mas se exerce nas relações assimétricas, pois existe em ação, de modo flutuante, díspar, heterogêneo, como um fenômeno relacional que atravessa as formas mais sutis da vida cotidiana. Por isso, está presente nos discursos, nas práticas sociais e nas relações que envolvem o saber, ensejando resistência, luta, contestação, moldando normas, comportamentos e identidades, por meio de dispositivos disciplinares, controle biopolítico e microrrelações de poder-saber.

Desse modo, na esteira de Butler<sup>48</sup>, consideramos que há poder na não-violência, pois todas as suas relações envolvem resistência. Além do exercício do poder não ser linear, em suas complexas dinâmicas encontram-se também as liberdades rebeldes, as revoltas, as contracondutas, as rotas de fuga, as possibilidades de inversão. A resistência não é simplesmente reação, mas criação, pois resistir implica luta, contestação, invenção de outras possibilidades de existência, a partir de novos arranjos de forças. Este fenômeno, permite à força entrar em relação com outras forças para fabricar outros nós de poder que, convertendo-se em ações de contestação, de luta, uma espécie de agonismo, se contrapõem às estruturas de dominação e/ou à

---

<sup>47</sup> Michel Foucault, *Microfísica do poder* (Rio de Janeiro: Graal, 2004).175.

<sup>48</sup> Butler, *A força da não-violência: um vínculo ético-político*.

manutenção da ordem estabelecida, geradas a partir das próprias relações de poder.

Em suma, a base política do Educar para não-violência rejeita a ótica da instrumentalização/funcionalização da política, como também os traços essencialistas que historicamente a atravessam, para reafirmá-la no âmbito da pluralidade humana, que enseja a organização em torno de interesses comuns que motivam o agir. Essa organização implica aparecer no mundo para ser-com-os-outros-no-mundo, produzindo pela palavra e pela ação um mundo comum, que parte de uma esfera pública vibrante, onde o exercício da liberdade, a construção da igualdade e a circulação do poder seja possível e os modos de vida democráticos sejam desejados, arquitetados e efetivados.

### 3.4 A BASE PEDAGÓGICA DO EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA

A base pedagógica do Educar para não-violência oferece a direção para que os projetos e processos educativos que nele se fundamentarem organizem o modo como acontecerão suas experiências educativas. Isso significa refletir sobre como os tempos, os espaços, as condições materiais e as relações serão estruturadas para promover as aprendizagens dos sujeitos. Esse âmbito envolve os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento, as metodologias, as formas de avaliação e os recursos que serão utilizados.

Nessa ótica, o Educar para não-violência reclama uma compreensão alargada do fenômeno da violência, distinguindo-a de poder, de conflito, de agressividade, de luta e de força. Por esse ângulo, enraizado nos dados contidos no Sistema de Fontes desta pesquisa, o fenômeno da violência foi ampliado com as subcategorias Terror de Estado, Tortura, Perpetradores de Violência e Anistia. O seu entendimento torna-se condição necessária para que os processos e projetos educativos que ensejam educar para não-violência estejam atentos às artimanhas da lógica da violência, buscando não reproduzir uma contra violência, mas também para não esvaziarem as experiências educativas, romantizando contextos e realidades.

A análise dos dados, nos levam a afirmar a violência como uma tecnologia de dominação, produzida social, cultural e historicamente, no âmbito das disputas políticas travadas no espaço público, para instrumentalizar a força humana, tornando-a capaz de causar danos, sofrimento e a eliminação do outro, como também tornando-a um poderoso instrumento de instauração e manutenção do arbítrio. Essa tecnologia de dominação, institucionalizada como política da Ditadura Militar brasileira, se materializou, intencionalmente, na máquina estatal coercitiva, arquitetada sobre o “tripé – vigilância, censura, repressão”<sup>49</sup>, assumindo a forma de violência física, psicológica, moral, sexual, social, de gênero e patrimonial, cujos rebatimentos estão presentes nos diversos contextos que envolvem a sociedade atual.

---

<sup>49</sup> Marcos Napolitano, 1964: *História do regime militar brasileiro* (São Paulo: Contexto, 2014).

