

NOTAS CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE UMA CIVILIZAÇÃO EDUCADA PARA A EDUCAR PARA A CIVILIDADE À LUZ DO CASO SANDRO DO NASCIMENTO

Jamilly Cristina Jacob Vieira¹
Emmanoel de Almeida Rufino²

RESUMO

O presente estudo objetiva desenvolver um estudo sobre a relação entre educação social e formação para a civilidade. Objetivando compreender os caminhos civilizatórios para uma educação promotora da civilidade, organizamos nosso estudo em duas etapas específicas de análise: primeiramente, à luz do caso do sequestro do ônibus 174, ocorrido em 12 de junho de 2000, na cidade do Rio de Janeiro, desenvolvemos uma análise do perfil social de Sandro Barbosa do Nascimento, articulando as entrelinhas de sua identidade social ao *modo operandi* civilizatório que, segundo sugerimos, ajudou a formar o sequestrador e deformar suas demais possibilidades identitárias e cidadãs. Em seguida, nossa discussão retoma a análise anterior examinando, por sua vez, como garantir uma educação civilizada e como educar os indivíduos para constituir uma sociedade que não seja reprodutora de barbáries. No campo metodológico, esse movimento crítico-analítico nos colocou diante da necessidade de investigarmos fundamentalmente fontes bibliográficas, justificando a tipologia teórica do nosso estudo. Diante disso, algumas conclusões despontam de nosso estudo, dentre elas: ao pensar/projetar a formação de uma civilização educada, devemos estar alertas para o fato de que não basta só promover uma educação tecnicamente eficaz (em relação aos fins eleitos), mas que se deve atentar para a qualidade ética desses fins e dos conteúdos educativos atinentes ao seu fomento.

Palavras-chave: Barbárie; Civilização; Educação; Sandro do Nascimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu como consequência de uma aula “qualquer” de filosofia, em que uma remissão ao aforismo “ Nada do que vem do humano me estranha” (do poeta romano Terêncio) nos levou a pensar o caso Sandro do Nascimento e, em seguida, os pressupostos sociais que levaram essa caso à memória brasileira, como uma tragédia. Terêncio nos alerta que somos potencialmente dialéticos e, portanto, transitamos entre o bem e o mal, entre a legalidade e a criminalidade, entre a civilidade e a barbárie, cabendo a cada um de nós evitar ajuizamentos apressados e categóricos sobre os atos criticáveis dos outros num tom de superioridade moral, já que na linha do que defende Aristóteles (1991) no livro II da *Ética a Nicômaco*, as virtudes morais se conquista com o hábito e se renovam com a vigilância em não deixar de praticá-las. Nesse ponto, emergiu-nos a ideia de pensar os bastidores civilizatórios de nossa sociedade e o teor dos seus esforços educativos para seja para cultivar virtudes morais em seus cidadãos, seja

¹ Estudante do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, jamilly.jacob@academico.ifpb.edu.br;

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professor do IFPB (Campus João Pessoa), emmanoel.rufino@ifpb.edu.br.

ao menos para torná-los cidadãos. O caso do sequestro do ônibus 174 – protagonizado – pelo jovem Sandro do Nascimento despontou aqui como paradigma crítico para nosso estudo, referencial para que possamos pensar de que modo a sociedade brasileira (mas, em projeção, qualquer sociedade) forma e deve formar seus membros para evitar barbáries individuais e também institucionais (já que os indivíduos não são “mônadas” isoladas de seu contexto social).

Diante do contexto motivador acima apresentado, motivamo-nos a empreender um estudo que investigasse a relação entre educação social e formação para a civilidade. Objetivando, portanto, compreender os caminhos civilizatórios para uma educação promotora da civilidade, organizamos nosso estudo em duas etapas específicas de análise: primeiramente, à luz do caso do sequestro do ônibus 174, ocorrido no dia 12 de junho de 2000, na cidade do Rio de Janeiro, desenvolvemos uma análise do perfil social do sequestrador Sandro Barbosa do Nascimento, articulando as entrelinhas de sua identidade social ao *modo operandi* civilizatório que, segundo sugerimos, ajudou a *formar* o sequestrador e deformar suas demais possibilidades identitárias e cidadãos. Em seguida, a nossa discussão retoma a análise anterior examinando, por sua vez, como garantir uma educação civilizada e como educar os indivíduos para constituir uma sociedade que não seja reprodutora de barbáries.

