



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANE SPERANDIO FERNANDES MOLINI

**E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA EDUCAÇÃO:  
FAHRENHEIT 451 E O APAGAR DA CHAMA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

**Vitória  
2025**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M723e MOLINI, TATIANE, 1978-  
E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA  
EDUCAÇÃO: FAHRENHEIT 451 E O APAGAR DA CHAMA  
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA / TATIANE MOLINI. - 2025.  
(recurso não paginado). : il.

Orientador: Robson Loureiro.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Literatura. 2. Educação. 3. Teoria Crítica. 4. Indústria Cultural. 5. Theodor Adorno. 6. Paulo Freire. I. Loureiro, Robson. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TATIANE SPERANDIO FERNANDES MOLINI**

**E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA  
EDUCAÇÃO: FAHRENHEIT 451 E O APAGAR DA  
CHAMA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau  
de Doutora em Educação.

Aprovada em 10 de setembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Professor Doutor Robson Loureiro**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Fabíola Simão Padilha**  
PPGL/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Emerson Campos Gonçalves**  
FAMES/Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira"

**Professora Doutora Deborah Christina Antunes**  
UFCA / Universidade Federal do Cariri



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Tatiane Sperandio Fernandes Molini**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 10 horas, do dia 10 de setembro do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Robson Loureiro, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos/as professores/as Doutores/as: Priscila Monteiro Chaves, Fabiola Simão Padilha, Emerson Campos Gonçalves e Deborah Christina Antunes. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA EDUCAÇÃO: FAHRENHEIT 451 E O APAGAR DA CHAMA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA". Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 10 de setembro de 2025.

**Professor Doutor Robson Loureiro**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves**  
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Fabiola Simão Padilha**  
PPGL/Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Emerson Campos Gonçalves**  
FAMES/Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira"

**Professora Doutora Deborah Christina Antunes**  
UFCA/ Universidade Federal do Cariri

TATIANE SPERANDIO FERNANDES MOLINI

**E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA EDUCAÇÃO:  
*FAHRENHEIT 451* E O APAGAR DA CHAMA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

Vitória  
2025

TATIANE SPERANDIO FERNANDES MOLINI

**E OS FÓSFOROS CONTINUAM ACESOS NA EDUCAÇÃO:  
FAHRENHEIT 451 E O APAGAR DA CHAMA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

**Comissão Examinadora**

---

**Prof. Dr. Robson Loureiro**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof. Dra. Priscila Monteiro Chaves**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof. Dra. Fabíola Simão Padilha**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof. Dr. Emerson Campos Gonçalves**  
Faculdade de Música do Espírito Santo

---

**Prof. Dra. Deborah Christina Antunes**  
Universidade Federal de São Paulo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de luz e esperança, por me sustentar nas longas jornadas e renovar minhas forças diante dos desafios.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Robson Loureiro, pela sabedoria generosa, pela paciência diante das minhas inquietações e pela confiança que me permitiu trilhar caminhos de pesquisa com autonomia e coragem.

Aos membros da banca examinadora, por suas leituras atentas e contribuições que enriqueceram este trabalho, mostrando que a ciência se constrói no diálogo e na escuta.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por mais uma vez fazer parte da minha formação como profissional e pesquisadora.

À minha família, pelo amor incondicional, compreensão e apoio em todos os momentos, especialmente nos dias de maior dificuldade.

Aos amigos que me lembraram, com afeto e leveza, que a vida é maior que as páginas de uma tese, e que cada pausa também é parte do caminho.

Aos livros, companheiros silenciosos e pacientes, que me ensinaram que a leitura das palavras é inseparável da leitura do mundo. Neles encontrei não apenas informações, mas inquietações; não apenas respostas, mas perguntas que me fizeram seguir adiante. Foram eles que, abrindo portas invisíveis, me mostraram que a verdadeira aprendizagem é um ato de liberdade.

Por fim, a todos que, de maneira visível ou silenciosa, plantaram gestos, palavras e incentivos ao longo desta jornada: a vocês pertence também cada linha desta tese.

Tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos. [...]

Pensei que cada uma de minhas palavras (que cada um de meus gestos) perduraria em sua implacável memória; entorpecer-me o temor de multiplicar gestos inúteis.

Funes, o memorioso – Jorge Luis Borges

## RESUMO

A pesquisa analisa a perspectiva de formação humana presente no romance *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, identificando aspectos educacionais e tecnológicos relevantes para problematizar os rumos da política pública brasileira para a educação pós-golpe de 2016. A obra apresenta uma realidade totalitária futurística, alimentada pela indústria cultural e marcada pelo “pensamento de rebanho”, no qual o senso comum rejeita o que foge ao estabelecido. Configura-se como alerta para o questionamento de valores e para a administração da vida pública e privada por um Estado que, mesmo sob aparência democrática, restringe a formação humana a parâmetros técnico-instrumentais típicos da sociedade do espetáculo, mediada por aparatos imagético-eletrônicos que empobrecem a experiência ética e estética. A pesquisa parte da questão central sobre como a educação, subordinada à semiformação produzida pela indústria cultural e conduzida pelo poder econômico-político hegemônico, contribui para a manutenção de valores da ordem social vigente e, de forma derivada, sobre o tipo de formação humana abordada na ficção. A hipótese considera que há um empobrecimento da experiência formativa por meio de uma educação formal voltada ao adestramento e à adaptação ao *status quo*. O estudo articula o romance com a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente Theodor Adorno, e com a filosofia libertadora de Paulo Freire, utilizando conceitos como formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), indústria cultural, sociedade excitada, sociedade do espetáculo, ideologia, educação e barbárie. Guardadas as condicionantes históricas, a obra antecipa e evidencia processos presentes na política educacional brasileira contemporânea, revelando a dicotomia entre a função emancipadora e a função reprodutora da ideologia dominante pela educação.

**Palavras-chave:** Formação humana, Educação crítica, Indústria cultural, Fahrenheit 451.

## ABSTRACT

This research analyzes the perspective of human development present in Ray Bradbury's novel *Fahrenheit 451* (1953), identifying relevant educational and technological aspects to problematize the direction of Brazilian public policy for education after the 2016 coup. The work presents a futuristic, totalitarian reality, fueled by the cultural industry and marked by "herdthink," in which common sense rejects anything that deviates from the established norm. It serves as a warning against questioning values and the administration of public and private life by a state that, even under democratic guise, restricts human development to technical and instrumental parameters typical of the society of the spectacle, mediated by image-electronic devices that impoverish ethical and aesthetic experience. The research begins with the central question of how education, subordinated to the semi-formation produced by the cultural industry and driven by hegemonic economic-political power, contributes to the maintenance of the values of the current social order and, consequently, to the type of human development addressed in fiction. The hypothesis considers that there is an impoverishment of the formative experience through a formal education focused on training and adaptation to the status quo. The study connects the novel with the Critical Theory of Society, especially Theodor Adorno, and with the liberating philosophy of Paulo Freire, using concepts such as formation (*Bildung*), semi-formation (*Halbbildung*), cultural industry, excited society, society of the spectacle, ideology, education, and barbarism. It argues that, taking into account historical constraints, the work anticipates and highlights processes present in contemporary Brazilian educational policy, revealing the dichotomy between the emancipatory function and the reproductive function of the dominant ideology through education.

**Keywords:** Human development, Critical education, Cultural industry, *Fahrenheit 451*.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fahrenheit 451: cena do filme.....	19
<b>Figura 2</b> - Fahrenheit 451: cena do filme.....	20

## SUMÁRIO

<b>1-</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2-</b>	<b>O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA-LITERÁRIA: DANIFICAÇÃO DO HUMANO EM <i>FAHRENHEIT</i> 451 .....</b>	<b>23</b>
2.1	(DES)CONECTADOS: UM PARADOXO EM FUNÇÃO DO TOTALITARISMO .....	41
2.2	CONSUMO MASSIFICADO, CENSURA E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	53
<b>3-</b>	<b><i>EDUCAÇÃO FAHRENHEIT</i>: PADRONIZAÇÃO E CONFORMISMO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....</b>	<b>67</b>
3.1	O QUE HÁ POR TRÁS DAS CHAMAS NA EDUCAÇÃO? .....	82
3.2	OS SABUJOS MECÂNICOS DA EDUCAÇÃO: DESUMANIZAÇÃO, CONTROLE E A CULTURA DO DESEMPENHO .....	96
3.3	UM CAPITÃO A SERVIÇO DA RAZÃO INSTRUMENTAL .....	104
3.4	SOB A PEDAGOGIA DO COTURNO: O CONTROLE À DISPOSIÇÃO DA UNIFORMIDADE.....	110
3.5	A PEDAGOGIA DO DESEMPENHO E A SEMIFORMAÇÃO MODERNA .....	130
<b>4-</b>	<b>PRECISAMOS APAGAR OS FÓSFOROS... COMO DETER AS CHAMAS? .....</b>	<b>140</b>
4.1	RECONHECER A <i>EDUCAÇÃO FAHRENHEIT</i> NA FORMAÇÃO ESPETACULAR ...	148
4.2	O ÚLTIMO DENTE-DE-LEÃO .....	155
4.3	ESTAMOS NOS LEMBRANDO... (RE)ASCENDENDO A MEMÓRIA NA RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS INDIVÍDUOS E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .....	164
<b>5-</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica.

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria (João Cabral de Melo Neto).

No primeiro capítulo da dissertação de mestrado, intitulado **S(C)em Palavras para começar...** (Molini, 2005) destaco a importância da palavra para a composição de um poema e o quanto ela é carregada de sentido e reflexão. Acredito que, de algum modo, o início de todo trabalho acadêmico requer do pesquisador uma certa intimidade com as palavras, mesmo porque, se não for possível uma expressão clara do objeto, do objetivo, da pesquisa como um todo, o trabalho do pesquisador poderá ficar prejudicado. Talvez meu interesse por elas, as palavras, e seu elevado grau de significado, sobretudo em contextos como o da literatura, tenha sido o pontapé inicial para minha trajetória como pesquisadora. Inicialmente, me aventurei pelo curso de letras, em um contexto familiar em que, ninguém sabia o que era uma formação em nível superior. A proximidade com os textos literários e seu potencial formativo, que foram fortemente negligenciados durante a minha trajetória educacional, fazia-me compreender o quanto eu precisaria buscar o diálogo com outras fontes, como a filosofia e a sociologia, para construir em mim uma ressignificação de concepções de vida e de mundo. Ainda no curso de graduação, a experiência inédita do magistério também me fez enxergar que, para transitar pelo campo da educação, o processo de formação é muito mais amplo e intenso, pois exige criticidade e consciência da nossa atual condição como professores.

Desse modo, era preciso avançar para águas mais profundas e, no mesmo ano em que concluí a licenciatura, ingressei no Mestrado em Estudos Literários do PPGL/Ufes. Com o desejo questionador de tematizar a literatura que se desenvolvia em novos meios de produção artística, dediquei minha

pesquisa à obra do poeta Arnaldo Antunes. O ano era 2005, e a reconstrução das expectativas de leitura em uma poesia que se desloca por vários suportes, música, vídeo, livro, fotografia e em tudo que der em arte, bem como a potência de significação que a palavra adquire nesse trânsito, eram os principais argumentos para a pesquisa.

Após a conclusão do trabalho, afastei-me da academia por longos 15 anos: período no qual me dediquei profissionalmente à área da educação em seus mais variados âmbitos. Com o passar dos anos, senti a necessidade de retornar ao campo da pesquisa. O campo da educação exigiu-me cada vez mais conhecimentos diversos e não me furtei à amplitude que o campo educacional generosamente me entregou no Ensino Fundamental, Médio, EJA, nos espaços não formais de educação, no trabalho burocrático das secretarias de educação, no voluntariado dos conselhos. Em tudo havia conhecimento para ser adquirido e ampliado; havia possibilidades.

Em 2019, tive a oportunidade de fazer, como aluna especial do PPGL da Ufes, a disciplina Literatura e Docência. Logo em seguida, também como aluna especial do PPGL, fui buscar, na disciplina de Tópicos Especiais A - Dialética do Esclarecimento: Literatura, Intermidialidade e Teoria Crítica da Sociedade, um conhecimento que me era necessário no diálogo com os textos literários.

Como trabalho final da disciplina, apresentei um texto que trazia uma discussão entre o capítulo “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” do livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (Adorno; Horkheimer, 2006) e o romance de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*. Com o título “*Fahrenheit 451*: a indústria cultural como mecanismo de manutenção da felicidade alienante na sociedade do espetáculo”, o texto trouxe um debate sobre a conexão existente entre a ideia de felicidade presente na sociedade descrita por Bradbury e a cooptação de consciência de manipulação promovida pela indústria cultural. Como o tema estava restrito a um trabalho de conclusão de disciplina, seria necessário, para ampliar tal discussão, buscar um espaço definitivo em que a pesquisa fosse factível.

Paralelo ao meu retorno à área acadêmica, minha trajetória profissional viu crescer, após o golpe de 2016, ações de reformas educacionais utilizadas

como ferramentas para a inclusão de ideias conservadoras que trouxeram retrocessos ao campo educacional. A meu ver, era preciso pensar sobre esses acontecimentos de maneira científica. Desse modo, nasceu a ideia do desenvolvimento de uma pesquisa que pudesse discutir mecanismos utilizados para o empobrecimento da experiência formativa e qual papel a educação desempenha quando visa ao adestramento na produção de sujeitos controlados ao invés de os emancipar.

Ao contemplar o atual cenário vigente na sociedade, observa-se que o uso da tecnologia no processo de democratização da informação tem caminhado de maneira contraditória: por um lado, se mostra uma importante ferramenta, como por exemplo no movimento de derrubada das *fake news* ou na divulgação de terroristas que participaram recentemente da tentativa de golpe em janeiro de 2023<sup>1</sup>; mas também tem sido alvo de críticas no que diz respeito ao favorecimento do obscurantismo intelectual, de conhecimentos superficiais e vazios, gerados, manipulados e utilizados pelos sujeitos de maneira mais ampla. Isso impõe a urgência de pesquisas voltadas para uma possível diminuição desse problema, sabendo que a “[...] a democratização libertadora da informação possibilitada pela internet não apenas estimulou a inovação e um empreendedorismo de tirar o fôlego, como também deu origem a uma enxurrada de desinformação e relativismo, conforme evidenciado pela atual epidemia de notícias falsas” (Kakutani, 2018, p.54-55).

Se a lógica é a do espetáculo, o comportamento de manada do dia 8 de janeiro se explicita não como legítimo protesto democrático — ocupação política das ruas na forma de ação popular direta. Em vez do exercício da política no espaço público tendo por finalidade o bem comum, o que se deu na Praça dos Três Poderes naquele dia foi uma transmissão espetacularizada pelas redes sociais da própria tentativa de negação do espaço público. Ninguém se preocupava com as consequências penais dos atos ali cometidos: sem qualquer cuidado em não produzir provas contra si mesmos, os verde-amarelos transmitiam orgulhosamente por mensagens de WhatsApp e lives no Instagram sua tentativa de destruir até mesmo o arremedo de

---

<sup>1</sup>O 8 de Janeiro foi marcado pela invasão e depredação do Congresso, STF e Palácio do Planalto e permaneceu latente no debate público e na esfera política em Brasília durante todo o ano de 2023. Depois que bolsonaristas radicais vandalizaram os prédios da Praça dos Três Poderes, tanto o STF quanto o Congresso Nacional tomaram medidas para investigar os envolvidos. (Texto original: (<https://www.poder360.com.br/brasil/leia-a-cronologia-dos-desdobramentos-do-8-de-janeiro/>)).

democracia liberal representado naqueles monumentos (Fernandes, 2023)<sup>2</sup>.

Em uma análise, por exemplo, dos eventos de 8 de janeiro de 2023, em Brasília, a lógica do *Zeitgeist*<sup>3</sup>, em que o desejo de autoexpressão se sobrepõe ao entendimento profundo das consequências, revela como a democratização da mídia digital transformou o espaço público e político. O termo, *Zeitgeist* de origem hegeliana, remete à ideia de que cada época histórica é marcada por um "espírito", um conjunto de valores, sensibilidades e práticas que orientam os modos de pensar e agir das pessoas. Esse espírito não é individual, mas coletivo; ainda assim, manifesta-se nas ações concretas dos sujeitos. Assim, a ação política tradicional, que visa o bem comum, dá lugar a uma performance virtual que, por si só, já atende às demandas do ego digital: estar presente na narrativa, mesmo que isso signifique romper as estruturas públicas e democráticas que garantem a própria liberdade de manifestação. Os acontecimentos de 8 de janeiro de 2023 não são apenas "atos de vandalismo" ou "ações irracionais", mas sintomas de uma época em que a política se confunde com visibilidade e onde o espaço público é reconfigurado pela lógica das redes digitais. Um *zeitgeist* contemporâneo, marcado pela cultura da performance, do ego digital e da espetacularização do político, que molda as práticas sociais e políticas.

Nesse contexto, as experiências formativas têm sido impactadas principalmente pela lógica do acúmulo de determinados saberes, imediatos e superficiais, que corroem a possibilidade do saber aprofundado, refletido, gerador de conhecimento. O escritor estadunidense Nicholas Carr relata, em seu livro *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros* (2011), sua experiência com a tecnologia e como ela danificou sua capacidade de leitura, dando especial destaque à internet, que se configura como uma ferramenta tecnológica com grande poder de absorção do indivíduo para o ambiente virtual. O autor trata da relação do que ele chama de leitura profunda

---

<sup>2</sup> Cf. Fernandes, Gabriel. Entre duas praças: um olhar sobre o dia 8 de janeiro de 2023 em Brasília. Revista recorte: 2023. Disponível em <https://revistarecorte.com.br/artigos/entre-duas-pracas-um-olhar-sobre-o-dia-8-de-janeiro-de-2023-em-brasilia/>.

<sup>3</sup> Termo alemão que significa 'espírito do tempo'; o espírito de uma época; o nível cultural, o sentimento, o pensamento, a atmosfera (fig.) ou tudo aquilo que caracteriza um dado período. Disponível em <https://www.aulete.com.br/Zeitgeist>

versus leitura superficial e evidencia a influência da tecnologia na maneira de ler e pensar as coisas. Observa ainda que, além dos estímulos que a internet proporciona, como por exemplo, o uso de imagens piscando nas telas ou os sons emitidos que interferem no foco da leitura, provoca distração e passividade do leitor. De acordo com Carr (2011), nesse contexto, a facilidade na busca por informação tem incentivado o não aprofundamento de leitura devido à viabilidade de recuperação posterior daquela informação (Carr, 2011).

Na pesquisa de Marcelo Alexandre dos Santos (2011), há uma consideração na qual o conhecimento se traduziu em informação rápida, que tem como objetivo atender às demandas mais urgentes que uma sociedade capitalista impõe aos sujeitos, e “[...] a supervalorização do acúmulo de conhecimentos enquadra-se numa tendência do próprio sistema de produção capitalista, no qual a capacidade de acumulação de tudo aquilo que gera status constitui-se como fonte de reconhecimento e poder” (Santos, 2011, p. 73). O problema, no entanto, não se configura apenas no aspecto da quantidade, mas também na qualidade, na origem e na forma como esses conhecimentos são adquiridos e repassados. Vale destacar nesse último aspecto que o uso da tecnologia a serviço das exigências do mercado capitalista tem colaborado para a manutenção dessa lógica do acúmulo de saberes (Santos, 2011) e, por consequência, tem promovido um crescente movimento de empobrecimento das experiências formativas.

Mediada pela indústria cultural, nesse contexto, a formação humana adquire um caráter mercadológico, tendo como ponto de partida o saber produzido e disseminado pela própria indústria, no qual o próprio ato de refletir se converteu em mercadoria (Santos, 2011). Desse modo, há um cenário propício para a consolidação do processo de semiformação<sup>4</sup> dos sujeitos, o qual desqualifica as condições que promovem a formação emancipatória, com mecanismos de substituição do pensamento crítico por conteúdo de

---

<sup>4</sup> A partir do texto Teoria da semiformação (*Theorie der Halbbildung*) de Theodor W. Adorno (1959) foi possível entender os danos no processo formativo determinados pela indústria cultural. No entanto, ao revisitar o conceito cunhado por Adorno é preciso revitalizá-lo por meio da análise das atuais mediações históricas. Cf. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vania G. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da *Bildung*. Espaço Pedagógico, v. 24, n. 3, Passo Fundo, 2017, p. 420-436. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>

entretenimento esvaziado de reflexão. Essas condições têm contribuído para a constituição de uma sociedade cada vez mais ávida por consumo imediato e fugaz, em busca de um conhecimento instantâneo, baseado na lógica do tempo acelerado, mesmo que desprovido de qualquer tipo de criticidade, mas que ganha ares de intelectualidade, tendo em vista que as pessoas se sentem grandes entendedoras de muitas coisas.

O uso da tecnologia, aliado à necessidade de rapidez no acesso às informações e ao descomprometimento com processos formativos críticos-reflexivos, tem nutrido e movimentado a sociedade contemporânea na produção de uma visão ignorante e violenta. Associada a esse contexto, temos visto a necessidade de reflexão sobre o papel da educação como forma de resistência emancipadora dos sujeitos no combate à formação acrítica estabelecida. Tendo como premissa que o debate sobre a educação tem como finalidade, dentre outras, a discussão da sociedade que queremos, torna-se, a partir do contexto assinalado, de grande importância tal reflexão.

Para tanto, utilizo como objeto de pesquisa o livro *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury. Trata-se de um romance que é ambientado em uma sociedade futurística. A ficção científica, escrita por Bradbury, com as devidas ressalvas, revela elementos de um mundo bem próximo dos nossos tempos. No entanto, certa vez o autor afirmou, em uma entrevista de 1996, que a “[...] ficção científica é uma ótima maneira de fingir que você escreve sobre o futuro quando, na verdade, você está atacando o passado recente e o presente” (Bradbury, 1996). É a voz do passado que parece falar do futuro, mas que, na verdade, nos alerta sobre os riscos do presente. *Fahrenheit 451* foi publicado no período da Guerra Fria, quando os Estados Unidos estavam marcados pelo movimento do macarthismo<sup>5</sup> que, dentre as várias práticas adotadas, estabeleceu um conjunto de regras que ligasse a produção artística às metas capitalistas e aos ideais anticomunistas defendidos pelo governo. O período anterior à obra, definido pelo entre Guerras, já havia sido assinalado pelo nazismo e regimes totalitários, tendo

---

<sup>5</sup> Movimento anticomunista que se alastrou pelos Estados Unidos em meados da década de 1950, consistia em acusações a pessoas e empresas que supostamente teriam ideais comunistas ou estariam de alguma forma compactuadas com ideias lançadas pelo regime socialista. Também chamado de “caça às bruxas”, este movimento incitava pessoas a denunciar outros indivíduos, mesmo que estes fossem amigos ou parentes. Cf. Ferreira, Argemiro. *Caça às bruxas: Macarthismo, uma tragédia americana*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

a dedicação dos saberes científicos sido voltada quase que exclusivamente aos esforços militares. Analisar a obra no contexto atual, de forte anti-intelectualismo com ataques à ciência, à educação, às artes em geral, e à literatura em particular, representa um ato de resistência ao apagamento daquilo que não se deve tampouco se pode esquecer, e que a literatura tem guardado há tempo: a dimensão crítico-reflexiva do pensamento.

No romance, os livros são proibidos, a leitura é considerada crime que ameaça a manutenção de um estado de felicidade forjado pelo Estado e compartilhado com o conjunto da sociedade. Como meio de controle social, há um discurso empenhado no ódio aos livros (literatura), que culmina no movimento de assepsia pelo fogo (queima), promovido pelos bombeiros. Estes que já não controlam os incêndios, mas os provocam como uma espécie de missão de salvamento da manutenção da paz e da tranquilidade na sociedade.

A personagem Guy Montag protagoniza um dos bombeiros encorajado na missão de incinerar os livros e as casas que os abrigam. Na trama, Montag vive os conflitos de questionamentos instigados pela vizinha Clarisse, e, posteriormente, potencializados pelo desejo de ler os livros que queima.