Ao tencionarmos o conceito de violência como tecnologia de dominação, percebemos o seu diálogo com a ótica benjaminiana que concebe a violência como meio, forjada no processo histórico de luta pelo poder, no âmbito das relações sociais, cujo propósito consiste em instituir ou conservar uma realidade e, por isso, poder, violência e direito são realidades que não se confundem, mas estão imbricados nos diversos arranjos sociais. As bases metafísicas da violência, explicitadas por Benjamin<sup>50</sup> tornam-se relevantes para perceber a estreita ligação da violência com a capacidade de significação da realidade, uma vez que os dados produzidos e analisados nesta pesquisa apontam que o patriarcalismo, o patrimonialismo, o machismo, a misoginia, a homofobia, a xenofobia e o racismo constituem o universo simbólico dos tipos de violência perpetrados, ainda hoje, na sociedade brasileira.

Considerando os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2022 foram 47.398 casos de mortes violentas intencionais no país<sup>51</sup>. Desses, 6.429 ocorreram em intervenções policiais e 161 policiais foram assassinados, sendo que 7 em cada 10 morreram na folga. Do total de homicídios, 76,9% eram negros, 50,2% tinham entre 12 e 19 anos e 91,4% do sexo masculino. Apesar de haver uma queda no índice registrado pela região nordeste, os dados revelam a potência da cultura de morte que movimenta a lógica da violência, evidenciando a instrumentalização da força humana, uma vez que 76,5% dos assassinatos foram cometidos com arma de fogo, como também demonstrando a ligação da violência com a capacidade de significação da realidade.

Diante desses índices, o Educar para não-violência chama atenção para três pontos chaves: o paradoxo armamento versus desarmamento, a defesa civil não-violenta e o papel da polícia. No que concerne ao armamento, a corrida armamentista deve ser desmobilizada, o controle da política de armas deve ser retomado e a população educada para o desarmamento. Na realidade brasileira o primeiro passo foi dado com a aprovação do Estatuto do Desarmamento – Lei nº 10.826/2003, todavia a polarização política em torno desse tema e sua consequente desconsideração exigem a educação da população.

No contexto da defesa civil, é crucial estabelecer sua viabilidade e conferir-lhe uma credibilidade real, uma vez que a busca pela segurança constitui uma necessidade primordial. Esta abordagem não-violenta se concentra na criação de estratégias para salvaguardar os modos de vida democráticos e se enraíza no espírito cívico que fomenta as atividades cotidianas dos cidadãos. Para difundir esse ethos de defesa é imperativo que a ênfase recaia sobre a civilização da defesa, em contraste com a militarização dos cidadãos. Dentre as táticas inerentes a essa perspectiva, figuram a adoção da resistência não-violenta e a formação de redes de resistência que ganham vida por meio

---

<sup>50</sup> Walter Benjamin, “Crítica da violência – Crítica do poder”, em *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos* (São Paulo: Edusp; Cultrix, 1986).

<sup>51</sup> Fórum Brasileiro de Segurança Pública, *Anuário brasileiro de segurança pública 2023* (São Paulo: FBSP, 2023).

das múltiplas associações políticas, culturais, sociais e religiosas que compõem as esferas públicas da sociedade<sup>52</sup>.

Em se tratando da polícia, o Educar para não-violência admite sua existência, mas defende sua desmilitarização. A polícia está relacionada com o governo da cidade e por isso sua existência se justifica para manutenção da ordem e garantia do respeito às leis, porém não se legitima seus modos violentos de atuação. Seu papel é promover a antiviolença, configurando-se como agentes de paz e neutralizando os promotores da violência para que fiquem sem condições de atuar<sup>53</sup>. Para isso, a desmilitarização da polícia, cujo teor implica repensar sua identidade profissional é fundamental. Trata-se de tornar a polícia identificada com o exercício da cidadania e não com os modos bélicos de operação que provém da doutrina militar das Forças Armadas. Faz total sentido as recomendações presentes nos Relatórios Finais das Comissões da Verdade, de alterar o conteúdo curricular das academias policiais e ampliar o período de formação dos agentes, priorizando a reestruturação das técnicas de treinamento, a experimentação de modos de vida democráticos, o exercício da cidadania e a defesa dos direitos humanos.