À título de justificativa, destacamos a relevância social e acadêmica deste estudo. Se academicamente promovemos uma leitura – sempre necessária e embasada em notórios pensadores – dos pressupostos fundantes de nossa cultura civilizatória e seus desdobramentos educativos no campo social (exercício fundante para repensarmos a ideia de formação humana que subjaz nossos meios e fins pedagógicos), socialmente, este estudo crê que o movimento crítico aqui proposto favorece a desnaturalização dos preconceitos e indiferenças sociais contra aqueles que a sociedade esquece de incluir em suas dinâmicas de civilidade, tal como se revela a educação. Aqui aprofundamos uma reflexão que investigue a consistência de nossa hipótese de que quando uma sociedade afirma que “bandido bom é bandido morto” está – na verdade – atestando sua incompetência de civilizar os seus pela educação. Aqui, nosso esforço é construir uma reflexão que, se não possa alcançar a todos (sequer a muitos), possa tocar alguns, mesmo que poucos, provocando-os a uma revisão do nosso sentido civilizatório e da pergunta fundamental de toda a educação: que tipo de ser humano queremos formar? Aqui cremos também esse humilde nosso esforço crítico se assenta na esperança de fazer a mudança na visão de mundo dos indivíduos particulares, mesmo que poucos, o que nos alinha à crença de Paulo Freire (1987) de que se a educação não muda o mundo, ela pode mudar as pessoas e as pessoas pode mudar o mundo.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido à luz de uma metodologia de cunho teórico, o que justificou nosso uso estrito de materiais bibliográficos. Assim sendo e considerando os objetivos específicos supracitados, assim organizamos a estratégia metodológica deste estudo bibliográfico: no primeiro momento de nosso estudo, ao desenvolvermos uma análise do perfil social do sequestrador Sandro Barbosa do Nascimento, articulando as entrelinhas de sua identidade social ao *modo operandi* civilizatório que, segundo sugerimos, ajudou a *formar* o sequestrador e deformar suas demais possibilidades identitárias e cidadãs, remetemos nosso olhar ao filme-documentário *Ônibus 174*, de José Padilha (2002) e ao filme *Última parada – 174*, de Bruno Barreto (2008). Por ocasião do segundo escopo específico de nosso estudo, ao analisarmos como garantir uma educação civilizada e como educar os indivíduos para constituir uma sociedade que não seja reprodutora de barbáries, fizemos referências paralelas às demais obras que constam nas referências, ao final deste artigo.

DESENVOLVIMENTO

Por trás da ótica e das narrativas das lentes da imprensa e dos olhos dos que acompanharam o sequestro do ônibus 174, no dia 12 de junho de 2000, na cidade brasileiro de Rio de Janeiro, evidenciaram-se as marcas de uma cultura com a identidade túrbida em meio às faces paradoxais que assume diante de vários fatos sociais que despontam diante dela: o rótulo de “monstro” que muitos atribuíram efetiva ou veladamente ao ainda jovem morador de rua Sandro do Nascimento esconde uma história não contada para aqueles que assistiam – ao vivo – o desenrolar do sequestro que, mais tarde, viria a terminar tragicamente; Sandro não era um sequestrador profissional e não estava naquele ônibus através de uma premeditação criminosa; mas, apesar de lá ter atuado como sequestrador (o que – ao nosso ver – não lhe abona de toda a culpa, ao nosso ver), agia em conjunto com toda aquela sociedade que, paradoxalmente, estava assistindo seu desesperado e desafortunado sequestro, com seus olhos arregalados (presencialmente ou pela TV) e com suas línguas físicas ou mentais proferindo sobre eles os mais diversos rótulos de barbárie. Essa ação conjunta tem um motivo: se Sandro rendeu suas vítimas, sua ação teve como cúmplice a mesm sociedade que se sentiu por ele sequestrada, mas que, sem perceber (ou percebendo algumas vezes, mas “deixando prá lá”), já havia ensinado a Sandro o significado de “sequestrar”, quando dele sequestrou várias vezes a possibilidade de se reconhecer como um cidadão de direitos, por ter sua vida valorizada e preservada, começando