Esse papel de destaque que é dado aos livros foi fundamental para que o cineasta François Truffaut<sup>6</sup> realizasse uma adaptação da obra para o cinema (1966): os livros é que se tornam protagonistas da história. O desejo antigo de fazer um filme sobre livros motiva a leitura da obra e o faz adquirir os direitos para a rodagem do filme. Na adaptação, Truffaut minimiza as questões da tecnologia, sem aboli-las por completo, e põe a literatura/livros como os personagens centrais da narrativa. Para Truffaut (1985), os personagens principais são realmente os livros, e a “atuação” do fogo sobre as páginas que queimam revela muito do que o cineasta quis representar no cinema. Ele quer comover as pessoas neste ato de imolação por meio da queima.

---

<sup>6</sup>François Truffaut – diretor de cinema francês, roteirista, ator e crítico de cinema cujo papel foi muito significativo na história do cinema. Nasceu em 6 de fevereiro de 1932 em Paris, França, e faleceu em 21 de outubro de 1984. Truffaut é conhecido por sua contribuição à "Nouvelle Vague" (Nova Onda), movimento cinematográfico francês, que surgiu na década de 1950. Baecque, Antoine de. François Truffaut. [Paris]: Gallimard, 1996. (Tradução do autor)

Figura 1 - Fahrenheit 451: cena do filme.



Fonte: <https://vermelho.org.br>

No filme, é possível ver as imagens e o nome dos autores (Cervantes, Flaubert, Shakespeare, Lewis Carroll, Kaspar Hauser, Charles Chaplin) dos livros que são queimados, e até ler alguns trechos antes da concretização do martírio.

Na feitura de *Fahrenheit 451*, fui influenciado por alguns artigos escritos por Roger Caillois na *Nouvelle Revue Française* sobre os livros e a leitura. Ele dizia que os livros têm valores diferentes, dependendo do indivíduo. Há pessoas – principalmente universitários – que se interessam pelo conteúdo e outras – principalmente autodidatas – que consideram o livro um objeto, com o que isso comporta de lembranças e emoções. Nesse último contexto, que é o do meu filme, o livro se torna um objeto cada vez mais querido. Mesmo a encadernação, a capa, o cheiro das páginas adquirem um grande valor sentimental. O filme se arrisca a sensibilizar aqueles – entre os quais, eu me incluo – para quem os livros têm um grande valor sentimental (Gillain, 1990, p. 170).

Curiosamente, tanto Ray Bradbury como François Truffaut tiveram uma passagem tortuosa na educação formal. Este buscou no cinema e na literatura a base para sua formação. No entanto, quando adaptou o livro de Bradbury, ele fez questão de enfatizar em *Fahrenheit 451* a educação fundada na automatização, sob rigorosa tutela, como forma de manutenção do poder.

No filme, a tecnologia ganha ainda mais destaque nas críticas que permeiam a relação das pessoas com a televisão e que são reproduzidas nas imagens. Em *Fahrenheit 451*, já não há mais livros, e, por consequência, é abstraída a atividade de leitura. A formação dos sujeitos se dá por meio das grandes telas que propagam uma condição de felicidade geral em propagandas promovidas pelo poder dominante.

Figura 2 - Fahrenheit 451: cena do filme.



Fonte: <https://javiuesse.wordpress.com>

Assim entendida, como algo prejudicial, a tecnologia apresentada no filme de Truffaut se aproxima das reflexões da teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno, e que são utilizadas como referencial teórico mediador da análise crítico-estética da obra na literatura. A partir dessas e outras discussões, a obra *Fahrenheit 451* e a teoria crítica da sociedade se cruzam em uma análise do pensamento crítico e do esfacelamento das relações entre os sujeitos, de modo que se pode observar traços desses comportamentos na sociedade contemporânea.

A tese, ora apresentada nesta pesquisa de doutorado, tem como fio condutor a problematização da formação humana percebida tanto na obra como no âmbito da vida em sociedade atual (década de 20 do século XXI), bem como expor possíveis contribuições para se pensar e defender uma perspectiva crítica de educação nesse contexto. Tendo em vista que a temática não será totalmente esvaziada em suas possibilidades, proponho discutir o papel formador da literatura e o empobrecimento (esvaziamento do potencial crítico-reflexivo) das experiências formativas mediadas sobretudo pela indústria cultural hegemônica, que visa administrar as relações humanas, cujos valores são forjados a partir do consumo de produtos imagético-eletrônicos.

Há ainda a proposta de apreender a concepção de educação implícita em *Fahrenheit 451*, pois considero que nesta prevalece o empobrecimento da experiência formativa na produção de indivíduos semiformados. A partir desta reflexão, minha intenção é também tecer considerações críticas sobre o desmonte da educação democrática no Brasil, como forma de apagar o potencial emancipador que dela emana. Dessa maneira, tornou-se importante avaliar o

movimento de tentativa de militarização das escolas públicas, sob o viés de conceitos como os de censura, autoritarismo e disciplina, barbárie e violência, docilização de corpos, incivilidade e transgressão. Também foi necessário observar o tipo de educação que tem sido construída pelas políticas de meritocracia que se alicerçam em uma espécie de pedagogia do desempenho<sup>7</sup>. Para fazer a análise desse cenário na educação contemporânea, dialogo com a pedagogia crítica-emancipatória de Paulo Freire, autor que também vai contribuir com as análises e discussões apresentadas ao longo da tese.

No primeiro capítulo, intitulado *O empobrecimento da experiência estética-literária e a danificação do humano em Fahrenheit 451*, abordarei pontos como o uso da tecnologia, o processo de alienação e homogeneização por meio da cultura de massa, os processos de constituição da identidade dos sujeitos, literatura e a humanização, superficialidade nas relações entre os sujeitos, a tecnologia e seu papel na manutenção de uma ideologia dominante. São usados os conceitos de experiência, a experiência vivida (*Erlebnis*), e a experiência de vida (*Erfahrung*), para tratar da perda da autenticidade e profundidade da experiência humana e a literatura como representante de uma experiência formativa e enriquecedora.

No segundo capítulo, *Educação Fahrenheit: padronização e conformismo na formação dos sujeitos*, darei destaque à perspectiva de filosofia da educação humanista-libertadora, de Paulo Freire, que a meu ver, se traduz em uma pedagogia em processo de libertação permanente e em busca da humanização para questionar o modelo de educação que se estabeleceu na sociedade, que está baseada na desconexão social e é reforçada pela prática educacional uniformizadora dos sujeitos. Também pretendo analisar a função social da escola e dos meios de comunicação de massa que, em linhas gerais, é possível afirmar que têm contribuído para a reprodução de uma juventude politicamente desengajada e, por seu turno, quase incapaz de mudanças sociais e políticas

---

<sup>7</sup> A chamada “cultura do desempenho” que tem se apresentado nas políticas educacionais dos últimos tempos, se impôs sobretudo, por meio de avaliações sistêmicas e premiações de cunho meritocrático. Essa cultura se distancia do ideal humanista da educação e enfraquece a relação dialética entre educação e sociedade. Trata-se de uma cultura alinhada às dinâmicas do mercado, caracterizada por modelos padronizados que são consolidados e impostos aos educadores e aos estudantes. Cf. NOSELLA, Paolo. *A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho*. Revista Faz Ciência, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 37-56.

significativas. A interferência da indústria cultural nos processos educativos e a influência dos mecanismos de tecnologia na educação contribuem para a formação de uma sociedade de desempenho, na qual seus habitantes se tornaram empresários de si mesmos. Para essa discussão, são utilizados os conceitos de *Bildung* (formação) e *Halbbildung* (semiformação) dos sujeitos.

No terceiro capítulo, *Precisamos apagar os fósforos... como deter as chamas?*, pretendo assinalar a importância de um processo educativo que valorize a transmissão de conhecimentos concomitante à defesa por uma radical transformação social. A priorização de uma formação que fomente a capacidade de pensar de forma autônoma e a afirmação do sujeito como agente do conhecimento, em oposição a uma educação espetacularizada na sociedade contemporânea.

Por fim, nas considerações finais, recupero o que foi discutido ao longo do trabalho, buscando articular as discussões com os desafios contemporâneos que atravessam o fazer pedagógico. Nesse movimento, destacou-se que a pesquisa contribuiu para compreender como as práticas educativas, ao mesmo tempo em que refletem condicionantes históricos, sociais e políticos, também podem se configurar como espaços de resistência, diálogo e emancipação.

## 2- O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA-LITERÁRIA: DANIFICAÇÃO DO HUMANO EM *FAHRENHEIT 451*

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo (Caio Meira, 2014, p. 12).

Quanto mais poros, quanto mais detalhes de vida fielmente gravados por centímetro quadrado você conseguir captar numa folha de papel, mais “literário” você será. [...] Os bons escritores quase sempre tocam a vida. Os medíocres apenas passam rapidamente a mão sobre ela. Os ruins a estupram e a deixam para as moscas. Entende agora por que os livros são odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida (Bradbury, 2012, p. 108).

O tema do livro já é denunciado no título, *Fahrenheit 451*. Em algum momento da leitura, descobre-se que se trata da precisa temperatura, medida em graus Fahrenheit, para que o papel se queime. Queimar livros é a ação designada pelos bombeiros, ou “queimadores de livros”, cuja missão seria salvar/levar paz e felicidade para a sociedade.

Publicado (1953) no período da Guerra Fria (1948-1991), no imediato pós-2ª Guerra Mundial, de forma metafórica, o livro tematiza as agruras de uma sociedade dominada por um Estado de Exceção. O argumento central do livro recupera inúmeros episódios da história, em especial quando, entre 1933 e 1945, na Alemanha, os nazistas que assumiram o poder passaram a queimar livros em praças públicas. Este evento foi um ato simbólico e estratégico de repressão cultural, que serviu como um prelúdio aos horrores perpetrados pelo Estado Nazista. Em 10 de maio de 1933, estudantes e autoridades nazistas organizaram queimas públicas de livros em várias cidades da Alemanha, incluindo Berlim. Essa ação foi orientada pela política de “purificação” cultural do regime, que

procurava eliminar ideias que considerava perigosas ou não-alemãs, atacando autores judeus, comunistas, liberais e outros considerados subversivos<sup>8</sup>.

O Holocausto foi o nome dado à aniquilação sistemática de milhões de judeus nas mãos dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Mas esse acontecimento foi precedido pelo Bibliocausto, em que milhões de livros foram destruídos pelo mesmo regime. Entender como se engendrou esse horror nos permitirá compreender quanta razão tinha Heinrich Heine quando escreveu profeticamente em seu livro *Almansor* (1821): “[...] Onde queimam livros, acabam queimando homens [...].” A destruição de livros em 1933 foi apenas o prólogo da matança que se seguiu. As fogueiras de livros inspiraram os fornos crematórios (Baez, 2004, p. 178).

Ao queimar livros, os nazistas não atacavam apenas o papel e a tinta, mas a diversidade de pensamento e o direito à expressão intelectual. Esse ato de destruição cultural criou um terreno propício para os horrores que se sucederam, pois o ódio ideológico propagado por meio da censura e da destruição de conhecimento facilitou a aceitação da violência contra indivíduos e grupos que não refletiam a imagem normatizada pelo Estado. A relação entre as fogueiras de livros e os fornos crematórios mencionada no trecho reforça a ideia de que a exclusão e a censura são passos iniciais de um processo de desumanização que pode culminar em genocídio. O impacto produzido pelas queimas de maio de 1933 foi enorme. Sigmund Freud disse a um jornalista que tal fogueira era um avanço na história humana: “Na Idade Média, eles teriam me queimado. Agora se contentam em queimar meus livros [...]” (Baez, 2004, p. 182).

No romance de Bradbury, os livros são proibidos e a leitura é vista como um crime que ameaça a manutenção de um estado de pseudofelicidade, ao mesmo tempo que o acesso às produções imagético-eletrônicas, materializadas

---

<sup>8</sup> Mais informações sobre esse episódio (*A noite da grande fogueira*) conferir: <https://www.dw.com/pt-br/1933-grande-queima-de-livros-pelos-nazistas/a-834005>; <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/05/10/a-noite-em-que-os-nazistas-incendiaram-livros-pela-alemanha.htm>; <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/historia-queima-de-livros-na-alemanha-nazista.phtml>

em grandes telas de televisão (paredes)<sup>9</sup> e em conchas acústicas<sup>10</sup>, é amplamente incentivado.

Mas, por que os livros são proibidos e quem os proibiu? Ao contrário do que se pode imaginar, em *Fahrenheit 451*, na origem foram os próprios cidadãos que escolheram banir os livros de suas vidas. O uso da tecnologia e o processo de alienação e homogeneização por meio da cultura de massa com conteúdo fabricado e controlado alimentam o processo de abstinência literária ao qual os sujeitos são voluntariamente submetidos. O principal argumento, porém, sempre volta ao discurso de manutenção da felicidade que se estabeleceu por meio da eliminação da diferença e dos conflitos intelectuais, reproduzido pela indústria do entretenimento fútil. A passividade dos sujeitos é ainda fomentada pelo uso de psicotrópicos que amortecem a vida, aceleram ou desaceleram as pulsões anestesiadas.

— Ora – disse ela. — Não é que ele está *pensando*!

— Sim – disse ele. – Eu queria conversar com você. – Fez uma pausa.

— Ontem à noite você tomou todas as pílulas do frasco.

— Ora, imagine se eu faria uma coisa dessas – disse ela, surpresa.

— O frasco estava vazio.

— Eu nunca faria uma coisa dessas. Por que eu faria algo assim? – perguntou ela.

— Talvez você tenha tomado duas; esqueceu-se e tomou mais duas; esqueceu-se de novo e tomou mais duas, e ficou tão dopada que continuou até engolir umas trinta ou quarenta.

— Droga – disse ela —, por que eu iria fazer uma coisa tão estúpida assim? (Bradbury, 2012, p. 38).

Guy Montag, uma das personagens centrais, é o policial bombeiro que vive uma vida empobrecida de relações humanas concretas. O prazer dele é queimar livros, o que lhe fora ensinado desde cedo, já que seu pai também havia sido um bombeiro: “Como na velha brincadeira, o que ele mais desejava era levar

---

<sup>9</sup> Tela no livro de Bradbury. No filme do cineasta François Truffaut é chamado de Parede. Em uma cena Mildred fica feliz quando Montag informa sobre sua possível promoção, pois seria possível terem mais uma parede. Chama a atenção o fato de, também no filme, os televisores serem de tela plana, o que para a época, década de 1960, era algo inimaginável, do ponto de vista da indústria de aparelhos televisores.

<sup>10</sup> Espécie de fone de ouvido ligado à parede, que está sempre ligado e transmite notícias e outras programações.

à fofalha um *marshmallow* na ponta de uma vareta, enquanto os livros morriam num estertor de pombos na varanda e no gramado da casa” (Bradbury, 2012, p. 21). Montag, o bombeiro, não apenas realiza seu trabalho de forma automática, mas o vivencia com entusiasmo. Ele acredita estar fazendo algo nobre, foi treinado, condicionado, educado para isso. Montag, no início do romance, não é apenas um executor de ordens. Ele é um homem satisfeito com seu papel, ideologicamente envolvido com a função que lhe foi atribuída: a de limpar o mundo de livros, que ali são considerados perigosos, subversivos, portadores de conflitos.

Bradbury denuncia, por meio desse comportamento, como sujeitos podem ser formados e moldados por sistemas opressores sem sequer perceberem que colaboram com a destruição da cultura. O prazer na execução da tarefa mostra o grau de internalização da ideologia dominante, o que Louis Althusser (1980) chamaria de função dos aparelhos ideológicos do Estado<sup>11</sup>, e revela que a barbárie não exige apenas repressão, mas adesão subjetiva. Os símbolos que adornam o uniforme de Montag — a salamandra (mito que resiste ao fogo) e o disco de fênix (que tem sua história ligada ao renascimento a partir das cinzas) — funcionam como representações do poder autoritário que destrói em nome de uma nova ordem: “[...] depois, quando ela parecia hipnotizada pela salamandra em seu braço e o disco da fênix em seu peito, ele tornou a falar [...]” (Bradbury, 2012, p. 24). Esses elementos remetem à lógica em que os símbolos não são apenas decorativos, mas instrumentos visuais de controle, de identificação com um ideal coletivo, de fusão entre indivíduo e ideologia, como por exemplo no Terceiro Reich (a suástica, as insígnias, os uniformes). Bradbury recria na ficção a censura ideológica como prática de purificação cultural para revelar que a repetição desse tipo de barbárie não pertence apenas ao passado europeu, mas pode emergir a qualquer momento – inclusive nos Estados Unidos da América dos anos 1950, ou até no presente.

Em contraposição ao prazer alienado em queimar livros, a experiência dialógica com sua vizinha Clarisse McClellan incita em Montag conflitos internos

---

<sup>11</sup> Louis Althusser no livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* discute a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que se refere às instituições sociais encarregadas de produzir e reproduzir a ideologia de uma determinada classe dominante, a fim de manter a sua dominação sobre outros grupos sociais.

que culminam na ideia do que seria realmente a felicidade. Ela inaugura um momento de reconhecimento subjetivo e sensível – algo inédito na vida do protagonista até então: “Ele se viu nos olhos dela, suspenso em duas gotas cintilantes de água límpida, uma imagem escura e minúscula, em ínfimos detalhes [...]” (Bradbury, 2012, p. 25). O executor seguro de sua nobre missão começa a perceber aspectos negligenciados, apagados pela repetição cega do cotidiano. Um homem que, ao ver-se refletido nos olhos de alguém que não o teme, começa a desconfiar do mundo que sempre considerou natural. Esses conflitos são ainda mais potencializados quando ele se depara com a cena de uma pessoa sendo queimada junto com seus livros. Montag se pergunta sobre o motivo que levaria as pessoas a desafiar a ordem e a paz estabelecidas. Angustiado, ele já não consegue mais ver sentido na sua atividade profissional, que antes considerava como a mais importante da sua vida.

Assim, Bradbury, ao narrar uma sociedade futurística onde a queima de livros é uma política de Estado, cujo escopo é manter a “paz” e a “felicidade”, percebe o poder desestabilizador que tem o texto literário e como é necessário contê-lo na busca da manutenção de uma realidade supostamente ordenada e bem estabelecida. A literatura, ao propor mundos alternativos, ao problematizar valores sociais, políticos e morais, desorganiza as certezas impostas pelos discursos dominantes.

A Sra. Bowles se levantou e olhou duro para Montag.

- Está vendo? Eu sabia, era isso que eu queria provar! Eu sabia que aconteceria! Eu sempre disse: poesia e lágrimas, poesia e suicídio e choro e sensações ruins, poesia e doença; é tudo uma besteira sentimental! Agora estou convencida. O senhor é nojento, senhor Montag, o senhor é nojento! (Bradbury, 2012, p. 128)

A repulsa da Sra. Bowles à poesia é uma das marcas da sociedade que teme a potência da linguagem literária como instrumento de sensibilização. Ela precisa desqualificar a literatura para manter seu mundo de pseudofelicidade intacto. A literatura, ao tocar zonas abandonadas da subjetividade, desorganiza o sujeito conformado e convida-o a perceber que há vida para além da apatia e da conformidade. A considerar seu valor subjetivo e humanizador, a literatura tem como construtora de identidade um potencial temido por muitas questões

autoritárias e ideológicas. Ela não figura como uma experiência inofensiva (Candido, 2017) centrada apenas como objeto de contemplação e lazer.

Isso significa que ela [literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever (Candido, 2017, p. 178).

Sendo a palavra um dos componentes fundamentais da linguagem, constituída de seus significados, possibilita a transmissão de experiências e a aquisição de cada uma delas. Assim, linguagem e palavra se encontram na literatura e fazem dela uma das práticas mais importantes de saberes sobre o homem e o mundo. A literatura é, desse modo, uma prática social que envolve um saber/conhecimento que pode possibilitar a transformação na maneira como quem lê concebe o mundo, a realidade social e a si próprio; por meio dela, ao menos em tese e como projeto desejável, pode-se criar e ampliar as condições de possibilidades para a formação de pessoas mais críticas, sensíveis, criativas e socialmente engajadas; enfim, ampliar nossas relações conosco e com o não idêntico, o *não eu*.

Não por acaso, em diversos momentos da história da civilização, a arte literária foi considerada uma ameaça, talvez em função do alto grau de ambiguidade que possibilita a diversidade de experimentação que lhe é própria, bem como também a forte presença da linguagem persuasiva. Durante a ditadura nazista, as obras de Franz Kafka sofreram restrições tanto por sua ascendência judaica quanto pelo caráter crítico ao poder, sendo consideradas uma ameaça à ideologia vigente; de forma semelhante, na União Soviética, sua literatura foi tratada como problemática diante das exigências do realismo socialista, gerando debates sobre até que ponto poderia ser tolerada e sob quais condições estaria autorizada a circular.<sup>12</sup>

A relação existente entre a linguagem e o pensamento encontra assim na literatura terreno fértil para a união entre a arte e o conhecimento. A pessoa

---

<sup>12</sup> Ditadura kafkiana. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ditadura-kafkiana/>

que escreve, ao realizar o trabalho minucioso de construção do texto literário, observa cada palavra com suas características materiais e imateriais, motivada sobretudo pelas possibilidades de expressão que ela pode adquirir e pela força que carrega como representante do pensamento humano. Desde a concepção de que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio, o significado é um traço constitutivo indispensável dela (VYGOTSKY, 2001, p. 398). Em outros termos, o significado se torna indispensável à palavra e faz parte do fenômeno do pensamento humano. Em *Fahrenheit 451*, há um sistemático movimento de silenciamento da palavra, por meio da queima de livros, da reprodução vazia contida no sistema educacional, dos programas que são exibidos na grade de programação das *teletelas*, da deterioração dos relacionamentos humanos, do apagamento das diferenças. Os processos de construção de identidade dos sujeitos, por exemplo, são esvaziados por meio desse silenciamento que gera a inexistência de uma aproximação efetiva entre eles e conduz a uma sociedade homogeneizada com um cenário no qual circulam sempre as mesmas ideias pré-moldadas. Em contrapartida, há uma grande influência dos *media* na vida dos cidadãos, que objetiva sobretudo o apagamento das diferenças e particularidades culturais, em especial aquelas que são de registro escrito, ou seja, a literatura.

[...] Mas e tempo pra pensar? Quando você não está dirigindo a cento e sessenta por hora, numa velocidade em que não consegue pensar em outra coisa senão no perigo, está praticando algum jogo ou sentado em algum salão onde não pode discutir com o televisor de quatro paredes. Por quê? O televisor é "real". É imediato, tem dimensão. Diz o que você deve pensar e o bombardeia com isso. Ele *tem* que ter razão. Ele *parece* ter muita razão. Ele o leva tão depressa às conclusões que sua cabeça não tem tempo para protestar: "Isso é bobagem!" (Bradbury, 2012, p. 109).