Além de ser perpetrada, a violência também é espetacularizada. Para constatar isso, basta olhar o sensacionalismo que envolve sua cadeia de notícias, como também a amplitude e os novos contornos que a utilização inapropriada das redes digitais confere à sua lógica. Essa espetacularização, além de movimentar a cultura da violência, encontra suas raízes no conceito de Terror de Estado que, emergindo do *modus operandi* do Estado Ditatorial, estava ligado à violência política produzida de modo intencional, institucional e calculado. Cabe lembrar que o Terror de Estado, embora esteja diretamente ligado à violência, não se confunde com ela, pois, consiste no movimento que a torna eficaz, ao possibilitar o clima que a sustenta e aquilo que dela resulta. Neste caso, podemos afirmar que a violência é a forma, a tecnologia de dominação utilizada para controlar a esfera pública e disciplinar a população, enquanto o terror é a força, a pujança, uma espécie de combustível que, por meio do isolamento, do medo e da fabricação de narrativas, cria o clima de pânico favorável à depuração do inimigo, possibilitando a vigilância especializada, a suspeição generalizada, a perseguição requintada, a intimidação repressiva, a criminalização seletiva e o desaparecimento forçado.

Sendo a violência uma tecnologia de dominação, o terror de Estado tornou-se seu eficaz movimento e a gama sofisticada de tortura física, psicológica e de cunho sexual o seu tipo mais característico. Os dados evidenciaram que a tortura esteve presente do início ao fim do Estado ditatorial e continua a ser utilizada pelas forças policiais atualmente. A tortura consiste em um ato humano de extremada violência que imputa sofrimento a uma pessoa ou a determinados coletivos humanos, sendo perpetrada de modo deliberado, sistemático e institucionalizado. Neste caso, a tortura causa dor e sofrimento, suplantando a vítima numa “condição limite” da existência, cujo teor de

---

<sup>52</sup> Muller, *O princípio da não-violência*.

<sup>53</sup> Muller, *Não-violência na educação*.

desumanização provoca um confronto com seu estado de ser-no-mundo e de ser-com-os-outros-no-mundo.

No bojo da tortura, encontra-se a tortura física que, assumindo diversas formas e se valendo de vários instrumentos, cria uma separação entre o corpo e a mente da vítima, tornando-a estranha a si mesma, num movimento total de negação de sua identidade enquanto ser encarnado. Na tortura, o corpo se volta contra o próprio sujeito, pois a dor o obriga a falar, e assim emerge uma voz de negação de seu íntimo, já que busca extrair dele um discurso que é repulsivo, pois representa a negação de sua liberdade.

A tortura psicológica, por sua vez, como ato extremado de violência, imputa um sofrimento devastador, causando danos profundos e duradouros, capazes de minar a estabilidade emocional e mental das vítimas. As vítimas sentem que perderam suas identidades e individualidades, pois a constante manipulação e humilhação sofridas podem fazer com que duvidem de si mesmas e de suas capacidades, levando a sentimentos paralisadores de vergonha e inadequação.

Um traço que os dados evidenciaram sobre a violência perpetrada durante a Ditadura Militar Brasileira é seu cunho sexual, que, inserindo-se na lógica da hierarquia de gênero e sexualidade, mobilizaram a feminilidade e a masculinidade, rompendo todos os limites da dignidade humana. Colocando os dados desse passado em diálogo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, encontramos em 2023 o maior número de registros de estupro e estupro de vulnerável da história, com 74.930 vítimas<sup>54</sup>. Considerando que esse número corresponde apenas aos casos notificados, a realidade torna-se ainda mais alarmante, pois, mesmo sendo elevado, esse dado representa apenas uma fração da violência sexual perpetrada no Brasil.