do simples fator da garantia da subsistência básica. O Sandro do Nascimento que se tornou conhecido naquele 12 de junho de 2001 nasceu para a sociedade do “bem” como muitos outros Sandros desconhecidos, rejeitados e esquecidos diariamente por serem aquilo que não foram: nasceram natimortos, como abortos sociais que apenas inicialmente deram errado³.

Por trás dos olhos e dos murmúrios de medo e de ódio de muitos (tel)espectadores que acompanharam o caso Sandro, havia um hiato de sentido do que significava aquele sequestro. Muitos ali só viam um monstro, um sujeito “naturalmente” mal, e não conheciam a história por trás da história que ali se desenrolava como tragédia coletiva: a história de sofrimento de um menino comum, que poderia não ter enveredado pelo mundo do crime, mas que foi incentivado a isso por uma sociedade que não lhe deu abrigo cultural (por uma educação formal), nem abrigo habitacional, alimentício, etc.; a história desse Sandro é a história de sofrimento de muitos outros, que não necessariamente terminam como tragédia pública (geralmente, como tragédia privada) e que não necessariamente devem ser totalmente despidas da responsabilidade privada (já que – como lembra Sartre [2007], ao cunhar o conceito de *má-fé* –, se não dá para eximir do que nos tornamos todos os impactos gerados pelo que os outros fazem conosco, também somos aquilo que fazemos do que os outros fizeram de nós), mas que sofrem o descaso público quanto a políticas de inclusão sócio-econômicas e culturais e que aprende desde cedo a viver em clima de guerra contra alguns males sociais, como a fome, a indiferença, etc. Essa é a história do que uma sociedade convencionada para o seu futuro uma política de Estado pouco inclusiva (muitas vezes somente para fins pontuais, como marketing político-eleitoral) ou totalmente excludente e que, diante das consequências quase inevitáveis do seu descaso orgânico, verte-se à naturalização do “mal” e sua referenciação àqueles que – como Sandro – cometem ilícitos, de crimes mais graves a pequenas contravenções.

No filme *Última parada – 174*, de Bruno Barreto (2008), e especialmente no documentário *ônibus 174*, de José Padilha (2002), somos convidados a uma imersão quase focaultiana (porque genealógica dos violentos micropoderes que vão enredando a teia social) da história de vida de Sandro do Nascimento, cujos entornos já foram trágicos desde a mais tenra infância:

Sandro Barbosa do Nascimento nasceu em São Gonçalo e antes de seu nascimento, seu pai biológico abandonou sua mãe assim que descobriu que ela estava grávida. Aos oito anos de idade, Sandro presenciou o assassinato de sua mãe na favela onde moravam. Foi então que ele virou menino de rua e adotou o apelido de "Mancha". Ele acabou se viciando em drogas, roubando

³ Uma excelente reflexão sobre isso está lançada na letra da música “Pátria que me pariu”, de Gabriel o Pensador (1997).