Dito isso, não é de se estranhar que a destruição intencional e sistemática de livros e bibliotecas, bem como a censura de muitas obras literárias, seja uma prática utilizada por regimes políticos extremistas. Estados de exceção, que muitas vezes sujeitam ao longo do tempo seus inimigos ao genocídio cultural, a fim de promover metas ideológicas e autoritárias. Nos Estados Unidos, por exemplo, bibliotecas e escolas têm enfrentado pressões de grupos conservadores para banir obras que abordam temas como racismo, sexualidade, diversidade de gênero e história indígena ou afro-americana. Esse fenômeno

vem crescendo desde 2021, com estados aprovando leis que proíbem determinados livros em currículos. A PEN América, organização sem fins lucrativos que promove a literatura e defende os direitos humanos, atuando pela proteção da liberdade de expressão nos Estados Unidos e no mundo, divulgou um relatório onde registrou quase 23 mil casos de livros antes acessíveis aos estudantes e que foram removidos ou tiveram seu uso limitado por decisões administrativas ou pela pressão de parlamentares.<sup>13</sup>

É assim, por meio da destruição planejada, que a possibilidade do acesso ao patrimônio cultural que não corresponde ao cânone dos grupos e classe social que assaltam o poder. A barbárie se instaura por meio de todo tipo de violência, dentre elas a supressão de ideias divergentes da ideologia que controla a sociedade. Como enfatizado, esta cria um ambiente propício ao pensamento unidimensional, ao dogmatismo e ao enfraquecimento da pluralidade cultural, que são essenciais para o desenvolvimento humano. Toda essa dinâmica remete aos contextos dominados por regimes políticos de extrema direita que, quando não censuram, destroem o conhecimento desalinhado com a cosmovisão espúria e contrária à transformação social. Em tempos de retração democrática, como os que observamos em várias sociedades contemporâneas<sup>14</sup>, o retorno dessas práticas de destruição e censura é um claro

---

<sup>13</sup> Quem são os escritores e livros mais banidos nos Estados Unidos em 2025? Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/quem-sao-os-escritores-e-livros-mais-banidos-nos-estados-unidos-em-2025-nprec/>

<sup>14</sup> Sobre esse fenômeno, conferir o artigo: *Educar, elaborar o passado, desnazificar: memória histórica e neonazifascismo no início do século XXI*. In: Loureiro, Robson. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.33, n.69, p.1541-1582, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49010/30820>. De acordo com Loureiro (2019, p. 1544), “[...] nos últimos anos, em função da crise (2008) do capital, têm sido cada vez mais recorrentes as manifestações de movimentos sociais organizados que lutam em defesa de uma ordem social contrária às políticas ultraneoliberais que arrastam para a miséria bilhões de seres humanos, em especial a classe que vive do trabalho, que é a mais vulnerável e vítima da insana volúpia incontida do Estado capitalista, também responsável pela irrefreável destruição da natureza (Harvey et. al., 2012). Sem contar as inúmeras análises (Harvey, 2016; Chomsky, 2016; Bourdieu, 1998) que reconhecem os sinais que indicam a fragilidade exponencial, não apenas da forma capitalista de produção social da existência, mas do tipo de regime democrático sustentado pela plutocracia (Bandeira, 2018; Chomsky, 2016) que o caracteriza enquanto sistema de governo (Bittar, 2011)”. A abordagem de Loureiro (2019) é evidenciada no *RELATÓRIO DA DEMOCRACIA 2025: 25 Anos de Autocratização – Foi a Democracia Derrotada?*, publicado pelo Centro de Estudos Internacionais. Neste relatório os autores informam que: O nível de democracia de que beneficia o cidadão comum no mundo regressou a níveis semelhantes a 1985; em termos de médias nacionais, regressou a níveis de 1996. • As democracias são quem mais está a perder em termos de poder económico. Está no seu nível mais baixo em mais de 50 anos. • Trata-se de uma verdadeira vaga global de autocratização. A Europa de Leste e a Ásia do Sul e Central registam um declínio particularmente

sinal de alerta sobre o perigo de retrocessos que ameaçam direitos humanos, liberdades e a riqueza do patrimônio cultural global.

A escritora Rebeca Knuth, no livro *Libricide: The regime-sponsored destruction of books and libraries in the twentieth century* (2003), destaca o uso do vocábulo *libricide* (*livrocídio*) como destruição de livros em larga escala e estabelece entre o termo e seu significado uma íntima ligação com o genocídio e o etnocídio. Segundo a autora, devido às suas consequências sociais, o *libricide* deve ser analisado e discutido de maneira urgente e imediata, já que se tornou invisível na medida em que o desenvolvimento tecnológico, as autocracias, as ideologias extremas e as táticas modernas de guerra permitiram que esse tipo de violação se tornasse sistêmico.

“Libricide” is defined in the Oxford English Dictionary as a rare term, denoting simply “the killing of a book.” It combines the idea of book and slaughter (in the same way that “homicide” refers to the murder of a person) and its etymology reflects a link to genocide and ethnocide. In this book I have chosen to use “libricide” to refer specifically to the twentieth-century, large-scale, regime-sanctioned destruction of books and libraries, purposeful initiatives that were designed to advance short- and long-term ideologically driven goals; libricide is an identifiable secondary pattern or sub-phenomena occurring within the framework of genocide and ethnocide. Like other kinds of sociocultural violations committed during war or civil unrest, libricide has remained largely invisible at the same time as technological advancements, centralized leadership, extreme ideologies, and modern mentalities of war have enabled this kind of violation to become systemic. It is because of its social consequences that probing the dynamics of libricide is of immediate importance (Knuth, 2003, p .8).<sup>15</sup>

---

acentuado. A América do Norte e a Europa Ocidental também já não estão imunes: o nível de democracia nesta região regressou a níveis de 1983, em termos de médias nacionais. • O mundo tem agora 88 democracias (liberais e eleitorais) e 91 autocracias (eleitorais e fechadas) – uma inversão total em relação ao ano passado. • As democracias liberais tornaram-se o tipo de regime menos comum no mundo, com um total de 29 em 2024. Cerca de 3 em cada 4 pessoas no mundo – 72% – vivem atualmente em autocracias. • Os ataques à liberdade de expressão prosseguem a um ritmo alarmante: A situação agravou-se em 44 países em 2024, contra 35 no relatório do ano anterior (Cf. Democracia no mundo: 2024, Disponível em: <https://www.v-dem.net/>. Acesso em: 05.05.2025).

<sup>15</sup> "Libricídio" é definido no Oxford English Dictionary como um termo raro, denotando simplesmente "o assassinato de um livro". Combina a ideia de livro e massacre (da mesma forma que "homicídio" se refere ao assassinato de uma pessoa) e sua etimologia reflete uma ligação com genocídio e etnocídio. Neste livro, optei por usar "libricídio" para me referir especificamente à destruição em larga escala de livros e bibliotecas, sancionada pelo regime, no século XX, iniciativas propositais que foram concebidas para promover objetivos ideológicos de curto e longo prazo; o libricídio é um padrão secundário ou subfenômeno identificável que ocorre no contexto do genocídio e do etnocídio. Assim como outros tipos de violações socioculturais cometidas durante guerras ou distúrbios civis, o libricídio permaneceu amplamente invisível, ao mesmo tempo que os avanços tecnológicos, a liderança centralizada, as ideologias extremistas e as mentalidades modernas de guerra permitiram que esse tipo de violação se tornasse sistêmico.

Nesse contexto, são muitos os episódios inscritos na história recente sobre a queima de livros e destruição de bibliotecas como instrumento de imposição e soberania: as grandes fogueiras (já citadas) de livros em praças públicas da Alemanha nazista (*Bücherverbrennung*<sup>16</sup>), a destruição de bibliotecas pelos iraquianos no Kuwait como forma de reduzir o país a uma colônia neutralizada e, em 2003, a destruição cultural no próprio Iraque – fruto dos estímulos estadunidenses do governo George W. Bush, por meio de uma propaganda de ódio e ausência de proteção dos centros culturais, além do regime de Saddam Hussein<sup>17</sup> -, a destruição de bibliotecas pelos sérvios por motivações étnicas (Knuth, 2003). Segundo a Comissão de Especialistas da ONU, houve destruição intencional de bens culturais que não pode ser justificada por necessidade militar, uma eficiência em destruir livros que não foi vista nem entre os ataques nazistas (Baéz, 2004).

O certo é que a destruição proposital de livros, por aversão ou ódio à cultura neles inscritos (*biblioclastia*), tem servido para o apagamento da memória (*memoricídio*) com a pretensão de suprimir o reconhecimento e o vínculo cultural das pessoas. Objetiva ainda a manipulação, o cerceamento da liberdade de expressão e da diversidade de pensamento, tendo por consequência a reconfiguração das identidades dos sujeitos<sup>18</sup>. Em muitos casos, no entanto, não são fósforos nem materiais inflamáveis utilizados para acender a fogueira da inquisição dos nossos tempos. Basta apenas uma fala, um posicionamento, uma postagem de uma imagem ou palavra nas redes sociais virtuais (a atual esfera pública) ou uma atitude que seja contrária aos valores dominantes na sociedade para que os censores de plantão decidam por queimar – com controle, imposição

---

É por causa de suas consequências sociais que investigar a dinâmica do libricídio é de importância imediata (tradução nossa).

<sup>16</sup> Em alemão, *Bücherverbrennung* é a expressão que tem como significado “queima de livros”. Entre 10 de maio e 21 de junho de 1933, após a ascensão de Adolf Hitler ao poder, Joseph Goebbels, ministro nazista, criou uma iniciativa para alinhar as artes e a cultura alemãs com os objetivos nazistas o que veio a incentivar uma depuração literária pelo fogo. Queimaram livros em vários pontos da Alemanha. Uma maneira de censura que impedia o direito ao saber, reflexão e à opinião Cf. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/book-burning-abridged-article>.

<sup>17</sup> Cf. Baéz, Fernando. História Universal da destruição dos livros.

<sup>18</sup> Cf. Santos, Josiel. *A biblioclastia como mecanismo de controle social*. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/538>

de normas, taxações, cancelamento nas redes sociais virtuais – quem se arrisca a pensar diferente das diretrizes normativas da cultura que afirma a lógica existente.

Em oposição a todo o cenário de restrição à cultura, ao pensamento, à multiplicidade de ideias, às diferenças, como arma de dominação e controle, promovido de maneira sistemática por meio da destruição dos livros, temos na literatura um papel importante de resistência ao entorpecimento da sociedade no que diz respeito à humanização dos sujeitos. No entanto, aqui me refiro à literatura da qual trata Antonio Candido (2017): aquela que ajuda a formar nossa visão do mundo, pois nos organiza, nos liberta e assim nos humaniza. Desse modo, desconsideremos como resistência os produtos, mesmo que obtenham o *status* de literário, provenientes da influência massificante da indústria cultural hegemônica, com interesses centrados principalmente no mercado. Na maioria das vezes, esse tipo de literatura propõe uma ordem autoritária e homogênea, que promove assim, a cooptação da consciência, manipulação das massas e funciona muito mais como mecanismo de manutenção da ordem social dominante.

No ensaio *A obra de arte na era de sua produtividade técnica* (2022), Walter Benjamin tece considerações sobre a autenticidade e o que ele chama de aura de uma obra de arte única e original. Benjamin (2022) introduz a ideia de aura para descrever uma qualidade única e inimitável das obras de arte originais. Para ele, a aura é a presença autêntica de uma obra de arte, um conjunto de qualidades que confere à obra uma singularidade e uma conexão com o contexto histórico, social e cultural de sua criação. Essa ideia de aura envolve o sentido de distância e raridade, características que se perdem quando a obra de arte é replicada em massa.

Segundo Benjamin (2022), a autenticidade e a aura de uma obra de arte entram em declínio na era da reprodutibilidade técnica, cuja intenção comercial e econômica tem sido priorizada em detrimento ao valor artístico e cultural: “Pode-se reunir essas características no conceito de aura e dizer: aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura” (Benjamin, 2022, p. 57). A atrofia da aura leva a uma mudança na maneira como as pessoas interagem com a arte. Quando uma obra de arte é repetidamente reproduzida,

ela se torna um objeto comum, algo a ser consumido. Isso diminui o sentimento de reverência e de presença que uma obra original poderia proporcionar, substituindo-o por uma experiência de consumo superficial. Assim, o impacto emocional e estético que uma obra singular poderia ter no espectador é diluído. Para as massas, a obra de arte torna-se um elemento de entretenimento (Benjamin, 2022, p. 94). A reprodutibilidade técnica modifica a experiência artística, fazendo com que a obra perca sua profundidade e se transforme em um objeto de consumo acessível e voltado ao entretenimento.

Apesar da reprodução em massa, habilitada principalmente pelos avanços tecnológicos, ser considerada por vezes um instrumento de acessibilidade e difusão, pode, por outro lado, levar à padronização cultural e à perda da diversidade identitária. A reprodução em massa pode, de fato, ser vista como um fator de democratização do conhecimento e da cultura. O desenvolvimento tecnológico permitiu a ampla disseminação de informações, bens culturais e produtos reduzindo barreiras geográficas e sociais. No entanto, nesse processo há um risco de homogeneização cultural, controle ideológico e reprodução, em nível simbólico, da desigualdade social implementada no âmbito da produção material da vida na sociedade capitalista.

Benjamin (2022) argumenta que a reprodução técnica retira a "aura" da obra de arte, isto é, sua autenticidade e unicidade. No entanto, ele também sugere que essa reprodução pode democratizar o acesso à cultura. Contudo, Benjamin não antevia completamente o impacto da indústria cultural, que Adorno e Horkheimer aprofundaram em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985). Segundo esses autores, a cultura de massa imposta pela indústria cultural padroniza gostos e comportamentos, reduz a autonomia crítica dos indivíduos: "O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100).

Desse modo, o empobrecimento estético dos artefatos culturais lançados no mercado (indústria cultural hegemônica) objetiva facilitar e implementar o consumo, bem como fazer com que o gosto pelas mercadorias culturais adequasse (rebaixamento da sensibilidade) às necessidades forjadas por aquela

indústria, cujo escopo é a homogeneização cultural por meio da simplificação, repetição do entretenimento alienante que oculta as reais causas dos fenômenos sociais, banaliza a realidade, inibe o pensamento crítico e mantém os sujeitos em um estado de passividade e conformismo.

No entanto, a indústria cultural não atua sozinha. Ela interage com os fatores sociais, políticos e econômicos que determinam o estilo de vida das pessoas. Com essa interação, a indústria cultural contribui para a manutenção de uma ordem social dominante, e isso se conecta diretamente ao que Christoph Türcke (2010) denomina de sociedade excitada: “As sensações estão a ponto de se tornar as marcas de orientação e as batidas do pulso da vida social como um todo” (Türcke, 2010, p.14). Em uma sociedade excitada, a excitação sensorial contínua funciona como motor de organização social, produzindo sujeitos que se orientam mais pela intensidade da sensação do que pela reflexão crítica. Isso se manifesta, por exemplo, na lógica das redes sociais, que priorizam conteúdos virais e impactantes, na publicidade que vende experiências antes de produtos, e até mesmo na política, transformada em espetáculo midiático.

Vivemos em um tempo em que o excesso de estímulos sensoriais e informacionais, veiculados principalmente pelos meios digitais, mantém os sujeitos em permanente estado de agitação e busca por novidade. A lógica da indústria cultural não é apenas oferecer entretenimento, mas criar fluxos contínuos de excitação – por meio de séries lançadas em sequência, conteúdos virais em redes sociais, publicidade invasiva ou até mesmo transmissões esportivas transformadas em espetáculos globais. Essa dinâmica molda estilos de vida e valores de consumo, reforçando uma ordem social na qual o indivíduo não apenas consome produtos, mas também experiências excitantes que capturam sua atenção e moldam seu desejo. Assim, a propagação de ideias e valores não se dá de forma neutra, mas por meio de uma pedagogia da excitação que naturaliza desigualdades e perpetua a centralidade do mercado na vida social. “A pressão de proclamar novos tipos de sociedade é uma característica da sociedade da sensação, e ela não é nova, pois há séculos já se trama. Ela também já foi nomeada *A sociedade do espetáculo*” (Türcke, 2010, p.11).

Türcke (2010) evidencia que o pulso da vida social já não é ditado prioritariamente por racionalidade, tradições ou projetos coletivos, mas por um ritmo de estímulos e sensações, que captura a atenção e molda desejos de modo a manter a ordem social ancorada no consumo e na excitação. Essa dinâmica se relaciona diretamente com o papel da indústria cultural na propagação de ideias e valores que mantêm uma ordem social dominante. A excitação produzida pelas mídias, pela publicidade, pelas redes sociais e pelo entretenimento não é neutra: ela atua como estratégia de direcionamento, guiando desejos, padrões de consumo e até formas de sociabilidade. A manutenção do *status quo* não ocorre apenas pela difusão de discursos explícitos, mas também pelo controle e gestão das sensações que moldam o modo como os indivíduos percebem e vivem a realidade.

Em *Fahrenheit 451*, como não há mais livros para serem lidos, as pessoas são “empanturradas” com uma programação televisiva projetada por grandes telas e conchas acústicas, nas quais são exibidos apenas conteúdos controlados pelo Estado. O totalitarismo, estabelecido na narrativa, não pode deixar os indivíduos sentirem nenhuma espécie de vazio, o que poderia levar a um estado de angústia, até mesmo de desconfiança com a felicidade geral, algo extremamente temido pelos cidadãos. É por meio do consumo dos produtos imagético-televisivos e amortecidos por drogas que as pessoas, no romance, sentem-se plenamente preenchidas<sup>19</sup>. Esse “efeito narcótico”, já descrito por Adorno e Horkheimer em *A dialética do esclarecimento* (1985), tem o resultado sedativo ideal sobre os sujeitos que tendem a se tornarem cada vez mais passivos e desinteressados por tudo que diga respeito à estrutura e organização política, econômica, cultural e social inerentes à vida em sociedade.

A alienação social, fortalecida pelo consumo do entretenimento empobrecido de conteúdo, é reforçada pela dependência de substâncias psicotrópicas e, no romance, constituem-se como elementos essenciais de produção da pseudofelicidade amplamente defendida e reforçada pelo poder dominante representado pelo aparato repressor – corpo de bombeiros. O que

---

<sup>19</sup> Tal artifício já havia sido observado na literatura em Admirável mundo novo de Aldous Huxley (1932) onde a droga *Soma* teria o propósito de provocar a sensação de felicidade inibindo sentimentos de dor e angústia.

chama a atenção é o caráter incomum do sistema que administra, controla, vigia e pune os considerados *não adaptados*, os socialmente desajustados. No romance distópico *Fahrenheit 451*, não há um líder político, um herói de guerra, um rei, um príncipe, um ditador exemplar. Ao ambientar esse tipo de comportamento, Ray Bradbury faz uma crítica à influência que os *mass media* exercem sobre as pessoas e às consequências danosas para uma sociedade que pauta seu comportamento a partir daquilo que lhe é outorgado pela indústria cultural.

Na seção “Era um prazer especial ver as coisas serem devoradas, ver as coisas serem enegrecidas e alteradas” (Bradbury, 2012, p. 21), revela-se uma inversão simbólica perturbadora: o prazer estético não está mais associado à fruição do conhecimento, mas à destruição deste. Tal prazer perverso na supressão do pensamento crítico expressa uma sociedade que internalizou a lógica da opressão cultural e apaga a diversidade intelectual, bem como celebra a homogeneização. Esse processo é analisado por Adorno e Horkheimer (1985), que denunciam a transformação da cultura em instrumento de dominação que mascara a barbárie sob a aparência de entretenimento.

A lógica da indústria cultural, ao substituir o conteúdo reflexivo por formas empacotadas de diversão, tende cada vez mais a produzir sujeitos conformados, privados da capacidade crítica. Assim, a queima dos livros em *Fahrenheit 451* não é apenas uma ação política de controle, mas um ritual de apagamento simbólico da alteridade e da memória coletiva, transformado em espetáculo prazeroso. Como propõe Adorno em “Educação após Auschwitz” (2020), a cultura que deixa de confrontar a barbárie torna-se cúmplice dela. Bradbury, ao representar essa complacência incendiária com o esquecimento, antecipa os riscos de uma sociedade que aprende a desfrutar da sua própria desumanização.

De fato, a indústria cultural é a indústria da diversão, do entretenimento desprovido de qualquer pensamento ou esforço intelectual (Adorno; Horkheimer, 1985). Os consumidores de seus produtos buscam e são induzidos ao prazer (que nunca se alcança) e à reprodução cotidiana pautada no senso comum. No contexto de uma indústria cultural 4.0 (Loureiro, 2020), a vida passa a ser ditada por uma lógica na qual impera a velocidade e o imediato. Nesse contexto, todos

os momentos da vida devem ser preenchidos com informações audiovisuais espetaculares. Não há espaço para o vazio e o tempo parece estar cada vez mais acelerado e, por isso, torna-se aliado na composição de uma lógica que impele o cidadão-cliente, que em tese teria tempo, mas não consegue dele usufruir porque já foi destituído da capacidade de sentir para além da ordinária lógica que induz a pensar. Ela produz a completude do ser, além de reduzir ao máximo a capacidade de reflexão. O romance parece antecipar aquilo que hoje é uma realidade vivida pela quase totalidade das pessoas, pois tudo parece se resumir ao desejo de satisfação imediata e desenfreada.

Acelere o filme, Montag, rápido. Clique, Fotografe, Olhe, Observe, Filme, Aqui, Ali, Depressa, Passe, Suba, Desça, Entre, Saia, Por quê, Como, Quem, O Quê, Onde, Hein? Ui! Bum! Tchan! Póin, Pim, Pam, Pum! Resumos de resumos, resumos de resumos de resumos. Política? Uma coluna, duas frases, uma manchete! Depois, no ar, tudo se dissolve! A mente humana entra em turbilhão sob as mãos dos editores, exploradores, locutores de rádio, tão depressa que a centrífuga joga fora todo pensamento desnecessário, desperdiçador de tempo! (Bradbury, 2012, p. 78).

A vida sob o capitalismo contemporâneo impulsiona as pessoas a um ritmo de vida cada vez mais rápido, pressionadas a realizarem múltiplas tarefas em um curto período. Nesse contexto, a tecnologia, ao invés de ser uma aliada para o processo de emancipação, acaba por criar demandas que aprisionam as pessoas tanto dentro como fora do momento de trabalho. O tempo disponível que o trabalhador e a trabalhadora, em tese, teriam, fora do ambiente de trabalho, acaba por ser colonizado pelos produtos da indústria da cultura, com suas distrações supérfluas da vida moderna, que contribuem para que o tempo disponível no momento de lazer seja quase que integralmente devotado aos reclames da indústria cultural. No ensaio “Tempo livre”, Adorno (1995) argumenta que o tempo livre, longe de ser um espaço de autonomia e liberdade, na verdade é um domínio controlado pelo capitalismo, especialmente por meio da indústria cultural. Na sociedade moderna, observa Adorno (1995), o tempo que seria supostamente reservado para o descanso e o lazer também é invadido pela lógica do capital, onde o consumo e o entretenimento são mediados e organizados de forma a manter a população submissa e desprovida de um senso de liberdade genuína.

Permitam-me ainda uma palavra sobre a relação entre o tempo livre e a indústria cultural. Sobre esta, enquanto meio de domínio e de integração, foi escrito tanto desde que Horkheimer e eu introduzimos o seu conceito há mais de vinte anos (1947), que me limitarei a destacar um problema específico de que não conseguimos dar-nos conta na ocasião. O crítico da ideologia que se ocupa da indústria cultural haverá de inclinar-se para a opinião de que — uma vez que os 'standards' da indústria cultural são os mesmos dos velhos passatempos e da arte menor, congelados — ela domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal. Além disso, há motivos para admitir que a produção regula o consumo tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproxima tanto do material como na indústria cultural (Adorno, 1995, p. 7).

Na sociedade contemporânea, não é exatamente a falta de tempo o problema, mas sim o fato de que o tempo disponível – o tempo de lazer ou descanso – é orquestrado pelo capital para atender aos seus próprios interesses. Esse tempo, que em tese seria livre, está longe de realmente o ser, pois é moldado e condicionado pela lógica do capital, em especial pela indústria da cultura, que é seu braço direito, que atua como uma extensão ideológica do capital (Adorno, 1995).

Em *Fahrenheit 451*, a voracidade do consumo constante é também resultado da influência dos tradicionais meios de comunicação de massa, cuja tendência é promover o empobrecimento ético e estético da experiência formativa. Em geral, como sinalizado, é uma degradação na qualidade das experiências éticas e estéticas dos indivíduos, por meio da simplificação dos conteúdos e da espetacularização das imagens veiculadas. No romance, isso é exemplificado com a caçada a Montag, principalmente porque, aos olhos do sistema, passa a ser considerado um traidor, tendo em vista que ele começa a questionar sua função e a corporação de bombeiros e eventualmente se revolta contra a censura e a repressão da liberdade intelectual.

A caça começa quando ele, ao se tornar consciente da inutilidade e opressão do regime, decide fugir para buscar um mundo onde os livros e o pensamento livre possam existir. Esse evento (de ser caçado) está diretamente relacionado à crítica que Ray Bradbury faz à simplificação dos conteúdos e à espetacularização da vida. As pessoas estão obcecadas com entretenimento fácil e rápido, como os programas de televisão e as "parede de telas" que ocupam suas casas. O conhecimento é descartado em favor da distração e da

conformidade, e aqueles que desafiam o sistema – como Montag – são perseguidos. Ao transformar Montag em um fugitivo, Bradbury mostra como a sociedade distópica simplifica as ideias e as reduz a imagens e representações vazias.