Os índices mostram que as crianças e adolescentes foram as maiores vítimas: 61,4% das vítimas tinham de 0 a 13 anos de idade e em relação ao sexo, 88,7% das vítimas eram do sexo feminino e 11,3% do sexo masculino. As pessoas negras constituem o maior índice de vítimas da violência sexual, pois 56,8% eram pretas ou pardas, enquanto 42,3% eram brancas, 0,5% indígenas e 0,4% amarelas. Os abusadores, na maioria absoluta dos casos, são conhecidos das vítimas e a residência, tida no imaginário social como lugar seguro, ainda é o local onde a violência sexual é perpetrada com maior frequência.

Esse panorama nos permite afirmar que a violência sexual, perpetrada no contexto da Ditadura Militar brasileira, segue seu curso com índices assustadores, atravessada por questões de gênero e raciais. Esse panorama nos alerta também sobre a necessidade de implementação de uma educação sexual nas diferentes esferas que compõe a sociedade, por isso os processos e projetos educativos que se inspirarem no Educar para não-violência devem assumir o compromisso de educar a sexualidade, afastando-se de uma concepção fundamentalista, omissa, moralista e conservadora e assumindo

---

<sup>54</sup> Fórum Brasileiro de Segurança Pública, *Anuário brasileiro de segurança pública 2023*.

uma compreensão aberta, dialógica e emancipadora que concebe a sexualidade como construção social e cultural das práticas eróticas, das escolhas afetivas e dos objetos de desejo do ser humano.

O fenômeno da violência possui autoria, ou seja, mandatários e executores, que precisam ser revelados e responsabilizados. Conforme os dados evidenciaram e concordando com Straus<sup>55</sup>, abandonamos a concepção de “autor e/ou agente de violência” e chegamos ao conceito de “perpetrador de violência”, pois não há cumplicidade com o silenciamento imposto às vítimas, com a ideia de que determinados tipos de violências são compreensíveis, legítimos, ignoráveis ou devem passar despercebidos, e, sobretudo, com a amenização das responsabilidades. Ao operarmos com esse conceito não nos referindo apenas à cadeia de comando da Ditadura Militar brasileira ou apenas aos torturadores, mas a qualquer pessoa que praticou, deliberadamente, atos de violência de modo direto ou indireto, agindo ou se omitindo, visando a alcançar objetivos políticos ou ideológicos e ensejando a destruição de outros seres humanos.

Por isso, afirmamos aqui o conceito de perpetradores de violências como um estado em que os humanos praticam deliberadamente, em níveis diferentes, atos de violência de modo direto ou indireto, agindo ou se omitindo, visando alcançar objetivos políticos ou ideológicos e ensejando a destruição de outros humanos. Ao agirem diretamente, arquitetam, incitam ou ordenam a violência, distribuem armamento, coagem, aniquilam, torturam, mutilam, matam, ocultam a morte ou fazem desaparecer o cadáver. Ao agirem de modo indireto, financiam ações e instituições que viabilizam a violência, acobertam aqueles que a executam, revelam a localização das vítimas ou ainda se aproveitam de sua vulnerabilidade. Ao se omitirem, silenciam-se propositalmente diante da violência e tornam-se cúmplices da barbárie.

Conforme demonstrado nesta investigação, o fenômeno da violência, potencializado no contexto da Ditadura Militar Brasileira e cujos rebatimentos continuam presentes na atualidade, possui uma ampla tipologia, foi expandido por um conjunto específico de instrumentos materiais, possui um grupo de vítimas predominantes, foi praticada por um conjunto de perpetradores e engloba também o conceito de anistia, marco inicial da Justiça de Transição brasileira, que, forjado a partir da luta da sociedade civil organizada, desde sua gênese, está enredado em contradições, antagonismos e disputas políticas.

Por anistia compreende-se o ato de conceder perdão oficial a indivíduos ou grupos que cometeram crimes políticos ou transgressões contra o Estado ou a sociedade. Ela é aplicada como uma medida de reconciliação e pacificação após períodos de conflitos, guerras civis, golpes de Estado ou regimes autoritários. No contexto brasileiro, trata-se do ato legal que concedeu perdão oficial a indivíduos ou grupos que cometeram crimes políticos no período da Ditadura Militar e, ao mesmo tempo, concedeu imunidade aos perpetradores de

---

<sup>55</sup> Scott Strauss, “Studying perpetrators: a reflection”, *Journal of Perpetrator Research* 1, n. 1 (2017): 28–38.

violências, ou seja, a liberdade das vítimas custou a impunidade dos algozes. Prevalece a vitória do Estado ditatorial, pois todos os seus agentes, aqueles que fizeram a máquina da vigilância, da censura e da repressão funcionar, ganharam imunidade e não podem ser responsabilizados pelas violações de direitos humanos que perpetraram.