para manter seu vício em cocaína. Sandro nunca aprendeu a ler ou escrever, apesar de ter sido mandado para inúmeras instituições de atendimento a jovens delinquentes. Sandro frequentava a igreja da Candelária, onde recebia comida e abrigo e fez amizade com vários outros menores de rua. No dia 23 de julho de 1993, aos 15 anos, Sandro presenciou o massacre da Candelária, que resultou em 8 mortes. Ele mesmo não ficou ferido no incidente. No dia 12 de junho de 2000 aos 21 anos, Sandro, que continuava a habitar as ruas do Rio de Janeiro, sequestrou o ônibus 174 com um revólver de calibre trinta e oito. Ele entrou no ônibus após várias horas cheirando cocaína comprada com dinheiro de um roubo (no qual conseguiu um revólver 38, que não teria sido aceito pelos traficantes na troca por droga), e ao sentar no ônibus um passageiro percebeu que ele levava na sua cintura uma arma, então o passageiro fez sinal para uma viatura da polícia militar que estava passando pela rua e abordou o ônibus para averiguar o pedido de socorro feito pelo passageiro. Sandro fez onze reféns dentro do ônibus. Às 18h55min no horário de Brasília, Sandro decidiu sair do ônibus com uma refém, usando a professora Geisa Firmo Gonçalves, grávida de dois meses, como escudo. Enquanto Sandro saía, o policial do BOPE Marcelo Oliveira dos Santos avançou por trás de Sandro, apontando seu rifle para a parte de trás do crânio do mesmo com a intenção de o matar com um único tiro; porém, acabou acertando Geisa de raspão, o que levou Sandro a dar 3 tiros em suas costas, resultando em sua morte. Sandro foi conduzido a uma viatura também baleado, onde já chegou morto ao hospital. Após alegações de que a morte de Sandro não foi acidental, os policiais responsáveis pela operação foram levados a julgamento por assassinato e foram declarados inocentes. Uma investigação concluiu que Geisa levou um tiro, efetuado pelo policial Marcelo Oliveira dos Santos, que tentava acertar Sandro e errou o alvo. Logo depois do tiroteio, Sandro foi colocado numa viatura policial, onde foi morto por asfixia, pelos policiais. Seu corpo foi enterrado no dia 14 de julho de 2000, no Cemitério do Caju (centro do Rio de Janeiro). O sepultamento foi acompanhado apenas por sua avó, Elza da Silva, e Ivanildo de Jesus Severo, então presidente da associação de moradores da favela Nova Holanda⁴.

O que esse filme e esse documentário nos provocam a pensar é se a história de Sandro do Nascimento teria terminado no ônibus 174 se os capítulos de sua vida tivessem – desde a infância – rumos diferentes, longe do clima de violência e longe da sensação de perda sua dignidade humana. Nossa impressão (ainda que só possa se projetar como impressão, porque Sandro poderia ter optado crime, mesmo que tivesse o suporte de benesses que lhe era de direito por parte da esfera pública) é de que Sandro provavelmente não seria um sujeito “marginal” se não visse sua vida ser desde cedo relegada à marginalidade, por sua dignidade humana ser colocada à margem da sociedade que *concentra* o acesso aos direitos, aos bens de consumo, ao bem estar em suas diversas dimensões cidadãs.

A raiva que Sandro nutriu pela “sociedade” certamente teria linhas mais tênues se – no dia 23 de julho de 1993 – ele não a visse tentar assassiná-lo na Candelária (sob o protagonismo

⁴ WIKIPÉDIA. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandro_Barbosa_do_Nascimento. Acesso em 19 de setembro de 2019.

dos seus policiais, protetores da “ordem”), se ele não a visse abandoná-lo nas ruas (como um sujeito invisível), se ele não a visse torná-lo visível somente quando fosse prendê-lo para ter em quem colocar a culpa pelo mal do mundo, se ele não a visse torná-lo novamente invisível dentro das superlotadas cadeias públicas (desprovendo-o ao menos da chance de ressocialização pela educação e o trabalho), se, em suma, ele não a visse tentar matá-lo simbolicamente a cada dia, a cada esquina, a cada vidro fechado e/ou cara fechada dentro de carros (pessoas que são indiferentes ao sofrimento desse e de outros Sandros, mas que querem um mundo feliz e pacífico).