— Estão simulando. Você os despistou no rio. Eles não podem admitir isso. Sabem que não conseguirão manter a audiência por muito tempo. O espetáculo precisa chegar ao fim, depressa! [...] Por isso, estão em busca de um bode expiatório para chegar a um final sensacional. Observe. Apanharão Montag nos próximos cinco minutos! (Bradbury, 2012, p. 180).

A espetacularização (a violência, a banalização do conhecimento e a substituição da reflexão profunda por distrações) do entretenimento é uma forma de controle social. A busca pelo policial bombeiro Montag é uma alegoria que faz lembrar o protocolo que o sistema político usa para fins de supressão de formas de conhecimento não convencional, a empobrecer a capacidade crítico-reflexiva. A experiência já não está mais centrada no sentido das coisas, mas na coisa propriamente dita; produz-se a um desejo incessante de consumo, exposição hedonista da própria imagem e de uma busca eterna por autossatisfação.

No romance, Mildred, esposa de Montag, passa seu tempo em frente às telas, que preenchem seu vazio existencial sem que ela se preocupe com o significado de sua vida. Mildred expressa seu desejo de ser conhecida pelos apresentadores de um programa de televisão, o que está relacionado à busca de uma identidade validada externamente.

— Bem, daqui a dez minutos entra uma peça no circuito de tela múltipla. Eles me enviaram meu papel esta manhã. [...] Eles escrevem o roteiro, mas deixam faltando um dos papéis. É uma ideia nova. A dona de casa, que sou eu, faz o papel que está faltando. Quando chega o momento das falas que estão faltando, todos olham para mim, das três paredes, e eu digo a fala [...]. É muito divertido. Vai ficar ainda melhor quando pudermos instalar a quarta tela (Bradbury, 2012, p. 39).

Em comparação com a sociedade contemporânea, temos o compartilhar informações (mais imagens do que textos) mediadas pelas redes sociais *online* ou redes virtuais. Elas efetivaram-se não só como prática de compartilhamento de assuntos de interesse geral, como também como uma forma de publicizar o que antes era privado: opiniões, histórias de vida, comportamentos da vida

privada da pessoa comum. Uma espécie de recrudescimento do contexto narrado por Bradbury. Atualmente, a imagem pessoal se tornou algo fundamental, sendo muito mais do que uma simples representação: um objeto de culto. As pessoas não apenas se mostram ao mundo; elas fabricam, criam e moldam suas imagens para atender a certos padrões ou expectativas sociais.

A ideia de que “posto, logo existo” põe em foco a ação de se mostrar e ser visto nas redes sociais como algo que valida a própria existência, ao invés de um processo mais interno e filosófico de autoconhecimento. No entanto, é preciso salientar que, apesar de a tecnologia ter trazido muitas possibilidades de conectividade, pode também contribuir para o distanciamento entre as pessoas. A ironia da evolução tecnológica: embora os avanços proporcionem mais formas de comunicação e conectividade, eles também tendem a promover um distanciamento emocional e físico.

## 2.1 (DES)CONECTADOS: UM PARADOXO EM FUNÇÃO DO TOTALITARISMO

É perceptível que a tecnologia, em especial a digital, está cada vez mais na vida e no cotidiano das pessoas. Seu alcance tem ido aos lugares mais distantes do mundo e tem criado até novos contextos com novas realidades em que os limites entre o real e o imaginário são mais difíceis de serem percebidos. Nesse cenário, a educação não pôde permanecer inalterada, embora muitos ainda resistam e solicitem que ela seja protegida das influências do mau uso da tecnologia digital. O relatório *A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* (Unesco, 2023) analisa e põe em destaque o uso compulsório da tecnologia na sala de aula e revela uma importante reflexão sobre como a relação entre estudantes e educadores é parte fundamental do desenvolvimento cognitivo e pensamento crítico. O documento destaca ainda que, quando a convivência e a interação são substituídas por uma tela, as capacidades individuais que deveriam avançar são comprometidas. Apesar de o relatório reconhecer a importância das tecnologias e evidenciar que o ensino *online* evitou um colapso na educação durante o fechamento das escolas na pandemia da covid-19 (Unesco, 2023), destaca uma preocupação com o esvaziamento da

educação centrada nas relações humanas, em que o uso do digital tem favorecido o enfraquecimento do encontro humano que é natural dos ambientes escolares.

A premissa básica deste relatório é que a tecnologia deve servir às pessoas e que a tecnologia na educação deve colocar os estudantes e professores no centro. O relatório tentou evitar uma visão excessivamente focada na tecnologia ou a afirmação de que a tecnologia é neutra. Ele também oferece um lembrete de que, como grande parte da tecnologia não foi elaborada para a educação, sua adequação e seu valor precisam ser comprovados em relação a uma visão da educação centrada no ser humano (Unesco, 2023).

Sobre a interação entre educação e educando, em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) observa que se trata de um componente essencial para a educação libertadora. Ele enfatiza ainda que tal processo é fundamental para a superação da opressão e para a formação crítica dos indivíduos, pois, com a interação, o educador contribui para a contextualização do conhecimento e os educandos seriam mais envolvidos com as experiências. Essa interação, valorizada pela filosofia libertadora de Paulo Freire, tem como meta uma educação que não esteja centrada apenas em transmitir informações, mas sobretudo, estimular a consciência crítica. Desse modo, o educador pernambucano afirma que os educandos são encorajados a pensar sobre sua realidade, identificar e refletir sobre as formas de opressão existentes e buscar a transformação social (Freire, 1987).

De fato, pode-se facilmente argumentar que as novas tecnologias, cada vez mais presentes na vida ordinária das pessoas, podem nos estimular a pensar o mundo de uma outra forma, sob um novo viés e, conseqüentemente, repensar o próprio processo formativo. Um processo formativo de sensibilização, por exemplo, que seria aquele construído com base em um conceito sobre determinado assunto ou problemática e que, ao ser sensibilizado por esse saber, há uma tentativa de transformação por meio do exercício da reflexão crítica, é muitas vezes impactado pelo modo acelerado e descontextualizado de pensar as coisas, mediado sobretudo pelas novas tecnologias.

Convivemos com uma multiplicidade de telas em espaços públicos, como aeroportos, estações e shoppings. Nos acompanham as telas dos DVDs portáteis, dos palmtops e telefones móveis de quarta e quinta geração. Estamos modificando a modalidade e o significado do olhar, que vêm sendo reconfigurados rápida e profundamente com as

novas tecnologias. Vivemos em meio a um mosaico de estímulos visuais móveis e descontextualizados, ao vagar de tela em tela, de forma intermitente e interativa (Oliveira; Agostini, 2020, p.4).

Em face do contexto tecnológico atual, cabe refletir sobre como as relações humanas têm sido construídas e desconstruídas e quais as consequências disso para uma educação que visa à autonomia: educação crítica, que objetiva a autonomia do sujeito e emancipação social, ou a reprodução e manutenção da heteronomia? No caso específico de *Fahrenheit 451*, é visível a superficialidade e a frieza no relacionamento entre as pessoas, instigadas pela busca do prazer. A relação virtual e fictícia difundida pelas telas dos televisores que ocupam cada cômodo das residências tornou-se mais necessária do que as relações com o outro no mundo não virtual.

A personagem Mildred, esposa de Montag, recebe com descontentamento os conflitos reais, não virtuais, vividos pelo marido e se configura na obra como o que há de mais alienado na sociedade criada por Bradbury. Sem sair do conforto de sua sala, ela participa do programa televisivo “A família”. Com um roteiro previamente manipulado, de modo que os telespectadores tenham a impressão de interatividade com os atores, que inclusive são tratados como membros da família, o programa é consumido cotidianamente pela personagem, que estabelece uma relação representativa do vazio e da falta de conexão emocional que permeiam a sociedade retratada na obra.

A dependência pelas telas e seus programas de televisão simboliza o modo como a sociedade está entorpecida pela mídia superficial e alienante. É um ponto importante de análise da narrativa que contrapõe a alienação da qual Montag sempre fez parte, personificada por Mildred, e o desejo de reflexão que desconstrói todas as certezas que fundamentavam sua vida. Ela deseja ter uma relação familiar com os atores do programa A Família e interage com tais “familiares”, em uma relação desprovida de profundidade, intimidade e conexão emocional, que tende a substituir a interação com a família não virtual, de modo que lhe pareça real aquela experiência forjada.

Na verdade, o programa televisivo mediado pela tecnologia, em *Fahrenheit 451*, não passa de uma experiência com conteúdo previamente programado, um recurso técnico para manipular a participação do público espectador, com o objetivo de fazer com que se sintam protagonistas. Há uma inversão de realidade: Mildred não interage com seu marido Montag, não lhe dá a devida atenção. São pessoas estranhas que convivem na mesma casa. Só consegue interagir com a rede espetacularizada, a família das teleparedes, o que se observa em Debord ao afirmar que “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1997, p. 14).

Em *Fahrenheit 451*, ao não mais se identificar com sua interação superficial e limitada com as pessoas, especialmente com sua esposa, Montag desabafa em mais uma tentativa de convencimento sobre não estar inerte àquela situação: “Ninguém mais presta atenção. Não posso falar com as paredes porque elas estão gritando pra mim. Não posso falar com minha mulher; ela escuta as paredes. Eu só quero alguém para ouvir o que tenho a dizer (Bradbury, 2012, p. 107).

Mesmo isolados em suas casas, nos seus quartos, em seus carros, as pessoas consomem os programas que lhes são transmitidos. Uma espécie de conexão por meio da programação disseminada de maneira uniforme, que favorece a desconexão entre as pessoas que não se relacionam no mundo não virtual. O discurso é o mesmo para todos e desconsidera toda e qualquer individualidade. A superficialidade nas relações entre os sujeitos é consequência de um isolamento tecnológico programado que pune aqueles que se opõem a esse modo de vida. A exemplo disso, notamos na narrativa um comportamento diferente na família da personagem Clarisse McClellan e como esse comportamento atípico é rechaçado pelas demais personagens, excetuando-se apenas Montag.

Clarisse e os familiares são vistos como esquisitos em uma sociedade caracterizada pela alienação, conformidade e falta de conexões humanas significativas. Por estabelecerem conversas reais, fazerem perguntas e compartilharem pensamentos e experiências uns com os outros, a família

McClellan sofre uma espécie de banimento do meio que é aceito como social, gerando inclusive consequências e punições extremas.

Tivemos vários alarmes falsos sobre os McClellans, quando moravam em Chicago. Nunca encontramos nenhum livro. O tio tinha antecedentes vagos: antissocial. A garota? Era uma bomba-relógio. A família vinha alimentando seu subconsciente. Estou certo disso, a partir do que vi de seu histórico escolar. Ela não queria saber como uma coisa era feita, mas por quê. Isso pode ser embaraçoso. Você pergunta o porquê de muitas coisas e, se insistir, acaba se tornando realmente muito infeliz (Bradbury, 2012, p. 84).

A família McClellan, especialmente Clarisse, é vista como figura de contraste em uma sociedade marcada pela alienação e conformidade. As relações baseadas na escuta, no compartilhamento e na troca de ideias entram em choque com a dinâmica predominante na sociedade retratada em *Fahrenheit 451*, onde há um incentivo às relações superficiais, pautadas por distrações tecnológicas e pela ausência de reflexão crítica. Em uma sociedade onde a tecnologia tem um papel importante para a manutenção da ideologia dominante, a classe política e economicamente dominante de tudo faz para “conectar” as pessoas por meio de entretenimento vazio, distrações supérfluas, tal como se vê não apenas no romance, mas no contexto da sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais conformista, alienada e as pessoas incentivadas a seguirem cegamente as regras e normas estabelecidas, ainda que o sistema não seja declaradamente totalitário.

Enquanto no romance a sociedade valoriza a uniformidade e desencoraja o pensamento autônomo, os McClellan representam a resistência à padronização. Na vida não virtual, há uma tensão constante entre a pressão social para se encaixar em determinados padrões e a busca pela autenticidade e expressão individual. Qualquer forma de pensamento crítico ou questionamento é reprimida e vista como uma ameaça à estabilidade do regime. O banimento da família McClellan mostra como uma sociedade pode marginalizar aqueles que não seguem suas normas. As pessoas que questionam o status quo ou desenvolvem pensamentos críticos podem enfrentar exclusão social, seja de forma sutil (como isolamento no ambiente de trabalho ou na escola) ou de forma explícita (perseguição e censura).

Bradbury sintetiza o uso da tecnologia e dos *media* como instrumento de domesticação da consciência, a promover o consenso e a superficialidade das experiências humanas. Programas de televisão interativos, como *A Família*, que Mildred assiste compulsivamente, são criados para alienar, anestésiar, nunca para questionar. São, na verdade, instrumentos de distração permanente. Assim, como enfatizado, o contexto que favorece a conformidade e uniformidade em detrimento da individualidade tem como desdobramento o estabelecimento de uma postura alheia à realidade, que é assumida pelas pessoas que passam a ter uma cosmovisão formatada pela indústria cultural. As verdades produzidas se estabelecem em uma espécie de crença pessoal sustentada pelas narrativas apresentadas aos cidadãos.

Por que diabos esses bombardeios passam lá em cima a todo instante de nossas vidas! Por que ninguém quer falar sobre isso? Desde 1990, já fizemos e vencemos duas guerras atômicas! Será porque estamos nos divertindo tanto em casa que nos esquecemos do mundo? Será porque somos tão ricos e o resto do mundo tão pobre e simplesmente não damos a mínima para sua pobreza? Tenho ouvido rumores; o mundo está passando fome, mas nós estamos bem alimentados. Será verdade que o mundo trabalha duro enquanto nós brincamos? Será por isso que somos tão odiados? Ouvi rumores sobre ódio, também, esporadicamente ao longo dos anos. Você sabe por quê? Eu não, com certeza que não! Talvez os livros possam nos tirar um pouco dessas trevas (Bradbury, 2012, p. 97).

Nesse viés, o avanço tecnológico, aliado ao conteúdo fabricado e disseminado pela indústria cultural e ao enfraquecimento das relações humanas não virtuais, colabora para o empobrecimento de experiências formativas relevantes. Com a disseminação massiva de produtos imagético-televisivos que provocam, em sua grande maioria, um esvaziamento do sentido formativo e fazem prevalecer a incapacidade de se conectar pessoalmente uns com os outros, há uma espécie de individualismo coletivo no qual as pessoas se fecham em suas “conchas acústicas”.

O fim dos alpendres, dos jardins, dos bancos para se sentar e conversar, como é narrado no livro, deu lugar às fachadas insípidas das casas com suas antenas de TV, o que revela a forma de conectividade que se estabeleceu na sociedade.

O sensacionalismo torna-se um intensificador de estímulos, um propagador de novidades que conduz cidadãos providos de apatia e totalmente

desinteressados por assuntos que demandem reflexão e criticidade. Nada que não seja utilitário e simples tem valor: “[...] as coisas começam a possuir massa [...] E porque tinham massa, ficam mais simples” (Bradbury, 2012, p. 77).

*Fahrenheit 451* passa assim a expressar também o retrato da sociedade que perde o controle sobre a realidade. Os jovens em atos de vandalismo, motoristas alcoolizados que dirigem e trafegam pelas vias públicas em alta velocidade, a violência espetacularizada ocupa as ruas: “Os que não constroem precisam queimar. Isso é tão antigo quanto a história e os delinquentes juvenis” (Bradbury, 2012, p. 115). No romance, a indiferença e a violência simbólica que emanam da negação da literatura transitam, mediadas pelo discurso midiático, para o campo da agressividade entre os sujeitos e são potencializadas pelas características da sociedade individualista que foi instaurada: “Há um pouco disso em todos nós” (Bradbury, 2012, p. 115). O espetáculo da imolação dos livros e a banalização dos atos de violência promovidos pelas *paredestelas*, de maneira progressiva e sistemática, cooptam a consciência desses sujeitos, provocam a normalização dos desvios e o estado de alienação das pessoas.

A atualidade parece emular parte do conteúdo da obra de Bradbury. A vida virtual tem tido uma centralidade, quase uma exclusividade ocupada em sua maioria pelo acesso às redes sociais *online*, ao mesmo tempo que a vida fora do mundo virtual perde a importância. Sobre isso, Clarisse, a personagem do romance, talvez indagasse: o que há de social nisso? (Bradbury, 2012). As experiências formativas do mundo têm sido meras vivências, nas quais a virtualidade empobrece as relações, mediadas pelos meios de comunicação de massa (mídias), enfraquece e desqualifica tanto a dimensão ética como a estética. De forma trágica, as relações sociais passam a ser guiadas entre as pessoas de maneira nefasta. Situações de violência e subversão de valores, que progressivamente afastaram os sujeitos de um projeto crítico e emancipatório de humanidade, são naturalizadas.

O embotamento desse tipo de pensar, para além dos ajustamentos pretendidos pelos programas que comandam os aparatos tecnológicos, faz com que determinados livros, por exemplo, sejam desnecessários. Mesmo sendo a literatura um fator indispensável de humanização, conforme nos afirma Antonio Candido (2017), a lógica formativa tem se estabelecido sob o empobrecimento

das experiências estético-literárias. O que prevalece é a valorização do saber técnico-instrumental. Em um país de não leitores, de uma elite não leitora e não culta, influenciada pelos modelos acrílicos potencializados nas *fake news* e disseminados no âmbito virtual, a criminalização do “porte de livros” é uma realidade possível e aterradora: “[...] um livro é uma arma carregada [...] Descarregue a arma” (Bradbury, 2012, p. 82).

Walter Benjamin revela, em seu ensaio *Experiência e pobreza* (1987), que “[...] a vida moderna é pobre de experiência”. Faço aqui uma associação entre a reflexão de Benjamin e o romance, pois, apesar de todo aparato tecnológico, a sociedade em *Fahrenheit 451* “[...] não aspira a novas experiências, mas aspira a libertar-se de toda experiência” (Benjamin, 1987). Para o filósofo, a experiência desempenha um papel fundamental na compreensão da relação entre indivíduos, cultura e sociedade. Benjamin distingue dois tipos de experiência: a experiência vivida (*Erlebnis*), de caráter mais efêmero e intenso, e a experiência de vida (*Erfahrung*), como um processo mais duradouro e contínuo de acumulação de conhecimento ao longo do tempo. No texto, Benjamin (1987) estabelece a noção de “experiência” em contraposição à “pobreza” de experiência em um mundo cada vez mais marcado pela reprodução em massa e pela aceleração da vida urbana.

Em um cenário dominado pela tecnologia, pela produção massiva das coisas, em especial da arte e do entretenimento, como acontece em *Fahrenheit 451*, o conceito de experiência e seu progressivo empobrecimento ganham destaque nas palavras de Benjamin. Sua preocupação com a perda da autenticidade e profundidade da experiência humana é de relevância para se pensar como se dá a alienação dos sujeitos à medida que a cultura se torna mais dominada pela indústria e pelos avanços tecnológicos.

Em uma sociedade onde as pessoas se tornam espectadoras passivas e conformadas, consumindo imagens e informações de maneira superficial, não há um envolvimento ativo e crítico com a cultura e com o mundo. A lógica que se estabelece entre as pessoas é a da experiência vivida (*Erlebnis*), com momentos marcados pela intensidade e o imediatismo, em um contexto que está fundamentado na aceleração da vida e na fragmentação da experiência. A

tecnologia reduzida a uma fantasmagoria<sup>20</sup> (Benjamin, 1987) contribui para a promoção de uma *Erlebnis*, intensificada pela indústria cultural e por um sistema educacional que afasta os sujeitos da realidade do mundo. Esse afastamento funciona como o *modus operandi* de uma sociedade que deseja o apagamento de diferenças e, desse modo, alcança o seu ideal de felicidade. A falta de consciência sobre a realidade das coisas e a normalização de conceitos difundidos pela doutrina imposta aos cidadãos cooperam para que a tomada de decisões esclarecidas seja aniquilada e se estabeleça o conformismo em prol de uma igualdade ignorante e esvaziada nos seus relacionamentos.

A tecnologia, a serviço do regime totalitário vigente em *Fahrenheit 451*, imprime um ritmo de vida que favorece a comunicação instantânea, alimenta a velocidade e falseia as interações e a vida cotidiana.

— As pessoas não conversam sobre nada.

— Ah, elas *devem* falar de alguma coisa!

— Não, de nada. O que mais falam é de marcas de carros ou roupas ou piscinas e dizem: “Que legal!”. Mas todos dizem a mesma coisa e ninguém diz nada diferente de ninguém. E, nos bares, ligam as *jukebox* e são sempre as mesmas piadas, ou o telão musical está aceso e os desenhos coloridos ficam subindo e descendo, mas é só cor e tudo abstrato (Bradbury, 2012, p.51).

O ritmo acelerado, munido de uma sobrecarga sensorial, por exemplo, pela presença de jukeboxes, telões e imagens abstratas nos ambientes, são distrações visuais e auditivas – descritas como apenas cor e tudo abstrato e representam estímulos intensos que não fornecem um significado real. Elas funcionam como um ruído constante que enche o espaço e impede uma conexão autêntica entre as pessoas. Há então uma espécie de fragmentação da experiência, ou seja, uma fragmentação da percepção em que as pessoas são bombardeadas por uma grande quantidade de informações, na maioria das vezes desconexas, de modo a contribuir com a manutenção da ideologia alienante.

---

<sup>20</sup> A fantasmagoria surge como extensão dos conceitos de fetichismo (Marx) e reificação (Lukács), dizendo respeito à imagem de algo que está ausente ou que, na verdade, não corresponda à coisa imaginada ou representada. Cf. Cunha, Lincoln Nascimento de Oliveira Jr. A noção de fantasmagoria na filosofia de Walter Benjamin. In. Filosofia – Cadernos de Aula. Ilhéus, BA: Editus, 2012, p. 123-134

Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum. Deixe que ele se esqueça de que há uma coisa como a guerra. Se o governo é ineficiente, despótico e ávido por impostos, melhor que ele seja tudo isso do que as pessoas se preocuparem com isso. Paz, Montag. Promova concursos em que vençam as pessoas que se lembrarem da letra das canções mais populares ou dos nomes das capitais dos estados ou de quanto foi a safra de milho do ano anterior. Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com “fatos” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. Assim, elas imaginarão que estão pensando, terão uma sensação de movimento sem sair do lugar. E ficarão felizes, porque fatos dessa ordem não mudam. Não as coloque em terreno movediço, como filosofia ou sociologia, com que o comparar suas experiências. Aí reside a melancolia. Todo homem capaz de desmontar um telão de tevê e montá-lo novamente, e a maioria consegue, hoje em dia está mais feliz do que qualquer homem que tenta usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo, que simplesmente não será medido ou comparado sem que o homem se sinta bestial e solitário (Bradbury, 2012, p. 84).

O mecanismo de controle por excesso de informação desprovida de sentido é um dos núcleos da crítica de Bradbury à sociedade moderna. O autor alerta que a opressão não precisa vir da censura direta ou da ausência de dados: o excesso de fatos inócuos pode ser tão eficiente quanto a proibição do pensamento. Assim como na sociedade contemporânea, que, ao promover formas de conhecimento superficial e de informação desprovida de reflexão, cria a ilusão de movimento e de satisfação com fatos estéreis. Essa prática serve para distrair os indivíduos e os impedir de se engajarem em pensamentos mais profundos e complexos, que surgem quando as pessoas confrontam a vastidão e as ambiguidades da existência humana, em vez de se contentarem com respostas prontas e factuais. Bradbury alerta ainda que o verdadeiro perigo da tecnologia não está em sua existência, mas em seu uso para construir uma sociedade satisfeita com sua própria ignorância. Ao promover o entretenimento constante e eliminar a complexidade da experiência humana, ela se torna um instrumento de perpetuação de um estado de coisas em que pensar é perigoso e sentir profundamente é indesejado. A manutenção do *status quo*, portanto, não exige tiranos, basta uma população entretida, ocupada e desconectada da própria condição histórica.