Essa compreensão alargada da violência, como um fenômeno que envolve o terror de Estado e a tortura, como também os perpetradores de violência e as contradições da anistia brasileira, no âmbito da Base Pedagógica do Educar para não-violência, indica que o modo como as experiências educativas se materializam, deve promover aprendizados que levem os diferentes sujeitos a compreenderem a lógica da violência e assim se tornem capazes de atuarem no seu reverso, ou seja, assumirem a não-violência como critério para construção de seus modos de vida.

#### **4 O EDUCAR PARA NÃO-VIOLÊNCIA COMO EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA**

O Educar para não-violência, ancorado em novas bases teóricas, Moral, Pedagógica, Política e Normativa, deve concretizar-se como educação para justiça. Ao considerarmos que a cultura da violência alimenta e é alimentada nas desigualdades presentes na sociedade, pode-se afirmar que seu enfrentamento passa pela redução das desigualdades e por isso aqui retomamos o conceito de justiça como um dispositivo moral e político de correção das desigualdades econômicas e sociais, a Justiça Social, que também emergiu dos dados.

Nesse itinerário, o conceito de justiça social, apoiado na Teoria da Justiça de Nussbaum<sup>56</sup>, além de se interessar pelo aprimoramento da democracia como sistema político, preocupa-se com a invisibilidade e o reconhecimento das minorias sociais e assume a justiça como uma pluralidade de compromissos, afirmando que a riqueza das nações são as pessoas e, por isso, uma sociedade é justa quando consegue garantir a todos um conjunto de capacidades (capabilities), que considera não o que as pessoas são, mas no que elas podem tornar-se se tiverem as oportunidades e os recursos necessários para realizarem seus potenciais de vida.

Nesse horizonte, as capacidades (capabilities) não são apenas habilidades interiores, mas incluem as oportunidades criadas a partir da combinação do pessoal com o entorno dos sujeitos. Por isso, estão relacionadas ao conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais se vive, formando uma espécie de conjunto capacitário. Isso implica pensar nas condições reais e efetivas de sua realização, tanto em escala de oportunidades quanto em termos de condição. O florescimento humano das capacidades (capabilities) é um empreendimento pessoal enquanto poder de escolha (liberdade), mas é comunitário na medida em que as oportunidades e condições (equidade) são uma construção política que devem se presentificar

---

<sup>56</sup> Nussbaum, *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*.

nas estruturas sociais, organizadas de forma justa para oferecer as alternativas para o desenvolvimento humano e as escolhas por uma vida valiosa.

Sendo assim, conceber a Justiça Social como dispositivo moral e político de correção das desigualdades econômicas e sociais implica compreender a necessidade concreta de enfrentamento das desigualdades que assolam o Brasil desde seus primórdios e que, aprofundadas durante a Ditadura Militar, espraiam seus rebatimentos até nossos dias. A igualdade, exigência fundamental da justiça e, conseqüentemente, a eliminação das desigualdades, passa pelo aprimoramento da democracia como sistema político, pela implementação de mecanismos de redistribuição de bens primários e de oportunidades, como também pelo reconhecimento e inclusão das minorias, mas, sobretudo, pela implementação de processos e projetos educativos comprometidos com a iniciação dos sujeitos na arte de compartilhar um mundo comum.