Sandro não tinha sido iniciado nos estudos e, se hoje estivesse vivo, aumentaria a média estatística de 11,3 milhões de analfabetos no Brasil, entre pessoas acima de 15 anos de idade⁵. A propósito, embora já a alguns anos o país venha registrando uma diminuição nessa taxa, essa queda acontece em ritmo lento, especialmente se forem aplicados às comunidades pobres ou que estão em situação de isolamento dos centros urbanos e de seus processos de desenvolvimento, como na zona rural, e até entre detentos, por exemplo. Muitas das comunidades periféricas dos grandes centros urbanos do país (como a que “acolheu” o menino Sandro) coadunam esses dados porque o Estado está delas ausente e, se assim se posta, abre margem à relativização dos pressupostos civilizatórios, por ele mesmo já o fez ao – por exemplo – não subsidiar seus cidadãos de baixa renda de uma educação que viabilize – aos indivíduos – possibilidades de consecução de futuro digno. Além desses fatos, a diferença de classes sociais implica diretamente na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Submeter alguém a um processo educativo (em ambiente formal ou informal) por si só não garante sua transformação num sujeito educado, especialmente quando o que subjaz esse processo é a tentativa de que ele interiorize códigos morais de comportamento. Afinal, não basta informar um sujeito de algo no campo ético para que ele aja eticamente. Ao educando sempre cabe a vontade e a responsabilidade de comprometer-se com o código moral que recepcionou. Mas essa lógica também é verdadeira mesmo quando a educação apenas serve à inculcação de informações socialmente úteis, porque não há garantia alguma de que aquilo que se transmite a alguém seja pode ele captado, entendido, refletido, utilizado. E isso não ocorre estritamente por motivos internos. Há situações externas que não favorecem – ao educando – a captação, o

⁵ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em 19 de setembro de 2019.

entendimento, a reflexão e a consequente utilização daquilo que lhe é comunicado. Aprender é, por si só, um fenômeno complexo, por seu grande número de variáveis. Mas, para além dessa ressalva, o que nos interessa objetivamente é sublinhar que a existência de uma civilização educada não garante que os sujeitos que a compõe saibam e/ou queiram educar os outros – especialmente os que estão nascendo e crescendo nela – para uma vida civilizada, no âmbito individual e coletivo. Essa afirmação certamente ganhou mais ressonância a partir das investigações que a Escola de Frankfurt fez do projeto de racionalidade – de raiz iluminista – que culminou no nazismo. Especialmente na obra *Educação e emancipação*, de Theodor Adorno (1995), emerge um importante *insight* que adensa a ideia de que uma civilização altamente racionalizada pode não só não promover uma cultura de civilidade (em que os indivíduos se sintam imersos em paz, progresso material e bem estar social), mas pode promover o seu contrário: afinal, como inquire Wolfgang Leo Maar na introdução da referida obra, como pôde uma civilização tão avançada como a Alemanha que, em sua fileira cultural nos legou intelectuais como Goethe, tenha fomentado as barbáries do nazismo? (MAAR *apud* ADORNO, 1995, p. 15).

A referência supracitada nos remete a uma preocupação comum aos pensadores de Frankfurt e a outros mais que colocaram o moderno projeto civilizatório ocidental em xeque: diferente do que acreditava o filósofo iluminista alemão Immanuel Kant (2011), garantir que os indivíduos utilizem todo o potencial de racionalidade de que dispõem não garante que o mundo em que eles vivem progride no âmbito das práticas de civilidade, já que essa potência intelectual pode ser utilizada – como foi, pela Alemanha nazista – para produzir ações de barbárie, como o extermínio em massa de opositores e “párias” desse regime político (como eram vistos os judeus, homossexuais, ciganos e outros). Assim sendo, ao pensar/projetar a formação de uma civilização educada, devemos estar alertas quantos à ressalva que fizemos, a saber, que não basta só cultivar uma educação eficaz, mas que se deve atentar para a qualidade (especialmente ética, e não só técnica) daquilo que se ensina pela educação (seja ela formal ou informal). Assim, uma civilização educada deve se revelar autossustentável para os seus cidadãos, porque é eticamente necessário que não só preserve a dignidade básica de cada um de seus membros, mas a potencialize, e de que não só comunique os direitos e os deveres, mas assuma seu papel de garantir sua vigência universal, indiscriminada, para que ninguém seja por ela excluído e marginalizado (o que configuraria uma experiência de barbárie).