A coisa não veio do governo. Não houve nenhum decreto, nenhuma declaração, nenhuma censura como ponto de partida. Não! A tecnologia, a exploração das massas e a pressão das minorias realizaram a façanha, graças a Deus (Bradbury, 2012, p. 81).

Infelizmente, temos visto muito de *Fahrenheit 451* nas relações pessoais dos nossos tempos. Com o bônus do uso inadequado da internet, de maneira ainda mais tóxica com a aplicação das redes sociais como mecanismo de cooptação da reflexão crítica. Há uma adaptação dos indivíduos às pressões sociais e mercadológicas, que transformam práticas culturais e de consumo em componentes essenciais da vida cotidiana, uma espécie de conversão de hábitos em necessidades. Debord (1997), ao analisar a sociedade do espetáculo, expõe como práticas antes secundárias ganham uma posição central na vida do indivíduo, a ponto de parecerem necessidades absolutas. O espetáculo – a produção constante de imagens e informações de consumo – constrói um desejo compulsivo por novidades, levando o indivíduo a abstrair um hábito que antes era opcional (como acompanhar todas as notícias ou se manter conectado às tendências da moda) em uma necessidade percebida de se adequar ao que é socialmente aceito: “sem dúvida, a pseudonecessidade imposta pelo consumo moderno não pode ser contrastada a nenhuma necessidade ou desejo autêntico que não seja, ele mesmo, produzido pela sociedade e sua história” (Debord, 1997, p. 45).

Debord (1997) argumenta que, na sociedade contemporânea, as necessidades que percebemos como autênticas – o que inclui aquelas que parecem estar em um nível mais profundo do que o simples desejo de consumir – são, na realidade, produtos históricos e sociais, criados pelas condições culturais e econômicas em que vivemos. A pseudonecessidade é imposta por um sistema que manipula os desejos humanos, direcionando-os para a criação e manutenção de um ciclo incessante de consumo. Ele vê na sociedade de consumo uma forma de entorpecimento coletivo, onde o espetáculo impede que os indivíduos enxerguem a verdadeira complexidade de suas vidas e da sociedade. A produção constante de imagens e informações de consumo constrói um desejo compulsivo por novidades, levando o indivíduo a abstrair um hábito que antes era opcional (como acompanhar todas as notícias ou se manter conectado às tendências da moda) em uma necessidade percebida de se adequar ao que é socialmente aceito. O uso de *smartphones* e redes sociais, por exemplo, que começou como uma conveniência, se tornou uma necessidade

para muitos, que agora têm dificuldade em passar um dia sem verificar suas redes ou seu celular. A transformação deste hábito em necessidade reflete a pressão social para estar sempre conectado e informado. A partir dessa necessidade, as relações se tornaram cada vez mais virtuais e se medem pelas curtidas, seguidores, cancelamentos, *unfollow* em massa.

O impacto da internet e da tecnologia digital em nossos cérebros e na forma como pensamos está alterando a maneira como processamos informações e como absorvemos conhecimento. Essa é uma preocupação que tem gerado vários debates significativos sobre o impacto da tecnologia na sociedade atual, na mente humana e nas relações construídas entre as pessoas. Em seu livro *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros* (2011), Nicholas Carr sugere que a frequente exposição aos estímulos digitais da internet tem tornado nossas mentes mais superficiais e isso tem prejudicado nossa capacidade de um pensamento mais aprofundado. Carr (2011) argumenta que a exposição que sofremos na internet com uma enxurrada de informações e distrações tem moldado nossos cérebros para pensamentos mais fragmentados, dificultando nossa concentração em tarefas que exigem maior reflexão. Em *A fábrica de cretinos digitais: o perigo das telas para nossas crianças*, Michel Desmurget (2021) explora o impacto prejudicial do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil e adolescente, destacando que o excesso de exposição digital compromete aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ele analisa como a disseminação do mito dos nativos digitais — supostamente mais aptos a processar informações e multitarefas — esconde os reais danos causados pelo consumo digital. Desmurget (2021) argumenta que a presença constante de dispositivos digitais impede que os jovens desenvolvam habilidades essenciais, como concentração, pensamento crítico e capacidade de memorização.

Na prática, a principal objeção de parte da comunidade científica ao conceito de nativos digitais é de uma simplicidade desconcertante: a nova geração supostamente designada por esses termos não existe. É inegável que podemos sempre encontrar, procurando com afinco, alguns indivíduos cujos hábitos de consumo correspondem vagamente ao estereótipo esperado do *geek* supercompetente com os olhos grudados nas suas telas; mas esses modelos tranquilizadores são mais uma exceção do que uma regra (Desmurget, 2021, p.14).

Nossos nativos digitais podem ser capazes de flertar com Facebook e Twitter enquanto, ao mesmo tempo, 'sobem' um selfie para o Instagram

e mandam uma mensagem de texto para um amigo, mas quando se trata de avaliar informações que desfilam pelos canais de mídia social, eles logo ficam perdidos. [...] De todo modo, e em todos os níveis, ficamos perplexos com o despreparo dos estudantes. [...] Muitas pessoas supõem que, pelo fato de os jovens terem fluência em mídia social, eles sejam igualmente perspicazes no que diz respeito a tudo que encontram nesse ambiente. Nosso trabalho mostra o oposto. No final das contas, essa incompetência se exprime com uma “espantosa e desalentadora consistência”. Para os autores do estudo, o problema é tão profundo que chega às raias de uma “ameaça à democracia” (Desmurget, 2021, p. 17).

Tudo isso, intimamente ligado à forma como consumimos informações na atualidade, afeta diretamente a educação, a cultura e a sociedade de uma maneira geral. Seria uma nova forma de totalitarismo que Bradbury antecipou quando narrou as influências do avanço tecnológico em *Fahrenheit 451*? Cabe aqui destacar que as indagações que procedem das reflexões de Carr (2011) e de Desmurget (2021) não são uma posição contrária à internet e ao avanço tecnológico, visto que há neles uma gama de benefícios que contribuem para a modernização da vida em sociedade. No entanto, é preciso salientar que os autores apresentam preocupações sobre o equilíbrio entre o uso da internet como ferramenta e a preservação da capacidade de pensar criticamente.

## 2.2 CONSUMO MASSIFICADO, CENSURA E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A se considerar a função social da arte, em especial como processo formativo, a literatura, e as artes de forma geral, ao serem tomadas pela indústria cultural hegemônica do *mainstream*<sup>21</sup>, como uma mercadoria qualquer ou apenas produto de consumo, sofrem com as imposições mercadológicas comprometidas com o lucro e o mercado. Essa indústria é sobretudo caracterizada pela produção em massa de conteúdo que atende aos gostos e preferências do maior público possível, objetivando apenas o sucesso comercial. Assim, para atrair o maior público possível, a indústria cultural *mainstream* produz conteúdos homogêneos (para públicos diversos) que muitas vezes seguem fórmulas previsíveis, valores consumistas, superficialidade, estereótipos

---

<sup>21</sup> Utilizado do inglês para definir algo que é muito difundido pela mídia e apreciado pela maioria da população.

e com baixa interação com a diversidade cultural. A padronização, comercialização e produção em série de produtos culturais tornam essa indústria uma forma de entretenimento e consumo que tende a ampliar o processo de alienação das pessoas, e assim, reproduzir mecanismos de passividade que as incapacitam de desenvolver um pensamento crítico. Ainda que haja tentativa de escape das limitações da cultura de massas, como as plataformas de streaming, por exemplo, que conseguem, até certo ponto, escapar da lógica simplificadora, trata-se de uma produção direcionada para um público específico – o que indica que tal ousadia estética e narrativa não visa à massificação, mas sim alcançar uma audiência mais segmentada e diferenciada.

Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que a cultura para as massas, impulsionada pelo lucro e pelo mercado, pode levar à superficialidade e à exploração das emoções humanas. Eles argumentam que ela promove o conformismo e a passividade nas massas, tornando as pessoas meros receptores de mensagens e entretenimento, em vez de participantes ativos na construção de sua própria cultura (Adorno; Horkheimer, 1985). Desse modo, torna-se uma forma de alienação, em que as pessoas se desconectam de suas próprias experiências e são inundadas com imagens e ideias pré-fabricadas que não refletem necessariamente a realidade.

A natureza onipresente e persuasiva da cultura industrial voltada para o consumo das massas, que é projetada para atrair a atenção das pessoas, faz com que a indústria cultural não seja apenas um reflexo passivo da sociedade, mas também um agente ativo na formação das pessoas.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. [...] Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 105).

Os produtos são tão simplificados e previsíveis que não há necessidade de pensamento autônomo ou julgamento crítico ao consumi-los: “O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação [...]” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.113). Ou seja, a prescrição às

reações do espectador, que os produtos da indústria cultural imprimem, torna a experiência emocional ou cognitiva um momento ditado pelos elementos do produto, que são constituídos em torno de sinais e estímulos imediatos que não demandam reflexão profunda ou análise crítica. Não há espaço para uma experiência interpretativa pessoal, já que o produto é idealizado de modo a produzir uma reação específica, sem espaço para variação. O resultado é uma sociedade facilmente manipulada e conformada com normas e valores impostos pela massificação do consumo. Sendo assim, a vida das pessoas é convertida em consumo massificado, cujo fim é formatar a dimensão ética e estética do público consumidor, cada vez mais desprovido de sua capacidade crítica-analítica. Refletindo sobre a destruição da autonomia do pensamento e das artes pela indústria cultural, Marilena Chauí observa que o esvaziamento da arte e sua transformação em puro entretenimento levou à celebração daquilo que está posto, “existente”, ao invés de compreendê-lo e criticá-lo.

A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez (Chauí, 2006, p.29-30).

A massificação da cultura é retratada em *Fahrenheit 451* como um mecanismo de controle social que mantém as pessoas na ignorância e na conformidade. Não há uma valorização das individualidades dos sujeitos dentro do contexto da cultura massificada. As pessoas são incentivadas a se conformar e a adotar uma mesma mentalidade coletiva que suprime toda situação em que haja a busca por individualidade para si. Essa é uma forma de repressão que encontra na indústria cultural modos de inibição às emoções e desejos dos sujeitos. Os impulsos instintivos, natural dos seres humanos, são suprimidos ou direcionados para as formas padronizadas que não permitem reflexão e que são estabelecidas pela indústria cultural. Os aspectos da natureza humana, que não são aceitos pelos hábitos estabelecidos para a sociedade, devem, portanto, ser controlados para que a ordem econômica e socialmente dominante seja mantida.

Em *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, Newton Duarte (2013) enfatiza a relação dialética entre objetivação e apropriação como processos centrais para a construção da

historicidade do gênero humano. Ele sugere que a essência humana não é um dado imutável e acabado, mas um processo em contínuo desenvolvimento, construído por meio das atividades e criações dos indivíduos ao longo da história. Duarte refere-se à objetivação como um processo pelo qual o ser humano externaliza seu pensamento e conhecimento, transformando-se e ao mundo ao seu redor. Esse processo é fundamental para a construção da subjetividade e para o desenvolvimento de uma individualidade que transcende o "eu" isolado, orientando-se para uma formação verdadeiramente humana e emancipatória. A apropriação é a contrapartida desse processo, pois consiste na assimilação e internalização dos produtos culturais e do conhecimento.

A relação entre objetivação e apropriação como dinâmica geradora da historicidade do gênero humano não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto das atividades dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais. A objetivação do gênero humano só é preexistente à atividade de cada indivíduo, mas não à atividade do conjunto dos indivíduos ao longo de toda a história (Duarte, 2013, p. 53-54).

A capacidade da humanidade de se transformar ao longo do tempo e de produzir novos níveis de universalidade não possui uma existência separada da atividade dos sujeitos. Em outras palavras, a história humana, enquanto um processo contínuo e evolutivo, depende das contribuições de cada geração.

Em *Fahrenheit 451*, no entanto, há uma negação da objetivação na medida em que a sociedade impede os indivíduos de acessar, criticar e interpretar o conhecimento. A destruição dos livros e a promoção de uma cultura homogeneizada visam precisamente impedir que os sujeitos desenvolvam sua própria capacidade de reflexão. Em uma sociedade onde o saber é restrito e o entretenimento superficial é promovido, como em *Fahrenheit 451*, a possibilidade de apropriação autêntica é anulada. Os indivíduos não podem se apropriar do conhecimento crítico necessário para entender o mundo e a si mesmos, permanecendo alienados em uma massa indiferenciada. A sociedade de Bradbury, portanto, oferece um exemplo daquilo que Duarte (2013) teoriza: uma sociedade que, ao impedir a objetivação e apropriação crítica, priva os sujeitos de sua individualidade plena e de seu potencial humanizador.

Em uma sociedade onde as conexões humanas são radicalmente alteradas por uma série de forças culturais, tecnológicas e políticas, à primeira vista, pode parecer que o problema central é uma falta de conexão humana. As pessoas, como a esposa de Montag, Mildred, passam horas interagindo com telas e programas que simulam conversas familiares, mas que, na realidade, carecem de substância. Essa dependência da tecnologia – na forma de “famílias” virtuais e entretenimento interativo – suprime as interações humanas fora do mundo virtual, favorecendo uma comunicação superficial e mecanizada. Contudo, a conexão entre as pessoas em *Fahrenheit 451* parece ser de outra ordem: é uma conexão superficial e padronizada, baseada na conformidade e na evasão emocional.

Em vez de uma ausência total de vínculos, a sociedade de Bradbury cria uma rede de relacionamentos altamente controlada e homogênea, onde todos compartilham o mesmo conteúdo e as mesmas experiências sem questionamento. É como se a sociedade substituísse as conexões profundas e significativas por interações cuidadosamente moldadas e vazias de reflexão crítica. Se Mildred morresse, Montag não choraria. A relação deles se tornou superficial, calcada em uma emoção fria; ele a vê como uma estranha.

E lembrou-se de ter pensado naquela hora que, se ela morresse, decerto ele não choraria. Pois será a morte de uma desconhecida, um rosto na rua, uma foto no jornal e, de repente, a ideia lhe fora tão forte que ele começara a chorar, não pela morte, mas pela ideia de pensar em não chorar diante da morte, um homem ridículo e vazio junto de uma mulher ridícula e vazia, enquanto a serpente faminta a deixava ainda mais vazia.

Como uma pessoa fica tão vazia?, perguntou a si mesmo. Quem esvazia a gente? (Bradbury, 2012, p. 65-66).

É possível uma relação com a falta de tempo para interações significativas, típicas da sociedade contemporânea, devido à ênfase na distração e ao entretenimento constante, presente no consumo massificado da indústria cultural. Nesse contexto, vive-se uma perda da qualidade nos afetos e a tendência é enaltecer um mundo voltado para o imediatismo e conformidade. Tanto no romance como na realidade do atual *Zeitgeist*, isso é ainda mais potencializado pela supressão dos livros na vida e na formação das pessoas. Eliminam-se, assim, as possibilidades de ampliar a experiência humana.

Para Antonio Candido, “[...] a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (Candido, 2017, p.178). É certo que a literatura não é algo simples; ela é rica em significados e interpretações. Assim, sua função não pode ser reduzida a algo superficial, pois sua natureza é multidimensional. Candido sugere que a literatura está relacionada à ideia de elementos opostos, conflitantes e ambíguos – “papel contraditório” –, o que a torna uma forma de arte que não se presta a interpretações simplistas. Por isso é que ela reflete também a complexidade da natureza humana, não se limitando a uma visão unidimensional dos dilemas da humanidade. Ao contrário, ela encarna a ambiguidade e a complexidade da natureza humana, fazendo com que as pessoas pensem e reflitam sobre várias questões, impasses e dualidades. Esse aspecto ambíguo da vida que está presente na literatura é visto em *Fahrenheit 451* como algo ruim que deve ser evitado com a resistência à leitura dos livros e a rejeição às “teorias e pensamentos contraditórios” (Bradbury, 2012, p. 85).

[...] os livros não dizem nada! Nada que se possa ensinar ou em que se possa acreditar. Quando é ficção, é sobre pessoas inexistentes, invenções da imaginação. Caso contrário, é pior: um professor chamando outro de idiota, um filósofo gritando mais alto que seu adversário. Todos eles correndo, apagando as estrelas e extinguindo o sol. Você fica perdido (Bradbury, 2012, p .86).

No romance, os livros são considerados desprovidos de sabedoria e conhecimento, carecendo de qualquer valor formativo e de conteúdos nos quais as pessoas possam acreditar. Mesmo as obras não fictícias, como textos acadêmicos e filosóficos, são incentivadas a serem percebidas como problemáticas, pois devem ser vistas como incitadoras de discussões estereis e atritos intelectuais desprovidos de utilidade em uma sociedade que valoriza a conformidade e a eliminação do conhecimento. A literatura, como representante de uma experiência formativa enriquecedora, tem nas incertezas e dúvidas de Montag o valor de recuperar nos sujeitos a autonomia das ideias.

Assim, como produtor de imagens autônomas, criador de pensamentos e argumentação, o livro é observado como aquele que tem papel importante para o protagonismo social. Esse papel é repellido em uma sociedade onde a

informação é controlada e censurada e o foco está na manutenção da conformidade, em vez de na exploração e no desenvolvimento do pensamento crítico: “A mente humana entra em turbilhão sob as mãos dos editores, exploradores, locutores de rádio, tão depressa que a centrífuga joga fora todo pensamento desnecessário, desperdiçador de tempo!” (Bradbury, 2012, p. 78). Surgem, em detrimento da literatura reflexiva, outros protagonistas como figuras que desempenham um papel significativo na moldagem do pensamento das pessoas. Eles têm o poder de influenciar o que os sujeitos leem, ouvem e veem, e isso leva a uma rápida absorção de informações e ao descarte de pensamentos considerados desnecessários ou desperdiçadores de tempo. São produtores do efeito entorpecente e hipnótico que a espetacularização da sociedade provoca nas pessoas, de modo a exercer poder sobre a vida e o comportamento delas. É o que Debord afirma quando diz que “[...] o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres irreais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico” (Debord, 1997, p. 18). Ele observa que, no mundo contemporâneo, a realidade concreta vem sendo cada vez mais substituída por representações como a televisão, a publicidade ou as redes sociais. Em um mundo transformado em imagens, essas imagens começam a dominar a vida das pessoas e da sociedade de uma forma geral. Além disso, essas imagens podem influenciar as decisões, desejos e ações das pessoas, num estado de entorpecimento em que os sujeitos agem e reagem de acordo com as imagens e representações que lhes são apresentadas.

Em *Fahrenheit 451* “[...] as paredes do salão estavam inundadas de fogos de artifício verdes, amarelos e laranjas chiando e estourando ao som de música produzida quase inteiramente por tambores, tantãs e pratos” (Bradbury, 2012, p. 82). Nesse contexto, é observado que os governos totalitários costumam valorizar as imagens espetacularizadas em detrimento dos livros, visto que “[...] o espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência” (Debord, 1997, p. 21). Debord reflete sobre o espetáculo ser um mecanismo que perpetua a alienação e a falta de consciência das pessoas em relação às verdadeiras condições de existência. A representação alienada da vida cotidiana, onde a realidade é substituída por imagens, símbolos e espetáculos midiáticos, faz com que as pessoas sejam mais

atraídas por essas representações do que pela experiência das verdadeiras condições de existência: a exploração econômica, a desigualdade social ou as próprias contradições do sistema dominante.

Porém, não devemos nos esquecer de que, em vários regimes totalitários, a literatura foi controlada pelo Estado e também usada para promover a ideologia oficial. O regime nazista de Adolf Hitler, por exemplo, usou a literatura para promover sua ideologia e difamar grupos considerados inimigos do Estado. No entanto, não podemos deixar de refletir sobre a espetacularização da sociedade como uma forma de esvaziamento da experiência formativa em virtude de seu alto grau de alienação e em favor da inconsciência e conformismo dos sujeitos.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo (Debord, 1997, p. 24).

Sabendo que os livros podem ser, dependendo de seu conteúdo e para qual fim foram criados, uma espécie de inimigo das formas autoritárias de poder, a condenação (aniquilamento por meio do fogo) presente de maneira tão enfática na narrativa estabelece uma analogia com as fogueiras, que, em outros tempos, além de livros, queimaram também as pessoas.

Em *Fahrenheit 451*, filme de François Truffaut (1966) baseado no romance de Bradbury, a personagem (tia de Clarice) que é imolada junto com os livros, por exemplo, chega a expor na tela os trejeitos que no imaginário popular são dados às feiticeiras, ou melhor, às mulheres que foram consideradas bruxas e assim lançadas às fogueiras. No filme, essa relação é retratada com mais evidência que na obra literária. Na verdade, essas mulheres tinham o domínio de algum conhecimento, na maioria das vezes da cultura popular, e, por isso, foram consideradas pelo poder dominante como perigosas. A insubmissão ao poder patriarcal de padrões opressores, sobretudo no que diz respeito às mulheres, é uma outra marca que elas revelam.

Um exemplo que ocorreu em 2019 no Brasil, quando Damares Regina Alves, à época Ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos

Humanos, expressou sua oposição aos livros infantojuvenis que apresentassem personagens fantásticos, que são muito comuns desse gênero literário. Em particular, Damares Alves se pronunciou contra a versão em português do livro *Manual prático de bruxaria em onze lições*, escrito por Malcolm Bird (1984). Nesse livro, o autor aborda de maneira humorística e lúdica aspectos da vida de uma bruxa. Em um vídeo que se tornou viral nas redes sociais, a ministra argumentou que o livro ensina como ser uma bruxa, confeccionar trajes de bruxa, preparar comidas associadas a bruxas e até mesmo como fazer vassouras de bruxa em sala de aula. Baseando-se em crenças e princípios morais e éticos disseminados pela então ministra, foram observados nesse período muitos questionamentos aos personagens folclóricos existentes em narrativas infantojuvenis. Também em outras partes do mundo, a literatura que contempla as tão temidas bruxas sofreu com a censura. *Harry Potter*, da autora britânica J.K. Rowling, por exemplo, foi proibido em alguns lugares dos Estados Unidos e nos Emirados Árabes Unidos, sob a acusação de incentivo à bruxaria e ao ocultismo. De certo, no mundo inteiro, algum livro é proibido ainda hoje, sob a prerrogativa ideológica dominante.

Recentemente, no Brasil, livros como *O avesso da pele*, do escritor Jeferson Tenório, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel, *O menino marrom*, de Ziraldo, entre outros, têm sofrido algum tipo de censura. A cada caso, uma série de argumentos é apresentada, mas a maioria se apoia em conteúdos inadequados, muitas vezes sob uma perspectiva conservadora e discriminatória.

A literatura, por vezes, tem desafiado as normas e convenções estabelecidas, estimulando assim a criticidade e a reflexão. Por explorar com frequência temas complexos e situações desafiadoras, a censura à literatura tem sido algo recorrente há tempos. Isso pode ter um impacto significativamente negativo na formação das pessoas, restringindo o acesso a ideias, perspectivas e conhecimento essenciais para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades informadas e reflexivas. Quando as obras literárias são censuradas, isso cria um ambiente onde a diversidade de opiniões e perspectivas é sufocada. Impede que as pessoas se envolvam com ideias desafiadoras, limitando a capacidade de questionar o status quo e de considerar diferentes pontos de vista. Seja por

questões políticas, religiosas, culturais, éticas ou sociais, o impacto negativo no processo de formação humana, perpetuado pela censura à literatura, tem contribuído para a manutenção de ideários altamente conservadores, dominadores e excludentes ainda nos dias de hoje.

Vista pelo viés da formação de características consideradas essenciais para o ser humano, o papel da literatura na humanização dos sujeitos tem grande relevância no processo que permite que o ser humano desenvolva traços que são considerados essenciais para a sua humanidade. Pode ainda ser vista como uma ferramenta que nos ajuda a nos tornar seres humanos melhores, mais conscientes e mais empáticos.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2017, p. 182).

Ao expandir a nossa compreensão e empatia em relação ao mundo ao nosso redor, a literatura evidencia seu papel formador-humanizador tão importante e que dela emana. Ao introduzir nos leitores um olhar sob diferentes perspectivas, a literatura torna os sujeitos mais informados e potencialmente mais crítico-reflexivos. Por isso, ela é muitas vezes temida e seu empobrecimento torna-se um mecanismo de controle e manipulação das massas. O declínio do valor que a literatura e o conhecimento possuem em favor de uma cultura de cunho superficial torna os sujeitos em *Fahrenheit 451* conformados com conteúdos extremamente simplificados em detrimento da leitura e conhecimentos mais profundos.