O Educar para não-violência compreende que há uma intrínseca relação entre o desenvolvimento de um projeto educativo e a construção de um projeto civilizatório, por isso acredita que ao se materializar como educação para justiça fomentará relações intergeracionais não-violentas capazes de evitar a violência política de outrora e fomentar a consciência de que ela jamais deve se repetir. Torna-se primordial que os processos e projetos educativos que se fundamentarem no Educar para não-violência se comprometam com o pleno desenvolvimento dos sujeitos para construção de modos de vida democráticos que, centrados na dignidade humana, salvaguardem o exercício da liberdade e reúnam as oportunidades e as condições necessárias para o compartilhamento do mundo comum e, conseqüentemente, uma existência valiosa, ou seja, uma vida boa para todos os cidadãos.

Assim como Nussbaum<sup>57</sup>, ao propor um decálogo de capacidades (capabilities) como requisitos de justiça social, capazes de dar corpo à ideia de uma vida digna e especificar certas condições para que uma sociedade seja minimamente justa e seus cidadãos tenham um conjunto de direitos fundamentais assegurados, propomos também um decálogo de princípios para que as instituições públicas e privadas, no âmbito de seus processos e projetos educativos, ao assumirem o Educar para não-violência possam estruturar suas experiências educativas com coerência e assertividade. Longe de ser um receituário, um manual impositivo ou uma lista orientativa inflexível, o decálogo que propomos se traduz como bússola que oferece direção e que pode ser seguido integralmente, parcialmente ou outros princípios podem ser agregados, desde que visem deslegitimar a violência e possibilitar o alcance da justiça social.

Com base nas quatro dimensões que compõem as novas bases teóricas do Educar para não-violência, distanciando-nos de ações de contra violência e

---

<sup>57</sup> Nussbaum.

indicamos que os seguintes princípios possam ser assumidos por educadores, gestores e instituições educativas que almejam educar para a justiça:

1. Compromisso com a construção de modos de vida democráticos orientados pelo compartilhamento do mundo comum, pela inclusão social e pelo reconhecimento da dignidade humana, em oposição a toda forma de discriminação e desrespeito.
2. Superação de práticas educativas de matriz patriarcal e autoritária, mediante a promoção de experiências formativas voltadas à emancipação humana, à autonomia crítica e à liberdade de pensamento e ação.
3. Valorização ética da vida em todas as suas dimensões, com defesa do desarmamento, repúdio à tortura e às múltiplas formas de violência, bem como da responsabilização de seus perpetradores e da cultura da não-violência.
4. Criação de espaços educativos comprometidos com o cuidado, a solidariedade e a sustentabilidade das relações humanas e ambientais, favorecendo práticas intergeracionais não violentas.
5. Educação das emoções como fundamento da formação humana, visando ao desenvolvimento da empatia, da compaixão, da amizade, da cooperação e da resolução dialógica e não violenta dos conflitos.
6. Integração entre emoções, imaginação e racionalidade, estimulando a ciência, a arte, os esportes e as tecnologias digitais como meios de produção de conhecimentos e fortalecimento da vida democrática.
7. Afirmação do dever de memória, do compromisso com a verdade e do reconhecimento da diversidade como dimensões constitutivas dos processos de humanização e convivência democrática.
8. Promoção de uma educação sexual fundada no respeito às diferenças, na compreensão das relações de gênero e no combate à misoginia, à homofobia e às violências sexuais.
9. Defesa da igualdade como princípio estruturante da vida democrática, orientada pela equidade, pela inclusão e pelo reconhecimento das diferenças sociais e humanas.
10. Desenvolvimento de práticas educativas voltadas à defesa intransigente dos direitos humanos e à formação para a cidadania planetária, compreendida a partir da responsabilidade ética com a Terra como casa comum.

Esses princípios demonstram que o Educar para não-violência, aqui entendido como educação para justiça social, se configura como processo de humanização que, ancorado em novas bases teóricas busca formar sujeitos da justiça. Essa concepção educativa é sustentada por uma visão antropológica que advoga as incertezas, os conflitos e a incompletude dos seres humanos e, por isso, educar implica formar, iniciando na arte de compartilhar um mundo