As linhas anteriores nos desvelam uma advertência: a educação é um fenômeno que pode *formar* e *deformar* indivíduos, porque ela não está desconectada das intenções dos sujeitos que pensam seus processos e sua finalidade. A educação é, portanto, *intencional* (BRANDÃO,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

1993) e aberta, sempre possibilidade, ou “potência”, para usar um conceito aristotélico (ARISTÓTELES, 1991); por isso, *pode* ser tanto um remédio, quanto um veneno, duas faces de uma mesma moeda: um *phármakon* (remédio/veneno) que, segundo concebiam os gregos, manifesta seu lado salvífico ou mortífero a depender da dose em que era administrada. O fenômeno educativo pode servir de elemento alienador ou emancipador de indivíduos e/ou coletividades, fato que fez Paulo Freire (1987) defender que não se pode educar alguém – especialmente ao alfabetizá-lo(a) – sem que se dê a ele(a) condições de ler seu mundo, ou seja, de interpretar sua realidade. Nesse sentido, quando certo grupo social se esforça por mobilizar sua influência (geralmente via dinheiro e/ou poder) para administrar os demais, estabilizando um *status quo* que lhe seja aprazível, não é incomum que utilize a educação como instrumento de *reprodução* do referido *status quo* social, tal como nos lembram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992)⁶.

Diante do exposto, ter uma educação eficaz não significa ter uma *boa* educação, ou seja, uma educação que promova o bem comum. Assim, a educação não é – por si só – um bem civilizatório, de tal modo que seu mal uso social e as consequências desumanizadoras desse uso podem atentar contra a civilização e a favor da barbárie. Por tal razão, a garantia de que a educação civilize os sujeitos, humanizando-os (já que o humano é um *tornar-se*), depende de que a sociedade que dela faz uso seja igualmente civilizada, igualmente humanizada. Vários são os caminhos para isso, mas aqui sublinhamos um elemento que consideramos fundamental para esse intento e, junto a isso, fazemos uma ressalva: o que cremos fundamental à uma educação civilizada e, portanto, contra a barbárie⁷, é que cultive a sensibilidade humana aos sujeitos humanos; que esses sujeitos consigam ser empáticos com os demais, mesmo que essa empatia não transponha o campo da lógica ética expressa no imperativo categórico kantiano, a saber, agir de tal modo que a máxima que sirva à regência da referida ação possa ser universalizada. A empatia gera a solidariedade, o cuidado com o outro, o respeito a sua dignidade de *ser* humano, características que cremos invioláveis a uma sociedade civilizada. Nesse sentido, ressalvamos que uma sociedade não é civilizada só por ser humana e, por isso,

⁶ A propósito dessa referência a Bourdieu e Passeron (1992), cremos que sua análise sobre o sistema escolar francês e sua lógica seletiva daqueles que terão mais chances de ascender social e economicamente (ou, em geral, manter seu elevado status sócio-econômico, já que Bourdieu e Passeron afirmam ser incomum – um *habitus clivado* – um camponês como o próprio Bourdieu chegar ao topo da vida escolar e acessar as vantagens econômicas dessa ascensão) nos aproxima da realidade brasileira que, por exemplo, gestou e “cuidou” de Sandro do Nascimento: aos que moram nas periferias, é fácil notar todos os dias a desigualdade social patrocinada pela indiferença do Estado – em fomentar caminhos “educativos” – e o quanto isso destrói a vida dos jovens por atrofiar suas possibilidades de ascensão social.

⁷ Não nos parece o bastante atestar o rótulo de “civilizada” a uma sociedade seguindo a lógica de que cada civilização defende suas próprias regras e esse padrão civilizatório não pode ser contestado, sob o risco de perder sua legitimidade

por ser racional, de tal modo que baste investir os esforços educativos na atualização do potencial racional humano (como acreditavam os iluministas, como Kant).