Clássicos reduzidos para se adaptarem a programas de rádio de quinze minutos, depois reduzidos novamente para uma coluna de livro de dois minutos de leitura, e por fim encerrando-se num dicionário, num verbete de dez a doze linhas. Estou exagerando, é claro. Os dicionários serviam apenas de referência. Mas, para muitos, o Hamlet, certamente você conhece o título, Montag; provavelmente a senhora ouviu apenas uma vaga menção ao título, senhora Montag, o Hamlet não passava de um resumo de uma página num livro que proclamava: Agora você finalmente pode ler os clássicos; faça como seus vizinhos. Está vendo?

Do berço até a faculdade e de volta para o berço; este foi o padrão intelectual nos últimos cinco séculos ou mais (Bradbury, 2012, p. 77-78).

A sociedade que valoriza mais o volume de conhecimento passivo e pronto para o consumo, do que o processo ativo de aprender, questionar e interpretar, sinaliza uma tendência à simplificação extrema de obras clássicas, que originalmente demandam tempo e reflexão. Os clássicos foram gradativamente reduzidos e simplificados para se encaixarem em formatos cada vez mais curtos e acessíveis. Até mesmo obras icônicas como *Hamlet* tornaram-se meras páginas em livros populares que promoviam a simplificação do conteúdo para se adequar aos padrões intelectuais impostos pela sociedade. A ideia da cultura de massa, que tem a capacidade de empobrecer tanto a dimensão cognitiva como a sensível do espectador, devido à sua natureza rápida e atraente, é muitíssimo evidente no livro *Fahrenheit 451*. Bradbury utiliza a ironia para ilustrar um ponto crítico: a cultura que preza pelo rápido consumo de informação está, na verdade, promovendo uma forma de conhecimento superficial, em que a profundidade e o pensamento crítico são substituídos pela conveniência e rapidez.

Adorno e Horkheimer (1985) já argumentavam sobre isso, ao escreverem que a cultura enlatada para o consumo das massas é projetada de uma forma que não apenas exige atenção e habilidades específicas para ser compreendida, mas também inibe a atividade intelectual do espectador. Os produtos da cultura de massa são criados com a finalidade de serem facilmente consumidos, de forma rápida e cativante. Desenvolvem-se de maneira tão veloz que não há tempo para refletir sobre o que está sendo consumido.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles, em primeiro lugar, o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 104-105).

O hábito de receber conteúdo pré-fabricado desencoraja qualquer pensamento crítico e essa característica da indústria cultural tende a danificar a espontaneidade e a imaginação das pessoas. Trata-se tanto da produção como do reflexo do estado em que se encontra a sociedade que se baseia na razão instrumental e de uma cultura que mantém a conformidade e passividade dos sujeitos. A indústria cultural cria produtos que, ao invés de fomentar a imaginação e a autonomia intelectual, induzem o espectador a um consumo passivo. Em vez de estimular um processo criativo e crítico, o filme (assim como outros produtos culturais da indústria) tende a se estruturar de maneira fechada, impondo ao público uma forma de percepção e interpretação já definida. Essa experiência condicionada faz com que o público não apenas aceite a mensagem tal como ela é apresentada, mas também se acostume a consumir conteúdo cultural sem questionar ou desenvolver um olhar crítico.

Dito isso, torna-se ainda mais necessária uma análise de como a literatura e a educação podem nos oferecer uma experiência formativa que rompa com esse ciclo e assim uma sociedade como a de *Fahrenheit 451* seja apenas uma história que nos lembre como não devemos agir no futuro. Desse modo, o futuro distópico de *Fahrenheit 451*, como Bradbury (1996) já havia afirmado em uma entrevista, é usado como um ponto de discussão ou um contexto para debater e entender questões que afetam o presente e que têm raízes no passado. É apenas um argumento para se discutir o que na verdade acontece no presente.

Em *Fahrenheit 451* a lógica narrativa e crítica permite, por exemplo, uma correlação com o contexto sociopolítico atual – especialmente no Brasil – ao reconhecer que a obra de Ray Bradbury, embora ambientada em um futuro distópico, está profundamente enraizada nas tensões do seu presente histórico e, por isso mesmo, continua a ressoar em contextos posteriores e geograficamente diversos. Bradbury escreve seu romance em 1953, em plena Guerra Fria, em um ambiente de censura ideológica, perseguição a intelectuais, queima de livros e culto ao conformismo — marcados nos Estados Unidos pelo macarthismo, mas que encontram ecos contemporâneos no Brasil recente, em que o antintelectualismo, a negociação com o autoritarismo e o controle da memória histórica voltaram a ganhar força. O “jogo” de ficção científica que projeta tendências do presente ao extremo é especialmente eficaz porque não

exige a suspensão da realidade, mas sim seu espelhamento – e, no caso do Brasil, esse espelho é incômodo e revelador.

Nos últimos anos (2018-2025), a esfera pública no Brasil tem acompanhado os discursos políticos que desacreditam a ciência, deslegitimam o papel social das universidades e atacam educadores, artistas e jornalistas como inimigos do povo. Projetos de lei que buscam censurar professores revelam uma tentativa concreta de interditar o pensamento crítico nas escolas — movimento que dialoga diretamente com a sociedade descrita em *Fahrenheit 451*, na qual a escola serve apenas para reproduzir conformidade e entretenimento acrítico. O apagamento da memória histórica também é visível na tentativa de reescrever ou relativizar o passado, como nas falas que exaltam o regime militar (1964–1985) ou negam crimes da ditadura, num esforço deliberado de alterar a narrativa nacional — como o fogo simbólico de Montag:

Empunhando o bocal de bronze, a grande víbora cuspiendo seu querosene peçonhento sobre o mundo, o sangue latejava em sua cabeça e suas mãos eram as de um prodigioso maestro regendo todas as sinfonias de chamas e labaredas para derrubar os farrapos e as ruínas carbonizadas da história (Bradbury, 2012, p, 21).

Além disso, o incentivo ao uso de redes sociais como única fonte de informação, a desinformação sistemática e os algoritmos que moldam bolhas de pensamento reforçam a homogeneização e o esvaziamento do debate público, ampliando o que Adorno chamaria de semiformação<sup>22</sup>: “[...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]” (Adorno, 2010, p.9).

No estado do Espírito Santo a recente aprovação da Lei nº 12.479/2025, de 17 de julho de 2025, que assegura a pais e responsáveis o direito de vetar a participação de seus filhos em atividades pedagógicas sobre gênero, insere-se diretamente na lógica de projeção distópica que *Fahrenheit 451* denuncia: a da censura institucionalizada disfarçada de escolha individual, que compromete profundamente o princípio educativo como direito coletivo à formação crítica, plural e democrática. A nova lei representa um marco preocupante no processo

---

<sup>22</sup> A semiformação, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação que estão submetidos. (Formação Cultural, Semiformação E Indústria Cultural: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação. Belkis Souza Bandeira, 2008, p. 36).

de privatização do currículo escolar, onde o conhecimento científico e os direitos humanos tornam-se negociáveis, subordinados à moral individual de cada família. Isso configura um cenário de escolarização fragmentada, em que os conteúdos deixam de ser comuns e universais para tornarem-se aulas à *la carte*, conforme o gosto ou a ideologia dos pais.

Essa dinâmica remete diretamente ao universo de *Fahrenheit 451*, no qual o conhecimento não é suprimido à força inicialmente, mas gradualmente esvaziado por conveniência social, medo do desconforto e aversão à diferença. Os livros não foram proibidos de um dia para o outro – eles foram, antes, abandonados por uma sociedade que passou a valorizar o entretenimento, o conformismo e a segurança emocional acima da verdade e da complexidade do real. Montag, o bombeiro que queima livros, é apenas o executor final de uma cultura que escolheu não pensar:

Lembro-me dos jornais morrendo como enorme mariposas. Ninguém os queria de volta. Ninguém sentia falta deles. E depois o governo, percebendo quanto era vantajoso que o povo apenas lesse sobre lábios apaixonados e murros no estômago, fechou o círculo com vocês, os comedores de fogo (Bradbury, 2012, p.115).

Da mesma forma, a lei brasileira, ao permitir que conteúdos sejam vetados com base em convicções pessoais, coloca em risco a própria ideia de escola pública como espaço de convivência plural, debate ético e formação crítica. A escola deixa de ser lugar de exposição à diversidade e se torna um ambiente filtrado por bolhas ideológicas, o que fere profundamente o caráter emancipador da educação. Além disso, a lógica aplicada à discussão de gênero pode facilmente ser estendida a outros campos do saber: história (ditadura militar), ciências naturais (formato da Terra, vacinação), biologia (evolução), entre outros. Essa fragmentação curricular reflete, como Bradbury já intuía. Não se trata apenas de censura: trata-se de uma reprogramação social, onde os sujeitos são treinados para não se incomodar, para não escutar o diferente, para viver sem fricções — como os cidadãos da distopia de *Fahrenheit 451*.

### 3- **EDUCAÇÃO FAHRENHEIT: PADRONIZAÇÃO E CONFORMISMO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS**

As coisas começaram a possuir massa. [...]

E porque tinham massa, ficaram mais simples – disse Beatty. – Antigamente, os livros atraíam algumas pessoas, aqui, ali, por toda parte. Elas podiam se dar ao luxo de ser diferentes. O mundo era espaçoso. Entretanto, o mundo se encheu de olhos e cotovelos e bocas. A população duplicou, triplicou, quadruplicou. O cinema e o rádio, as revistas e os livros, tudo isso foi nivelado por baixo, está me acompanhando? (Bradbury, p. 77).

Ao tomar a educação no seu conceito libertário e emancipatório, nos remetemos a Paulo Freire, um dos mais destacados educadores e filósofos do século XX e intelectual que viu a educação como um processo essencial para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Ele argumentava que a educação não é neutra, pois ela pode tanto perpetuar a opressão quanto promover a libertação. Desse modo, a educação assume um papel político de suma importância, já que deveria estar ligada à ideia de transformação social. Além disso, Freire destaca elementos da sociedade relacionados à busca pela humanização e à importância de reconhecer o ser humano como indivíduo. Ele ressalta a alienação provocada pela exploração do trabalho e a desumanização presente na objetificação das pessoas, ou seja, a existência versus posse, especialmente no contexto da exploração e opressão.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 26).

Essa redução dos sujeitos à condição de objeto seria uma das formas mais profundas de alienação e desumanização. Para Paulo Freire, a educação é o processo que promoverá a humanização dos indivíduos por meio da consciência crítica, o que permite aos oprimidos se afirmarem como sujeitos ativos na transformação de sua realidade social e política.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto[...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade[...] Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 1987 p. 55-56).

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados” (Freire, 1987, p. 60).

Para Freire, é profundamente contraditória a ideia de que indivíduos genuinamente humanistas adotem a prática *bancária*<sup>23</sup> de educação, que se caracteriza por uma transmissão passiva de conhecimento, desprovida de crítica e reflexão. Tal abordagem vai contra os princípios fundamentais do humanismo, que valoriza a emancipação e a capacidade crítica dos educandos. Da mesma forma, é igualmente incoerente que aqueles de orientação política à direita se envolvam em esforços de educação problematizadora, pois essa pedagogia busca questionar, desafiar e transformar a realidade, algo que geralmente não se alinha com as ideologias conservadoras que tendem a

---

<sup>23</sup> De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade (Streck et al., 2010, p. 237).

preservar o *status quo*. Os conservadores, nesse sentido, mostram-se mais consistentes em suas convicções, uma vez que rejeitam categoricamente uma pedagogia baseada na problematização, preferindo métodos que mantenham as estruturas existentes intactas.

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores. [...] As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida (Freire, 1987, p.54).

Nesse contexto, Freire apresenta em *Pedagogia do oprimido* (1987), situações que funcionam como barreiras para que os sujeitos alcancem a liberdade e a humanização. Essas “situações-limites”<sup>24</sup> representam os obstáculos estruturais, sociais, econômicos e culturais que perpetuam a opressão e a desumanização. A superação dessas situações só é possível quando há uma tomada de consciência em que os sujeitos reconheçam e compreendam essas barreiras através de um processo de conscientização crítica. É no desenvolvimento de uma ação educativa dialógica que Freire (1987) sinaliza a reflexão crítica sobre a realidade e que promove uma ação coletiva para a transformação. Torna-se essencial e urgente o reconhecimento de situações como a exploração econômica, a discriminação social, a opressão política e tantas outras que limitam a autonomia das pessoas e as tornam cada vez mais marginalizadas e conseqüentemente desumanizadas.

---

<sup>24</sup> Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um se sinta impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem. Assim, não enfrentam, nem buscam respostas aos desafios que elas carregam e que poderiam levá-los a mudar seu modo de viver, tornando-os participantes e responsáveis pelo que lhes acontece se aprendessem a conscientizar-se daquilo que cerceia, oprime e inibe o seu pensar e o seu agir (Dicionário Paulo Freire, 2010, p. 656).

Desse modo, a superação das situações-limite é fundamental para a libertação dos indivíduos oprimidos. Esse processo só ocorre quando as pessoas desenvolvem uma consciência crítica sobre as condições de opressão em que vivem, compreendendo as raízes históricas e estruturais dessas condições. À medida que essa conscientização se aprofunda, elas reconhecem sua capacidade coletiva de ação e organização, mobilizando-se para desafiar e transformar as estruturas opressivas que limitam suas vidas.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. [...] No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (Freire, 1987, p. 57-58).

É por isso que Paulo Freire propõe uma pedagogia humanista-libertadora, que se traduz em uma pedagogia em processo de libertação permanente, em busca da humanização tanto de educadores quanto de educandos, promovendo assim a libertação de todos os envolvidos no processo educativo. Ele afirma que a aceitação de situações que negam a humanização só pode ser compreendida como resultado direto das experiências de dominação e que, quando os indivíduos se adaptam, a essas situações, não é de forma natural, mas sim uma resposta condicionada pela imposição opressora. A dominação sistemática leva à internalização da opressão, fazendo com que as pessoas aceitem, muitas vezes inconscientemente, as limitações e injustiças como parte inevitável de suas vidas. Desse modo, as relações humanizadoras desenvolvidas na educação e com a educação, devem buscar um conhecimento libertador que leve “a superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados” (Freire, 1987, p. 60).

Ao buscar em Paulo Freire as argumentações para o declínio de uma educação tradicional, que se traduz em educação bancária, alienante ao tratar os estudantes como recipientes passivos a serem preenchidos com conhecimento, nos deparamos com a educação imposta no mundo idealizado por Ray Bradbury em *Fahrenheit 451*. Assim como Paulo Freire, que denuncia os mecanismos opressores de uma educação bancária voltada à adaptação e

à reprodução da ordem dominante, Bradbury, em *Fahrenheit 451*, projeta ficcionalmente os efeitos extremos dessa lógica ao retratar uma sociedade em que o pensamento crítico é substituído pela passividade e pelo consumo acrítico de informações. Enquanto Freire propõe uma pedagogia da conscientização, fundada no diálogo e na humanização dos sujeitos, Bradbury apresenta o cenário oposto: uma cultura que neutraliza a reflexão e transforma a educação em instrumento de controle. Dessa forma, a crítica freireana encontra ressonância simbólica na ficção bradburiana, ao evidenciar que a supressão da consciência crítica conduz à desumanização, à perda da individualidade e à desvalorização do conhecimento libertador.

Uma hora de aula pela tevê, uma hora jogando basquete ou beisebol ou correndo, outra hora transcrevendo história ou pintando quadros e mais esportes, mas, sabe, nunca fazemos perguntas; pelo menos a maioria não faz; eles apenas passam as respostas para você, pim, pim, pim, e nós sentados ali, assistindo a mais quatro horas de filmes educativos. Isso pra mim não é nada social. Parece um monte de funis e muita água jorrando da torneira, entrando por um lado e saindo pelo outro, e depois eles vêm nos dizer que é vinho, quando não é (Bradbury, 2012, p. 50).

Esse cenário de uma educação opressora, uniforme e censuradora causa um impacto profundo na sociedade de *Fahrenheit 451*, privando as pessoas de aprenderem com os erros e acertos, de desenvolverem um entendimento mais amplo sobre questões complexas e de contribuir para o avanço da civilização. Isso corrobora também para que a sociedade torne-se menos empática, menos tolerante e menos preparada para lidar com desafios que emergem da realidade. O sistema educacional em *Fahrenheit 451* prioriza o entretenimento superficial e a conformidade, em detrimento da reflexão crítica e da construção de valores éticos e humanos. A sociedade retratada no livro valoriza a distração e a alienação, em vez de promover a verdadeira aprendizagem e o desenvolvimento humano. Os sujeitos que participam dessa sociedade desumanizada e alienada têm nas atividades destrutivas e perigosas as marcas do individualismo e da competitividade sem limites que busca o prazer imediato. Esse modelo de sociedade baseado na desconexão social e reforçado pela prática educacional vigente em *Fahrenheit 451*, contribui para a manutenção da desumanização e degradação do indivíduo que mutila a ideia de coletividade.

Deixam a gente tão atormentada ao final do dia que não podemos fazer nada além de ir para a cama ou a um parque de diversões para importunar os outros, quebrar vidros no estande do Quebra-Vidraças ou destruir carros com a grande bola de aço no estande do Demolidor. Ou então sair de carro e apostar corrida, brincando de tirar um fino dos postes, competindo pra ver quem “pede arrego” e brincando de “bate-calota”. Acho que sou tudo o que dizem que sou, tudo bem. Não tenho amigos. Isso é o bastante para provar que sou anormal. Mas todos que conheço estão gritando ou dançando por aí como loucos ou batendo uns nos outros. Você já notou como as pessoas se machucam entre si hoje em dia? (Bradbury, 2012, p. 50).

A violência e a ausência de empatia retratadas no trecho nos fazem refletir sobre as consequências da falta de sentido e de valores em uma sociedade cada vez mais alienada e fragmentada. Sem perspectivas, ausência de conexões sociais significativas, a pressão do cotidiano, tudo parece levar os jovens em *Fahrenheit 451* a buscarem formas de escapismo e autodestruição, como a agressão e a inconsequência nas suas ações. Nesse contexto, é possível perceber que a rebeldia da juventude representa um dispositivo de segurança utilizado pelo poder dominante para manter a estabilidade da ordem social. Embora a juventude seja comumente associada à transformação social, em *Fahrenheit 451* ela é retratada de forma fetichizada, ou seja, os jovens são mostrados de uma maneira estereotipada, manifestando sua rebeldia apenas no nível do espetáculo. Essa maneira de como a sociedade capitalista transforma todas as experiências em mercadorias e espetáculos é abordada por Debord (1997) ao argumentar que o espetáculo transforma relações sociais em imagens e essa transformação pode incluir até mesmo a rebeldia e a contestação.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação (Debord, 1997, p. 13).

À aceitação dócil do que existe pode juntar-se a revolta puramente espetacular: isso mostra que a própria insatisfação tornou-se mercadoria [...] (Debord, 1997, p. 39-40).

Com a escola e os meios de comunicação de massa contribuindo para a produção de uma juventude desengajada politicamente e menos capaz de mudanças sociais e políticas significativas, cuja oposição é performática, a cooptagem e descaracterização da rebeldia tornam-se úteis ao exercício do poder dominante. No artigo *Juventudes distópicas: a rebeldia como dispositivo*

de segurança em *Fahrenheit 451*, Silva e Santos (2022) buscam problematizar como a rebeldia da juventude pode ser assimilada nas sociedades distópicas como dispositivo de segurança pelas formas de poder que utilizam essa dinâmica para manter a ordem e impedir qualquer mudança significativa que possa ameaçar sua estrutura. Ganham destaque no texto a influência da escola e das mídias de massa na produção de uma juventude politicamente neutra, cuja rebeldia é administrada.

A formação escolar é concebida como um mecanismo para preparar os jovens exclusivamente para a vida imediata e superficial da sociedade de consumo. Nesse contexto, os jovens são condicionados desde cedo a valorizar o materialismo e a gratificação instantânea sobre a reflexão crítica e a busca pelo saber. Esse processo de escolarização não apenas sustenta, mas também reforça a estrutura social opressiva, garantindo que as futuras gerações perpetuem os mesmos padrões de comportamento e valores consumistas que sustentam a ordem vigente.

A escola e a indústria cultural, portanto, colaboram para a sustentação dos valores defendidos pela sociedade de consumo. Tais valores são reiteradamente reproduzidos pelos discursos que circulam nessa sociedade, repercutindo inclusive na formulação dos currículos escolares, voltados para uma formação mais técnica do que humana[...] (Silva; Santos, 2022, p. 11).

Além de perpetuar os valores defendidos pela sociedade de consumo, o sistema escolar em *Fahrenheit 451* desempenha um papel fundamental na gestão da rebeldia juvenil, ao direcionar e canalizar as energias dos jovens para atividades consideradas inofensivas ou até mesmo úteis para o sistema. Ao não estimular a reflexão crítica e ao promover uma educação superficial, a escola contribui para a domesticação da rebeldia, transformando-a em um comportamento controlado e manipulado que não representa uma ameaça real à ordem estabelecida. Desse modo, “a rebeldia, atribuída exclusivamente aos jovens pelos discursos que o poder faz circular, constituiria um elemento estabilizador” [...] (Silva; Santos, 2022, p. 10).

Nesse sentido, a rebeldia da juventude de *Fahrenheit 451*, uma vez que se manifesta tão somente no nível da aparência, como uma forma de os jovens se reconhecerem exatamente em oposição àquilo que o poder utópico quer que se oponham, estaria esvaziada de seu potencial transgressor. Em termos gerais, ela seria um exemplo daquilo

que Foucault chama de dispositivo de segurança, ou seja, seria uma maneira de administrar os impulsos individuais de modo a torná-los úteis ao próprio exercício do poder (Silva; Santos, 2022, p. 12).

Assim, os discursos hegemônicos que, manipulados pelas estruturas de poder, configuram a juventude como a principal fonte de contestação e desordem potencial, produzem em *Fahrenheit 451* uma rebeldia que serve mais como mecanismo de estabilização do sistema vigente do que como uma verdadeira ameaça. Ainda há o agravante que, quando integrada ao consumo, a rebeldia juvenil perde seu potencial subversivo e se torna uma expressão inócua, controlada e previsível. Em vez de questionar profundamente o *status quo*, a rebeldia se confunde com o consumo da própria rebeldia, funcionando como uma válvula de escape segura que permite aos jovens sentirem-se contestadores enquanto, na realidade, reforçam as dinâmicas de poder existentes. Os jovens, ao consumir produtos que simbolizam rebeldia, acabam por reforçar a estabilidade do sistema, que pode lucrar tanto financeira quanto ideologicamente com essa pseudorebeldia.

Compreendendo no tempo presente a ligação entre juventude, rebeldia e educação, Maria Juraci Maia Cavalcante, no texto intitulado *O mito da rebeldia da juventude – uma abordagem sociológica* (1987), contextualiza historicamente a construção do mito da rebeldia juvenil. Ela aponta como, especialmente a partir do século XX, a juventude passou a ser vista como uma fase de transição marcada por conflitos e resistências. Essa visão é amplamente influenciada por mudanças sociais, econômicas e culturais, incluindo o surgimento do consumo de massa, a disseminação da cultura pop e o impacto das guerras e movimentos sociais.

Entre a mitologia da rebeldia da “juventude” e a sua efetividade, há que considerar desde as especificidades da sua construção teórica e/ou ideológica até os seus desdobramentos históricos que, no caso de uma sociedade de classes orientada para a lógica de acumulação e de mercado, podem conduzir à manipulação consumista do mito e, contraditoriamente, à sua própria morte (Cavalcante, 1987, p. 11).

Cavalcante utiliza teorias sociológicas para desconstruir o conceito de rebeldia juvenil. Ela argumenta que a rebeldia não é uma característica intrínseca dos jovens, mas sim uma resposta a determinadas condições sociais. A

juventude, segundo a autora, é uma fase de descoberta e experimentação, onde o indivíduo busca sua identidade e autonomia.