comum e não adestrar, apenas treinando o desenvolvimento de competências técnicas para o mundo produtivo do emprego.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram afirmar que os tomos do Projeto Brasil Nunca Mais e os Relatórios Finais das Comissões da Verdade constituem um repertório conceitual robusto para a formulação de novas bases teóricas do educar para a não-violência, compreendido como projeto ético-político de deslegitimação da violência e de formação para a democracia, para os direitos humanos e para justiça social. A partir da Grounded Theory, evidenciou-se que categorias como memória, verdade, reconhecimento, liberdade, igualdade e democracia não apenas estruturam uma crítica à cultura da violência produzida e legitimada pela Ditadura Militar brasileira, mas também oferecem fundamentos para processos educativos comprometidos com a construção de modos de vida democráticos. Nesse horizonte, o educar para a não-violência afirma-se como educação para a justiça, articulada em dimensões moral, normativa, política e pedagógica, cuja finalidade consiste em enfrentar racionalmente as estruturas, discursos e práticas que naturalizam a violência no tecido social contemporâneo.

Os achados desta investigação devem ser compreendidos à luz de seus limites analíticos e metodológicos. O corpus documental, embora amplo e representativo no campo da Justiça de Transição brasileira, está circunscrito aos documentos do Projeto Brasil Nunca Mais e aos relatórios das Comissões da Verdade, o que condiciona o alcance interpretativo da teoria construída. Além disso, por tratar-se de uma investigação qualitativa, documental e fundamentada em categorias emergentes dos dados, os resultados não pretendem produzir generalizações universais, mas oferecer uma elaboração teórica situada, suscetível de reinterpretções e ampliações em outros contextos históricos, culturais e educacionais. Do mesmo modo, a aplicabilidade dos achados depende das condições políticas, curriculares e institucionais de cada realidade, especialmente em cenários marcados por disputas ideológicas, revisionismos históricos e fragilização das políticas de memória e direitos humanos.

Ainda assim, o decálogo do educar para a não-violência delineado ao longo deste estudo apresenta significativo potencial formativo e interventivo. Em sala de aula, pode orientar práticas pedagógicas voltadas à mediação não violenta de conflitos, à problematização crítica da violência, ao trabalho com memórias traumáticas, à valorização da pluralidade e ao fortalecimento da participação democrática. No plano das políticas curriculares, sua incorporação pode ocorrer por meio da transversalização dos direitos humanos, da ampliação do ensino sobre a Ditadura Militar brasileira e a Justiça de Transição, da formação docente continuada e da criação de dispositivos curriculares voltados à cultura democrática e à educação para a paz. Mais do que uma alternativa pedagógica, o educar para a não-violência projeta-se, assim, como exigência ética e política das democracias contemporâneas, sobretudo em sociedades

atravessadas pela banalização da violência, pelo enfraquecimento da esfera pública e pela reatualização de discursos autoritários.

## REFERÊNCIAS

- África do Sul. *Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report*. Cape Town: TRC, 1998.
- Agamben, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- . *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Arendt, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- . *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- . *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- Barbosa, Kherlley Caxias Batista. “A concepção de liberdade na filosofia política de Hannah Arendt”. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.
- Benevides, Maria Victoria. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1996.
- Benjamin, Walter. “Crítica da violência – Crítica do poder”. Em *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Edusp; Cultrix, 1986.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- Butler, Judith. *A força da não-violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- Charmaz, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Dworkin, Ronald. *A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário brasileiro de segurança pública 2023*. São Paulo: FBSP, 2023.
- Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Gandhi, Mohandas Karamchand. *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*. São Paulo: Palas Athena, 1999.

- Garapon, Antoine. *Bem julgar: ensaio sobre o ritual judiciário*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- Habermas, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2014.
- . *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- . *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- Klautau Filho, Paulo de Tarso Dias. “O princípio da veracidade e o direito à verdade do cidadão perante o poder público”. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006.
- Mouffe, Chantal. *On the political*. London: Routledge, 2005.
- Muller, Jean-Marie. *Estratégia da ação não-violenta*. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- . *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- . *O princípio da não-violência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- Napolitano, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- Nussbaum, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- Strauss, Anselm, e Juliet Corbin. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Strauss, Scott. “Studying perpetrators: a reflection”. *Journal of Perpetrator Research* 1, n. 1 (2017): 28–38.
- Tarozzi, Massimiliano. *O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de Revista Inclusiones.**