O caso de Sandro do Nascimento é sintomático para pensarmos as implicações desses apontamentos críticos que lançamos até aqui. A sociedade que sequestrou as possibilidades desse jovem de usufruir da dignidade humana a que ele tinha direito não é desprovida de racionalidade, nem desconhece o imperativo categórico kantiano, muito menos o sentido das palavras empatia e bem comum. Assim, não é ter ou não ter racionalidade o ponto central que nos faz atestar a (des)humanidade dessa sociedade que sequestrou Sandro do Nascimento e por ele foi sequestrada, mas sua capacidade de *importar-se* com ele, de senti-lo, de sentir com ele, de cuidar dele como se cuida de qualquer outro, seja esse outro dotado de mais ou menos necessidade, de mais ou menos privilégios. Esse “importar-se” é empatia, é compromisso com a civilidade, é a tradução mais próxima da educação em seu sentido primitivo (BRANDÃO, 1993), típico às sociedades tribais, em que cada membro é um igual, mesmo com sua diferença, e em que essa igualdade não seja forjada de modo fictício, tal como em sociedades em que todos os indivíduos são considerados iguais, mas onde alguns indivíduos são mais iguais do que outros (ORWELL, 2007).

Se a sociedade que gestou Sandro fomentasse empatia em seu espírito cultural, aculturaria menos Sandros – ou nenhum deles – em seus espaços educativos formais e informais. Mas como dinheiro e poder são *mediuns não-interativos* (HABERMAS, 2012), há um notório problema com essa ideia de promover empatia, porque numa sociedade onde o humano está a serviço do dinheiro e em busca de distinção pela conquista de poder (geralmente econômico), a empatia entra em conflito com a lógica da competição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens”
(Citação atribuída a Pitágoras)

À guisa de conclusão, eis abaixo – e em síntese – os principais achados de nossa análise.

Ao pensar/projetar a formação de uma civilização educada, devemos estar alertas para o fato de que não basta só promover uma educação tecnicamente eficaz (em relação aos fins eleitos), mas que se deve atentar para a qualidade ética desses fins e dos conteúdos educativos atinentes ao seu fomento.

Diante de tudo o que refletimos anteriormente, confirma-se nossa hipótese de que quando uma sociedade afirma que “bandido bom é bandido morto” está – na verdade – atestando sua incompetência de civilizar os seus pela educação (que, aliás, não é só aquela de responsabilidade das escolas, mas a educação em seu sentido *lato*, aquela que compromete a todos em seus espaços mais corriqueiros de convivência e, principalmente, a educação que o Estado promove ao ser presente na vida dos seus cidadãos, porque sua presença ou ausência já configura um ato educativo, por revelar um exemplo a seguir).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARISTÓTELES. Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).
- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABRIEL O PENSADOR. **Pátria que me pariu**. Direção artística: Marcelo Mansur. Rio de Janeiro: Sony Music, 1997. Álbum Quebra-cabeça. 1 disco sonoro (57:08 min).
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. Trad. de Paulo Astor Soethe. Revisão de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WF Martins Fontes, 2012.
- JORNAL O GLOBO. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em 01 de outubro de 2019.
- ÔNIBUS 174. Direção José Padilha. Produções Zazen, 2002. 1 DVD (150 min).
- ORWELL, George. **A revolução dos bichos: um conto de fadas**. Tradução Heitor Aquino Ferreira; posfácio Christopher Hitchens. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento**. São Paulo: Via Verita, 2011.
- PLATÃO. **A república**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspetiva, 2006.
- RUFINO, Emmanoel de Almeida. **Conselhos de Platão**. João Pessoa: Edição do autor, 2013.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ÚLTIMA PARADA – 174. Direção Bruno Barreto. Paramount Pictures 2008. 1 DVD (110 min).

WIKIPÉDIA. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandro_Barbosa_do_Nascimento. Acesso em 19 de setembro de 2019.