[...] o que dizer do caminho seguido pela nova geração, muito mais aclimatada ao consumismo e à produção industrial do que à contestação? [...]

O capitalismo fala a linguagem da "antiga juventude" e retira o teor revolucionário da mesma ao enquadrá-la não apenas no seu jogo de mercado, mas o fazendo, enquadra os jovens no esquema social geral. [...]

O apelo ao jovem descontraído, liberado, rebelde, contestador das normas, aparece como o modelo referencial para todas as demais faixas de idade e de classe. O elemento homogeneizador e estimulador por excelência, para dar fim aos conflitos, angústias e tensões. [...]

No caso brasileiro, o que dá especificidade ao comportamento político da juventude? Como controlar outras variáveis além do domínio militar, do controle, da censura e do planejamento estatal da educação, meios de comunicação de massa, propaganda consumista e política que, em seu conjunto e de forma generalizadamente ocidental, podem ter formado um modelo de jovem internacionalmente conhecido como apático, alienado, drogado, apolítico, desinformado, maluco, descontraído e moderno? (Cavalcante, 1987, p. 22-23).

Ela dedica ainda parte de sua discussão à relação entre educação e juventude. Observa que as instituições educacionais muitas vezes reforçam a ideia de rebeldia juvenil ao tratar os jovens como sujeitos problemáticos que precisam ser disciplinados. A autora critica os métodos tradicionais de ensino, fazendo alusão ao período do regime militar, que tendem a ser autoritários e inflexíveis, e defende abordagens pedagógicas mais participativas e dialógicas, que reconheçam e valorizem as vozes e experiências.

A política educacional do governo militar do pós-64 no Brasil apresentava em seus princípios, de inspiração norte-americana, uma intenção deliberada de controle ideológico. O Estado tomou para si esta tarefa e, sob o argumento da modernização e da limpeza ideológica das escolas, invadidas por pensamentos subversivos, implementou um programa de reformas (Cavalcante, 1987, p. 20).

No mundo distópico idealizado por Ray Bradbury, a rebeldia dos jovens, o sistema educacional e as relações afetivas desempenham papéis importantes e interconectados. Essa tríade é utilizada para criticar uma sociedade que sufoca a liberdade de pensamento e a expressão individual dos sujeitos. Partindo dessa realidade, é possível perceber que o processo de aprendizagem e a maneira como se aprende estão intimamente ligados às emoções. Na sociedade de

*Fahrenheit 451*, o governo suprime emoções e experiências emocionais como uma estratégia de controle social. A educação é desprovida de conteúdo que possa evocar respostas emocionais, e os jovens são ensinados a evitar a introspecção e a reflexão. Essa supressão das emoções impede que os indivíduos desenvolvam uma compreensão profunda do mundo ao seu redor, tornando-os apáticos e conformistas.

Sem a capacidade de se conectar emocionalmente com o material de aprendizagem, os estudantes são incapazes de questionar a realidade em que vivem, perpetuando o ciclo de controle e opressão. Bradbury ilustra que a verdadeira aprendizagem ocorre quando há uma conexão emocional com o material. Essa conexão rompe o ciclo da repetição e do controle, permitindo que o sujeito questione a realidade, imagine outros mundos e, sobretudo, transforme a si e ao seu entorno. As emoções são o que tornam o conhecimento significativo e aplicável à vida pessoal. Montag, por exemplo, ao experimentar emoções como curiosidade, empatia, raiva e tristeza, começa a ver o mundo sob uma nova luz e a questionar a validade das normas sociais impostas.

[...] mas como eu posso ficar em paz? Não precisamos que nos deixem em paz. Precisamos realmente ser incomodados de vez em quando. Quanto tempo faz que você não é realmente incomodada? Por alguma coisa importante, por alguma coisa real? (Bradbury, 2012, p. 74).

Para Paulo Freire (2002), a compreensão do mundo começa com os estímulos que recebemos através dos sentidos, tornando impossível dissociar a educação e a aprendizagem do fator emocional. Quando consideramos a emoção como uma energia vital que conecta o mundo externo ao nosso mundo interno, percebemos que a abordagem da disciplina sob a perspectiva da moralidade frequentemente se concentra no sentido da punição. Desse modo, a prática educativa sob seus diferentes aspectos, pode servir tanto à transformação quanto à estagnação da sociedade.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador,

com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas (Freire, 2002, p. 73).

Não se pode perder de vista que a ideia de que a escola desempenha um papel fundamental como espaço de libertação e emancipação do indivíduo, promovendo suas capacidades racionais e sensíveis para garantir a dignidade humana em um contexto socioambiental respeitável. Diante de um conformismo coletivo na sociedade de *Fahrenheit 451*, o poder dominante se vale da apatia social e da rebeldia *fake* dos jovens. Em nossos dias, esse mesmo conformismo é o que garante, em face dos abusos de autoridade e esquemas de corrupção recorrentes, o avanço da desigualdade, dos interesses partidários, mercadológicos e corporativos, onde a noção do interesse público está sendo cada vez mais esvaziada (Silva, 2017).

Cabe assim destacar que a violência, o conformismo, a busca por sensações extremas e a falta de empatia entre as pessoas não são problemas presentes apenas na sociedade idealizada por Ray Bradbury. No mundo contemporâneo, é evidente a importância de se refletir sobre a forma como nos relacionamos e interagimos com o que está ao nosso redor. É como no questionamento feito pela personagem Clarisse, onde é estabelecida uma inversão sobre a normalidade associada a solidão e o quanto a sua angústia e sensação de não pertencimento contrastam com uma felicidade aparente e superficial que se constrói a sua volta.

— Ah, eles não sentem a minha falta [...] Dizem que sou antissocial. Não me misturo. É tão estranho. Na verdade, eu sou muito social. Tudo depende do que você entende por social, não é? Social para mim significa conversar com você sobre coisas como esta. [...] Ou falar sobre quanto o mundo é estranho. É agradável estar com as pessoas. Mas não vejo o que há de social em juntar um grupo de pessoas e depois não deixá-las falar, você não acha? (Bradbury, 2012, p. 49).

Esse comportamento aponta para uma necessidade eminente de se repensar onde estão postas as lógicas estabelecidas em nossos relacionamentos e como elas são desenvolvidas, sobretudo a partir do modelo educacional proposto que deveria ter um papel formador de criticidade e objetivo emancipador. Cabe ainda pensar sobre como as mudanças sociais e culturais, a falta de investimentos em políticas públicas que valorizam a educação e a formação dos jovens têm impactado no empobrecimento de experiências da

juventude moderna. Isso acaba por gerar um impacto negativo na formação de consciências e nas expectativas dos jovens. Com menos acesso a experiências ricas e diversificadas, os jovens podem ter uma perspectiva limitada sobre o mundo e expectativas reduzidas para o futuro. Por isso, a garantia de um acesso amplo a experiências ricas e variadas é fundamental para ampliar o repertório cultural e intelectual dos jovens e permitir uma formação crítica e reflexiva.

Em *Empobrecimento da experiência, formação e juventude*, tese de David Budeus Franco (2018), o autor destaca que a escola e a educação crítica podem desempenhar um papel importante na superação dessas limitações ao possibilitar acesso a conhecimentos críticos, experiências ricas e variadas e estimular a reflexão sobre o mundo, ou seja, a escola e a educação crítica são importantes aliados na luta contra o empobrecimento de experiências entre os jovens. Com uma educação menos reflexiva, os jovens dos nossos tempos estão cada vez mais expostos à influência da indústria cultural, da razão instrumental<sup>25</sup> e da falta de espaços de diálogo crítico. A cultura de massa e as pressões para a conformidade acabam atuando como limitadores da capacidade de acesso a experiências significativas e transformadoras.

A padronização e a homogeneização do pensamento, mediados pela indústria cultural, levam os sujeitos a uma uniformidade cultural que limita a capacidade dos indivíduos de desenvolverem suas próprias identidades e perspectivas críticas.

Aligeiramentos culturais voltados à dinâmica do mercado, ausência de exploração mais sistemática de obras e autores clássicos no interior das escolas, fundamentais no processo formativo; disciplina e hábito de leitura deficitários na formação de professores e no ambiente escolar; ufanismo das novas tecnologias como procedimento pedagógico; insipiência teórico-metodológica; desmotivação assimilativa, políticas públicas educacionais minimizadas; um rol interminável de lacunas semelhantes se somam e denunciam os efeitos regressivos da indústria cultural no contexto formativo da sociedade contemporânea. O fenômeno, entretanto, não se limita às fronteiras escolares, mas resulta da forma histórica que a modernidade se consolidou por uma racionalidade técnica denominada por Theodor

---

<sup>25</sup> Termo utilizado por Max Horkheimer no contexto de sua teoria crítica, referindo-se à tendência crescente em nossa sociedade de usar a razão não para buscar a verdade ou o bem comum, mas simplesmente como um meio para atingir fins cada vez mais especializados e imediatos. Essa forma de racionalidade trata as coisas e as pessoas como objetos a serem manipulados para fins específicos, em vez de considerá-los como seres autônomos com valores próprios (Horkheimer, 2015).

Adorno e Max Horkheimer de *razão instrumental* (Fabiano; Silva, 2012, p.1074-1075).

A interferência da indústria cultural nos processos educativos pode gerar um movimento cultural de atrelamento e dependência do indivíduo ao mercado que a produz, além de disseminar uma cultura pobre e aniquiladora do exercício dialético, carregando-se de clichês e estereótipos que educam a sensibilidade das massas pela regressão e pela ingenuidade (Fabiano; Silva, 2012). Além disso, a racionalidade técnica, aspecto central da indústria cultural, associada à lógica capitalista de produção e consumo, que busca a eficiência, o cálculo e o controle dos processos, aliena e distancia os sujeitos de uma reflexão sobre seu próprio cotidiano e sobre as questões sociais e políticas que o permeiam. Colocando a técnica acima de qualquer outra forma de conhecimento, se reproduz uma ordem social desagregadora e que não incentiva a reflexão e o questionamento. Dessa forma, ao utilizar a técnica como um fim em si mesmo, sem uma reflexão crítica do seu papel e das consequências sociais que ela implica, o indivíduo é levado a aceitar a lógica do sistema, sem refletir ou questionar suas possíveis injustiças ou insustentabilidades (Fabiano; Silva, 2012).

Adorno faz uma crítica contundente à racionalidade técnica e à indústria cultural, demonstrando como esses elementos se associam para servir como mecanismos de dominação e formação ideológica. Em *Educação após Auschwitz* (2020), por exemplo, ele analisa como a racionalidade instrumental, que também permeia a educação, contribui para a reprodução das condições que levaram ao Holocausto. “O seu iminente retorno está na permanência das condições históricas ainda capazes de produzir tamanha barbárie” (Fabiano; Silva, 2012, p. 1080), ou seja, Adorno alerta que essas condições históricas permanecem presentes e que, portanto, a possibilidade de acontecimentos semelhantes é iminente. Relaciona ainda essa racionalidade à forma como a cultura de massa perpetua padrões de pensamento conformista. Já em *Dialética do Esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, 1985), o destaque é como a racionalidade técnica e a indústria cultural são utilizadas para manter a

dominação social e a alienação, revelando as complexas dinâmicas que moldam a sociedade contemporânea.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual (Adorno; Horkheimer, 1985, p.100).

Assim como na sociedade de *Fahrenheit 451*, nossa sociedade nos dias de hoje ainda é permeada pela racionalidade técnica que se utiliza muitas vezes de tecnologia para manutenção da coesão de um determinado sistema social. O “elemento nivelador” anunciado por Adorno e Horkheimer refere-se à capacidade dessas tecnologias de padronizar a experiência humana, eliminando diferenças e individualidades. É como no discurso do Capitão Beatty a Montag: “Todos devemos ser iguais. Nem todos nasceram livres e iguais, como diz a Constituição, mas todos se fizeram iguais” (Bradbury, 2012, p. 81).

A racionalidade técnica muitas vezes promove uma visão utilitária do conhecimento, enfatizando sua aplicação prática em detrimento de sua busca intrínseca. Isso pode levar a uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, onde as disciplinas são valorizadas com base em sua relevância para carreiras específicas em detrimento das humanidades, artes e ciências sociais. Como resultado, os alunos podem ser privados da oportunidade de explorar uma ampla gama de perspectivas e disciplinas, limitando seu potencial de crescimento intelectual e pessoal. Assim como em *Fahrenheit 451*, onde o sistema educacional desempenha um papel fundamental na perpetuação da racionalidade técnica e na consolidação da indústria cultural como forças padronizadoras da sociedade.

Todo homem capaz de desmontar um telão de tevê e montá-lo novamente, e a maioria consegue, hoje em dia está mais feliz do que qualquer homem que tenha que usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo, que simplesmente não será medido ou comparado sem que o homem se sinta bestial e solitário. Eu sei porque já tentei. Para o inferno com isso! Portanto, que venham seus clubes e festas, seus acrobatas e mágicos, seus heróis, carros a jato, motogiroplanos, seu sexo e heroína, tudo o que tenha a ver com reflexo

condicionado. Se a peça for ruim, se o filme não disser nada, estimulem-me com o teremim, com muito barulho. Pensarei que estou reagindo à peça, quando se trata apenas de uma reação tática à vibração. Mas não me importo. Tudo que peço é passatempo sólido. (Bradbury, 2012, p.84-85).

Na sociedade atual, o foco na eficiência e no desempenho, o treinamento para o mercado de trabalho, a uniformização do conteúdo educacional e a desumanização dos processos educacionais são algumas das situações que reforçam interesses alinhados com a racionalidade técnica, que acabam por padronizar os sujeitos na sociedade. Norteada por princípios de competição, meritocracia e individualismo, uma determinada cultura do desempenho esboça os valores e práticas da sociedade contemporânea que, na educação, implica em construir ações, linguagens, modos de ser e de pensar, pautados na busca pelo desempenho máximo e na excelência, medidos por regras e desempenhos impostos externamente. Dentro de uma visão que tem como objetivo o desenvolvimento dos “seres-humanos-empresas”<sup>26</sup>, a preparação dos estudantes passa a enfatizar a competitividade e o lucro acima das relações sociais, o que tem tornado a educação limitada e distante da formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Um exemplo dessa ideologia está posto no artigo *A ideologia neoliberal na educação: um caminho para a formação do Ser-Humano-empresa* (Monte; Fernandes, 2022), que analisa de maneira crítica como o componente curricular Projeto de Vida, inserido no currículo após a reforma do Ensino Médio, constitui-se ferramenta para a formação dos seres-humanos-empresas na educação pública.

O objetivo do novo componente curricular “Projeto de Vida” é criar, por meio da educação formal, um terreno ideológico propício para a classe trabalhadora enfrentar relações de trabalho que se apresentam neste momento histórico como cada vez mais flexibilizadas, informais, terceirizadas etc. Ou seja, o neoliberalismo provoca mudanças não somente nas relações capital-trabalho, mas também atua para fabricar uma certa subjetividade. Nesse sentido, dado um mundo do trabalho flexível, informal, inconstante, é necessário formar o trabalhador para que ele tenha competências comportamentais e socioemocionais para

---

<sup>26</sup> “Ser-humano-empresa” é um termo utilizado no texto *A ideologia neoliberal na educação: um caminho para a formação do Ser-Humano Empresa* de Alex Viana Ramos Monte e Mayara Oliveira Fernandes para se referir ao indivíduo que deve ser moldado a fim de ser competitivo e produtivo no mercado de trabalho, ou seja, como se ele fosse uma empresa individual. Essa visão é disseminada pela ideologia neoliberal, que valoriza a figura do empreendedor e enfatiza a competitividade e o lucro acima das relações sociais e trabalhistas.

lidar com toda a incerteza gerada no neoliberalismo (Monte; Fernandes, 2022, p. 9-10).

Essa cultura que busca avaliar e controlar o desempenho dos sujeitos individuais ou organizações, serve como medida de produtividade e rendimento, reforçando o caráter utilitarista-tecnicista da educação e se opondo assim a uma proposta de formação para o exercício pleno da cidadania e criação de uma real democracia.

[..] a disseminação da cultura do desempenho na escola, e na sociedade em geral, vem contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e educacionais, para o fortalecimento dos princípios da competitividade e da meritocracia e para o esvaziamento de uma proposta crítica de formação na escola (Lira; Silva, 2018, p. 205).

Alicerçadas em objetivos e influências que buscam controlar ou direcionar a educação de acordo com os interesses de determinados grupos, a política educacional é estruturada para perpetuar valores, normas e ideologias. Desse modo, a racionalidade técnica associada às concepções de qualidade que se inter-relacionam com a formação de um indivíduo útil e disciplinado para o mercado, corrobora para uma educação instrumental voltada para eficácia e produtividade. Esse tipo de educação acaba por legitimar modelos educacionais que deixam de lado os aspectos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento e formação cidadã e reforçam uma educação pouco dialógica que “não forma, domestica” (Freire, 2020, p. 56).

Tanto Adorno, Freire e Bradbury já nos alertavam sobre a necessidade de se romper com essa dinâmica e promover uma sociedade mais justa e crítica. No entanto, o que temos visto é o crescimento de uma educação que fortalece as estruturas de dominação e alienação. Parece que os fósforos continuam cada vez mais acesos na educação.

### 3.1 O QUE HÁ POR TRÁS DAS CHAMAS NA EDUCAÇÃO?

Os que não constroem precisam queimar (Bradbury, p. 115).

Na era da tecnologia e da informação imediata, as pessoas se veem muitas vezes imersas em um mundo de distrações superficiais, como redes

sociais, vídeos virais de entretenimento instantâneo, que podem levar à alienação e à desconexão social. A educação deve, portanto, desempenhar um papel crucial na formação dos indivíduos e no desenvolvimento de condutas saudáveis e construtivas na sociedade, colaborando na prevenção desse comportamento. No entanto, nem sempre isso acontece e o que vemos é uma era de hiperconectividade e bombardeamento de informações, onde o acesso ao conhecimento nunca foi tão fácil, mas a profundidade e o rigor crítico com que esse conhecimento é abordado estão cada vez mais escassos.

Se na antiutopia *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, convertida em filme em 1966 sob direção de François Truffaut, a sociedade opressiva do futuro mantém uma corporação especialmente para a queima de material impresso, nossas sociedades administradas atuais usam de expediente mais sutil e mais eficaz: o bombardeamento das informações pelos meios de comunicação de massa, em especial pelos complexos televisivos, torna assépticos a censura e o controle sobre as mentes. Não é necessário destruir os livros se as gerações, sem que elas e os adultos tenham disso consciência clara, são “desensinadas” da prática da leitura crítica (Zuin, 1997, p. 31).

O bombardeio de informações, em um fluxo constante e massivo de conteúdo, que é incessantemente transmitido pelos meios de comunicação, cria uma saturação informacional, em que a quantidade de informações supera a capacidade dos indivíduos de processá-las criticamente. Esse movimento culmina em um processo de “desensinar”, ou seja, as novas gerações estão sendo educadas de maneira a desaprenderem a capacidade de analisar, questionar e refletir criticamente. Os sujeitos crescem em um ambiente saturado de informações fragmentadas, onde o consumo rápido de dados substitui a leitura crítica e reflexiva. Não é necessário destruir fisicamente os livros como em *Fahrenheit 451*, porque o controle sobre as mentes pode ser exercido de maneira mais sutil e eficaz, pela criação de uma cultura que valoriza o consumo rápido de informações e a passividade intelectual.

A formação do pensamento crítico, que depende de tempo, concentração e análise profunda, cede lugar a uma cultura de superficialidade e imediatismo. A educação, nesse sentido, pode estar falhando ao não oferecer às novas gerações as ferramentas necessárias para que elas desenvolvam uma leitura crítica do mundo ao seu redor, o que as torna mais suscetíveis a manipulações ideológicas e políticas.

Ao analisarmos todas essas questões, podemos perceber em Paulo Freire e Theodor Adorno uma série de pontuações que nos aproximam do que é visto em nossa sociedade atual, principalmente no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais e tecnológicos que impactam na educação. Questões como a desvalorização do conhecimento e da leitura, dominação tecnológica e do entretenimento, a supressão do pensamento crítico e a alienação, a polarização e o controle da informação, são nos dias de hoje como que as “situações-limites” que Paulo Freire já nos alertava há tempos e ganham contornos na ficção de Ray Bradbury. No texto *Pedagogia Fahrenheit*, Gustavo Bernardo (2004) associa o título do livro de Bradbury a uma expressão que ele usa para falar do ensino formal da literatura por meio da escola e o ensino informal que se dá pelos meios de comunicação, inclusive pela internet. Ele destaca que, assim como acontece na ficção, a leitura atualmente tem sido cada vez mais reduzida e adaptada, sendo muitas vezes utilizadas meras sínteses dos originais; “os livros se transformam progressivamente em condensações, resumos, verbetes e então em cinzas” (Bernardo, 2004, p. 66). Sinaliza ainda que a literatura continua passando pelo crivo de ser ou não adequada em determinados textos e contextos, além de cunhar em suas adaptações ideias de princípios, valores e regras, onde leitores “acabam lendo, no lugar dessas ficções perturbadoras, fábulas moralistas, isto é, amesquinhas” (Bernardo, 2004, p.67). Essas situações determinam uma espécie de empobrecimento da leitura literária sob o viés da ideia de se tornarem, em suas adaptações, obras mais acessíveis e aceitáveis, suprimindo-se as tensões e contradições que possam existir nelas.

Livros abreviados. Condensações. Resumos. Tabloides. Tudo subordinado às *gags*, ao final emocionante. [...]

Clássicos reduzidos para se adaptarem a programas de rádio de quinze minutos, depois reduzidos novamente para uma coluna de livro de dois minutos de leitura, e, por fim, encerrando-se num dicionário, num verbete de dez a doze linhas. [...]

[...] o Hamlet não passava de um resumo de uma página num livro que proclama: Agora você finalmente pode ler todos os clássicos; (Bradbury, 2012, p. 77-78).

Ao serem transformados em fragmentos de fácil digestão, os clássicos literários perdem a capacidade de provocar reflexão mais profunda. O leitor, agora exposto a uma versão simplificada, tem menos oportunidade de engajar-

se com os dilemas humanos, as questões filosóficas e os conflitos que essas obras originalmente propõem. No entanto, o alerta de Bradbury não é apenas contra a censura explícita, mas contra a autocensura cultural e educacional, em que a própria sociedade, inclusive por meio de políticas públicas, opta por versões digeríveis da cultura e de informação. Essa lógica da autocensura é baseada no conformismo e consenso social que internaliza o que pode ou não ser dito, lido, consumido.

A autocensura cultural em Bradbury pode ser observada em Neves (2005), como um dos mecanismos da chamada pedagogia da hegemonia, pois ela é internalizada pelos próprios sujeitos e instituições. Traz ainda a ideia de que o Estado não é apenas um aparato administrativo ou coercitivo, mas também um educador e que essa função pedagógica está a serviço da manutenção da hegemonia. “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (Neves, 2005, p. 27). Assim, a educação não se restringe à escola e envolve todo um conjunto de práticas, discursos, normas, políticas públicas, símbolos e valores que socializam os indivíduos para aceitar determinada ordem social. Ao usar a expressão pedagogia da hegemonia, Neves (2005) indica que existe uma intencionalidade na formação das subjetividades, já que, essa pedagogia é sistemática e estruturada, buscando não só obter obediência, mas também criar consenso.

Esse processo de redução e simplificação do conhecimento articulado ao consenso, algo que, embora escrito em 1953, dialoga de maneira direta com as políticas públicas e práticas educacionais da atualidade. Como acontece na sociedade em *Fahrenheit 451*, a ascensão da tecnologia digital, redes sociais e consumo rápido de informação encontram na rapidez e na simplificação, valores centrais em nossa sociedade atual, que consome conhecimento de forma rasa e fragmentada.

Embora a acessibilidade e a democratização da informação sejam positivas, a tendência de reduzir tudo ao mínimo impacta negativamente o processo de aprendizagem e a formação de leitores mais reflexivos. Esse esvaziamento do conhecimento crítico tem um paralelo preocupante com certas

diretrizes e formatos contemporâneos na educação, especialmente quando políticas públicas passam a privilegiar conteúdos padronizados, mensuráveis e de rápida absorção em detrimento de processos formativos mais longos, reflexivos e complexos.

Nos últimos anos, políticas como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2014) - no Brasil, ao mesmo tempo em que dizem garantir equidade no acesso a determinados conhecimentos, acabam por estimular práticas curriculares fragmentadas. A pressão por resultados imediatos em avaliações externas (SAEB, PISA, IDEB) muitas vezes leva escolas e redes a priorizar conteúdos-chave em detrimento de leituras integrais e debates aprofundados. Essa simplificação, muitas vezes excessiva, não é neutra: ela molda um perfil de estudante treinado para reproduzir informações, mas pouco estimulado a analisá-las ou contestá-las. A BNCC, ao incorporar o ideário da pedagogia das competências<sup>27</sup>, opera uma pedagogia da adaptação, em que o aprender é reduzido ao saber fazer e o conhecimento é tratado como instrumento de empregabilidade e desempenho. O resultado é a consolidação de um modelo educacional que, sob o disfarce de inovação e equidade, reproduz desigualdades e limita a formação crítica, alinhando-se mais à lógica do mercado do que às necessidades de uma educação democrática e libertadora (Freire, 1987).

A partir dessas reflexões, gostaria de me valer da intenção do termo usado por Bernardo (2004) e ampliá-lo para discutir não só a pedagogia, mas sobretudo, uma *Educação Fahrenheit*, que tem sido forjada nos moldes da ficção de Bradbury para dias atuais. Assim como no exemplo da literatura que Bernardo nos apresenta, a educação também tem sido alvo de uma política de incineração e esvaziamento do seu caráter emancipador, onde os fósforos são acesos sob o pretexto da resolução de velhos problemas como evasão escolar, violência nas escolas, proficiência, formação e desempenho dos estudantes em provas de larga escala, entre outros. No entanto, o que tem se manifestado como uma

---

<sup>27</sup> A pedagogia das competências apresenta-se como uma face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p.437).

nova forma de lidar com essas dificuldades, não passa de uma retomada de antigos propósitos que colocam a educação como mecanismo ideológico de preparação dos estudantes, sobretudo da educação pública, para determinadas necessidades econômicas, sociais e políticas que se querem estabelecer.

A educação, numa sociedade de classes, cumpre (como serviço oferecido e controlado basicamente pelo Estado) uma função legitimadora do *status quo*, na medida em que é a principal responsável pelo processo contínuo de socialização dos indivíduos. Uma de suas funções primordiais é, pois, a transmissão da ideologia dominante.

Sabemos, assim, que os conteúdos veiculados nas mensagens educacionais, desde a definição de objetivos até os textos das cartilhas escolares, devem ser coerentes com os valores vigentes na sociedade e com o tipo de mentalidade que se deseja formar nos indivíduos (Cunha, 1985, p. 21).

A implicação de que a educação formal não é neutra, mas está profundamente enraizada nas ideologias e nos valores da sociedade que a promove (Freire, 1997), estabelece a coerência entre os conteúdos educativos e os valores sociais. A coerência com os valores vigentes pode ser uma forma de manter o *status quo*, enquanto uma educação crítica buscaria promover a autonomia intelectual e a capacidade dos indivíduos questionarem e transformarem a sociedade em que vivem. A formulação dos conteúdos educativos é também um processo político e cultural, influenciado por diversos atores sociais, como governos, grupos econômicos, movimentos sociais e até organismos internacionais. Portanto, a definição dos objetivos e dos textos escolares reflete não apenas os valores vigentes de uma maneira abstrata, mas as disputas e tensões em torno de quais valores devem ser promovidos. Dessa maneira, a educação torna-se um instrumento fundamental na formação de mentalidades que atendem às demandas e interesses da sociedade vigente.

No ensaio *As utopias na educação* (1985), escrito por Diana A. Cunha, as ideias de Freire são discutidas em sua aplicabilidade e impactos na educação. Ao falar sobre os instrumentos de dominação, na visão freireana da qual o ensaio se dedica, Cunha apresenta a questão da opressão como violência e que ela pode ser exercida até mesmo “[...] com palavras brandas e com falsa generosidade, que é o paternalismo” (Cunha, 1985, p. 43). Enfatiza ainda que “[...] pela violência, impõe-se a opressão” (Cunha, 1985 p. 43) e sua manutenção se dá pela manipulação. Assim chega-se à conclusão de que na relação entre

opressores e oprimidos há um discurso fatalista conformista, ou seja, há uma conservação da ideia do inalcançável, o que a autora chama de “ânimo de perdedor” e “medo da liberdade”. Isso é essencial para que se possa “perpetuar a opressão dentro dos oprimidos” (Cunha, 1985, p. 43). Estabelecida a crença de que seja impossível a mudança dessa situação, o ideal do oprimido já não é a liberdade, mas sim o modelo de vida do opressor. O que mais surpreende nesse contexto é que a educação, que deveria ser o caminho para uma consciência crítica manifestada no inconformismo e na busca pela autonomia, pode perpetuar valores e hábitos impostos por projetos de manutenção da relação entre opressores e oprimidos.

Para além disso, os sintomas de uma sociedade determinada pela hiperestimulação sensorial e pela superficialidade das experiências tem sido marcada por um outro tipo de violência: a cultura da dispersão cognitiva, na qual a atenção — condição essencial do aprendizado — é constantemente fragmentada. Maggie Jackson (2008), autora de *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, propõe uma crítica à cultura contemporânea da dispersão e da superficialidade. Ela faz um alerta a forma como a tecnologia e a cultura digital estão transformando a experiência humana da atenção, da presença e da relação com o outro. Revela ainda que a distração deixou de ser um mero problema individual e se tornou uma condição civilizatória. A atenção, antes fundamento da convivência e da sabedoria, é corroída por um sistema que se alimenta da dispersão e da velocidade. O resultado é uma nova forma de obscurantismo: sabemos cada vez mais coisas, mas compreendemos cada vez menos.

In a distracted time, our virtual, split-screen, and nomadic lives nurture diffusion, fragmentation, and detachment. We begin to forget how to pay attention to one another deeply and begin to attend more to fallacy and artifice. Trust, depth of thought, and finally a certain spirit of humanity begin to be lost. Such changes are harbingers of a wildly inventive, marvelously technological dark age (Jakson, 2008, p.206)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Em tempos de distração, nossas vidas virtuais, em tela dividida e nômades alimentam a difusão, a fragmentação e o distanciamento. Começamos a nos esquecer de como prestar atenção uns aos outros profundamente e a prestar mais atenção à falácia e ao artifício. A confiança, a profundidade do pensamento e, finalmente, um certo espírito de humanidade começam a se perder. Tais mudanças são prenúncios de uma era das trevas, extremamente inventiva e maravilhosamente tecnológica (Tradução nossa).

Vivemos simultaneamente em vários espaços — o real e o virtual, o físico e o simbólico — sem estar plenamente em nenhum. A atenção dispersa é o sintoma de uma fluidez na qual as relações são efêmeras, os vínculos frágeis e as identidades em constante movimento, ou seja, estamos em toda parte e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum. Jackson (2008) denuncia que, ao perdermos a capacidade de prestar atenção profunda uns aos outros, perdemos também a base da vida ética e comunitária. A sociedade da distração substitui a escuta pelo ruído, e a presença pela performance — o estar-com dá lugar ao mostrar-se. O real é substituído por representações, e o valor das coisas é medido por sua visibilidade (Debord, 1997).

A distração, portanto, é uma forma de dominação suave: ela neutraliza o pensamento crítico e naturaliza o consumo como forma de vida. Ela é ao mesmo tempo escolha e imposição. O sujeito sente que controla sua atenção, que decide o que ver, quando e como, mas essa autonomia é ilusória. O entretenimento massificado cria sujeitos passivos e conformados, cuja distração impede qualquer resistência à dominação social (Adorno; Horkheimer, 1985). A apatia nasce justamente dessa incapacidade de sustentar a atenção — o pensamento crítico exige tempo, silêncio e desconforto, elementos que a cultura da distração elimina. No mundo contemporâneo, atenção e distração deixaram de ser opostos claros — ambas se entrelaçam num mesmo gesto: “Are we paying attention to the screen or are we distracted by it? The answer is slippery, tantalizing, daunting, for distraction is in the eye of the beholder” (Jackson. 2008, p.259)<sup>29</sup>.

Portanto, a formação do sujeito crítico e autônomo em uma sociedade que tem sido marcada por excesso de estímulos, consumo rápido de informação e dispersão, fica extremamente comprometida. O sujeito está permanentemente ocupado, mas não verdadeiramente presente, sem tempo para pensar, sem espaço para refletir e sem vínculos com a experiência profunda.

Dessa maneira, falar de uma *Educação Fahrenheit* que se apresenta atualmente com seus muitos projetos de superação de dificuldades históricas

---

<sup>29</sup> Estamos prestando atenção à tela ou estamos distraídos por ela? A resposta é escorregadia, tentadora, assustadora, pois a distração está nos olhos de quem vê (Tradução nossa).

como desigualdade e baixa qualidade no ensino, seria pensar que, através de uma educação formal, sistemática, no sentido de obedecer a um padrão ou modelo, oferecida pelo sistema vigente, não seria possível a realização da libertação da qual Paulo Freire sempre foi defensor. Essa educação está muitas vezes preocupada com um currículo utilitarista com centralidade nas avaliações e elege conteúdos e saberes que são determinantes para projetos de educação que valorizam as questões econômicas e de poder.

Assim como Paulo Freire, Adorno também vê a educação como um meio para a autonomia dos sujeitos. Embora suas abordagens sejam distintas, existe um ponto de convergência: ambos veem a educação como uma ferramenta de emancipação, essencial para transformar as condições sociais e combater formas de opressão. Enquanto Adorno enfatiza o papel da educação em formar indivíduos capazes de resistir às formas de dominação cultural e ideológica (Adorno, 2020), Freire dá mais ênfase ao papel da educação na conscientização dos oprimidos e na transformação da realidade social (Freire, 1987). Ambos, no entanto, veem a educação como um meio de libertação: Adorno, no sentido de libertação das amarras culturais e ideológicas, e Freire, no sentido de libertação da opressão social e política. Assim, Adorno (2020) defendia que a educação deveria fomentar o pensamento crítico, ajudando os indivíduos a resistir à indústria cultural, que reforçava ideologias dominantes e impedia o desenvolvimento da autonomia.

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 2020, p.198).

Para que a emancipação seja algo mais que uma promessa vazia, é preciso confrontar as condições materiais e ideológicas que mantêm os indivíduos em estado de heteronomia. Adorno (2020) argumenta que a cultura de massa e a indústria cultural perpetuam as ideologias burguesas, levando os indivíduos a aceitar passivamente o *status quo*. Nesse sentido, a educação deve, portanto, ser uma prática contrária a ideologia dominante, que ajude os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica, capaz de identificar e resistir às manipulações ideológicas.

Na sociedade moderna, a ideologia dominante não se manifesta mais como uma visão de mundo explícita ou uma teoria particular. Em vez disso, a própria organização do mundo – as estruturas sociais, econômicas e políticas – se tornou a ideologia dominante. Esse fenômeno torna a ideologia quase invisível, pois está embutida na forma como o mundo está organizado e funciona diariamente. Nessa organização heterônoma, por exemplo, os indivíduos são moldados desde a infância, através de múltiplas instâncias mediadoras, como a escola, a mídia, o trabalho, e até mesmo a família. Essas instâncias formam as pessoas de acordo com as necessidades e interesses vigentes na sociedade, levando-as a absorver e aceitar essa estrutura como algo natural e inevitável. Assim, a própria consciência das pessoas é desviada de si mesma – elas não conseguem perceber até que ponto suas vidas são determinadas por fatores externos, alienando-se de sua própria capacidade de autodeterminação.

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia, poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (Adorno, 2020, p. 38).

Assim, a ideologia dominante opera na sociedade contemporânea e foca no deslocamento da responsabilidade pelas condições sociais. Adorno descreve que, quanto mais as pessoas se veem impotentes diante de estruturas objetivas (como o sistema econômico, as políticas públicas ou as condições sociais), mais essa impotência é internalizada e subjetivada. Ou seja, em vez de reconhecer

que certas condições são fruto de fatores externos e estruturais, a ideologia faz com que os indivíduos atribuam a si mesmos a responsabilidade pelo seu fracasso ou impotência.

Do mesmo modo que Adorno (2020), Bradbury denuncia um mecanismo de opressão que atua não apenas por coerção externa, mas pela internalização da impotência – um tipo de autocensura e conformismo que neutraliza qualquer reação crítica. Em *Fahrenheit 451*, a sociedade não é mantida apenas pelo controle estatal explícito, mas sobretudo por um condicionamento cultural que leva as pessoas a aceitarem (e até desejarem) sua própria alienação.

Pergunte a si mesmo: O que queremos neste país, acima de tudo? As pessoas querem ser felizes, não é certo? Não foi o que você ouviu durante toda a vida? Eu quero ser feliz, é o que diz todo mundo. Bem, elas não são? Não cuidamos para que sempre estejam em movimento, sempre se divertindo? É para isso que vivemos, não acha? Para o prazer, a excitação? E você tem que admitir que nossa cultura fornece as duas coisas em profusão (Bradbury, 2012, p. 82).

Bradbury expõe a lógica de uma ideologia da felicidade que, ao mesmo tempo que promete prazer e excitação, neutraliza a consciência crítica e desloca o foco dos problemas estruturais para o bem-estar individual imediato. Explicita que a homogeneização cultural foi incorporada como preferência coletiva, quando na verdade é uma imposição estrutural. O que torna esse discurso tão eficaz é que ele se apresenta como libertador, a cultura estaria fornecendo aquilo que todos “querem”. Mas, de fato, é uma forma de consentimento fabricado – as pessoas acreditam que escolheram essa vida porque foram ensinadas a desejar exatamente aquilo que as mantém presas. Assim como Adorno observa, há um deslocamento da responsabilidade: em vez de perceberem que o empobrecimento intelectual e cultural é fruto de um projeto político-estrutural, os indivíduos acreditam que o problema é deles. O indivíduo que rompe a anestesia é levado a se sentir errado, cruel, ou responsável pela dor alheia.

— Eu as fiz mais infelizes do que se sentiram em anos, acho – disse Montag. – Fiquei chocado ao ver a senhora Phelps chorar. Talvez elas tenham razão, talvez seja melhor não enfrentar as coisas e simplesmente correr e se divertir. Eu não sei. Sinto-me culpado... (Bradbury, 2012, p. 132)

Essa organização do mundo exerce uma pressão tão grande sobre os indivíduos que, muitas vezes, supera os esforços educativos que possam contrapor tal ideia. As pessoas são moldadas pela estrutura social e econômica de tal maneira que se torna difícil pensar fora desse quadro. A pressão para conformar-se às normas e expectativas sociais é grande, o que muitas vezes acaba por limitar o potencial emancipatório da educação. Porém, Adorno (2020) acredita que a educação deve ajudar os indivíduos a compreender essa realidade e desenvolver uma consciência crítica, mesmo que essa conscientização não seja simples, mesmo que a percepção do contexto em que se vive também envolva um movimento de adaptação a esse mesmo cenário. No entanto, para ele, a educação deve preparar os indivíduos para se orientarem nessa realidade, o que implica um certo grau de adaptação. Ignorar essa necessidade de adaptação tornaria a educação impotente e ideológica, pois não prepararia os indivíduos para lidar com a realidade concreta em que vivem. Desse modo, focar apenas na adaptação, como muitas vezes temos visto na educação contemporânea, resultaria em indivíduos bem ajustados, que aceitam passivamente a situação existente, perpetuando assim as condições opressivas das ideias dominantes.

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação: em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...)

No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade (uma maneira de perceber como a realidade é — WLM), e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Nestes termos, existe no conceito de educação (...) uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas não podemos nos desviar dela (Adorno, 2020, p. 155-156).

O controle do conhecimento e do ensino presente em distopias como *Fahrenheit 451* é uma das formas de alienação e adaptação, que podem ser observadas por meio da censura, da queima de livros e arquivos, além do

controle ou contenção de escolas. Nesse contexto, é possível a discussão sobre quais saberes são aceitos pelo poder distópico – em geral os técnicos – e quais são proibidos - frequentemente saberes relacionados ao questionamento e à análise crítica da realidade.

[...] o poder distópico seleciona quais formas de conhecimento podem ser passadas ou não à população. As formas de conhecimento permitidas são aquelas que, em suma, não apresentam perigo à ideologia vigente e que, portanto, não oferecem qualquer possibilidade de mudança política ou social, fazendo com que todos permaneçam no mesmo lugar, inertes sob as formas de opressão distópicas, embora tenham a impressão de movimento (Cerqueira, 2019, p.22).

Sob esse cenário, onde a restrição de certos saberes se torna ferramenta de manutenção da estrutura social e ideológica vigente, a *Educação Fahrenheit* que tem sido construída atualmente não foge a discussão do que é permitido, incentivado, consentido e até outorgado como saberes necessários a conservação de ideias e comportamentos que têm como fim a manutenção do domínio de uma determinada parcela da sociedade.

*Fahrenheit 451* nos oferece uma crítica aguda à deseducação e banalização do conhecimento no contexto de uma sociedade dominada pelo capitalismo monopolista e pela hegemonia burguesa e sobre a função da escola e da educação na reprodução do sistema (Neves 2005). A impressão de movimento presente o tempo todo nas sociedades modernas revela como elas podem viver sob uma ilusão de um progresso fictício. Essa falsa sensação de mudança, de avanço social ou intelectual, esconde a permanência das mesmas formas de opressão e desigualdade. A conformidade intelectual e cultural, por exemplo, pode funcionar como um dos mecanismos mais eficazes de controle social. Se os debates intelectuais e culturais se concentram em temas que, à primeira vista, parecem relevantes, mas não desafiam as estruturas de poder, eles acabam funcionando como formas de contenção e adaptação.

A questão se agrava ainda mais quando observamos o modelo de sociedade que está sendo desenvolvido na atualidade, onde os esforços se voltam para a produtividade e eficiência. Em uma sociedade que tem na busca por eficiência e competição sua centralidade, a cultura moderna e a educação têm sido muito impactadas, de modo que vivemos em uma cultura do

desempenho que sobrecarrega os indivíduos, incluindo os estudantes e professores. A ênfase na vida imediata e na funcionalidade do trabalho traduz uma educação utilitarista que despolitiza os sujeitos, tornando-os meros executores de tarefas.

No mundo descrito por Bradbury, a redução da escolaridade e o afrouxamento das disciplinas refletem uma tendência realista às políticas públicas que priorizam a formação técnica instrumental e pragmática em detrimento da formação crítica e ampla. No capitalismo monopolista, a escola é remodelada para formar trabalhadores técnicos e gestores adequados às necessidades do mercado, não para fomentar o pensamento crítico ou a cidadania plena (Neves 2005). A banalização do conhecimento contribui para a manutenção da hegemonia ao impedir que os sujeitos desenvolvam pensamento crítico, imaginação e capacidade de contestação.

A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias e as línguas abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas, e por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte depois do trabalho. Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas? (Bradbury, 2012, p. 78).

É nesse contexto que podemos elencar as mais variadas “pedagogias” que emergem dessa *Educação Fahrenheit* da atualidade, que se apresenta como representante de um interesse geral da sociedade, mas que na verdade tem a função de conservar e difundir ideais de condicionamento. Ela se configura, sobretudo, como instrumento de eficiência e produtividade no entanto, tem esvaziado o aprendizado de seu valor crítico e emancipatório. Aponta, assim como no texto de Bradbury, para uma transformação da educação em um instrumento de conformação aos valores imediatistas da produtividade, onde o aprendizado crítico, filosófico e humanístico é progressivamente abandonado em favor de uma formação voltada exclusivamente para o trabalho, consenso e alienação.

### 3.2 OS SABUJOS MECÂNICOS DA EDUCAÇÃO: DESUMANIZAÇÃO, CONTROLE E A CULTURA DO DESEMPENHO

[...] o que será que o Sabujo pensa à noite lá embaixo? Será que realmente está se tornando sensível a nós?

- Ele não pensa em nada que não queiramos que ele pense.

- Isso é triste – disse Montag, calmo -, porque tudo o que introduzimos nele é caçar, localizar e matar. Que pena se isso for tudo o que ele pode saber (Bradbury, 2012, p. 47).

Em seu sentido literal; a palavra sabujo refere-se a uma espécie de cão de caça que, por seu olfato apurado, tem uma precisão muito grande em indicar ao caçador o caminho por onde a presa passou. No entanto, se ampliarmos as possibilidades que o vocábulo pode adquirir, temos como resultado um indivíduo servil e submisso que tem muitas vezes um interesse pessoal na maneira como se comporta. Em *Fahrenheit 451*, o Sabujo Mecânico é uma máquina robótica usada pelos bombeiros para caçar e neutralizar indivíduos que desobedecem às leis vigentes na sociedade. Ele é descrito como um cão robótico de oito patas, equipado com uma agulha retrátil no focinho, que injeta veneno em suas vítimas. Esse sabujo é programado para rastrear dissidentes, especialmente aqueles que mantêm livros ou desafiam as regras de censura impostas pelo governo.

O Sabujo mecânico dormia, mas não dormia, vivia, mas não vivia, no delicado zumbido e na sutil vibração de seu canil parcamente iluminado num canto escuro dos fundos do quartel. A luz mortiça da uma da madrugada, o luar do céu aberto emoldurado pela ampla janela refletia-se, tocava aqui e ali no bronze, cobre e aço da fera ligeiramente trêmula. A luz cintilava nas facetas de rubi e nas sensíveis cerdas de náilon das narinas da criatura que vibrava de modo muito sutil, as oito pernas esparramadas sob si como as de uma aranha, as patas munidas de coxins de borracha (Bradbury, 2012, p. 44).

A descrição visual que Bradbury faz do Sabujo Mecânico, como uma criação tecnológica que desempenha o papel de caçador implacável no controle da sociedade, explora a ideia de uma máquina que está simultaneamente viva e morta, uma contradição que reflete o estado da própria sociedade retratada no romance. Embora seja uma máquina sem vida orgânica, possui uma presença inquietante que imita a vida de maneira artificial. A desumanização da tecnologia

usada para reprimir os indivíduos, e sua semelhança com um animal, especificamente com uma aranha (com suas oito pernas esparramadas), é propositalmente perturbadora de uma sociedade em que as emoções e os valores humanos autênticos são substituídos por mecanismos frios e controladores.

No entanto, essa criatura é construída para ser eficiente e letal, movendo-se de maneira quase silenciosa, em contraste com a brutalidade de sua função. O clima que incide sobre essa criatura é sombrio e de suspense, sugerindo que a criatura está sempre à espreita nas sombras, como um predador em vigilância constante, como se ele estivesse sempre em alerta, pronto para ser ativado a qualquer momento. Ele é muito mais do que uma simples ferramenta de perseguição; ele simboliza a repressão do espírito humano. Em sua postura ameaçadora, ele encarna a vigilância constante, a eficiência desumana e a violência potencial de um sistema opressor, já que, "...o Sabujo Mecânico nunca falha" (Bradbury, 2012, p. 164).

Este Sabujo é representativo de um poder opressor, torna-se uma máquina de controle social que elimina qualquer ideia que contraponha o que está estabelecido pela sociedade. Ele simboliza a prevalência de um sistema que trata os sujeitos como alvos a serem controlados ou destruídos. A máquina funciona conduzindo suas tarefas com precisão tecnológica, já que "é uma peça muito engenhosa, um bom rifle que pode mirar seu próprio alvo e toda vez acertar na mosca, sem erro" (Bradbury, 2012, p. 47).

Na figura do Sabujo, podemos enxergar o papel da tecnologia como ferramenta de controle social e seu impacto em uma sociedade que abdica da reflexão, da emoção e da humanidade em favor de um controle rígido e autoritário.

Ele não gosta nem desgosta. Apenas "funciona". É como um exercício de balística. Ele tem uma trajetória definida por nós. Ele executa. Segue a pista, faz a mira e dispara. É só fio de cobre, baterias recarregáveis e corrente elétrica (Bradbury, 2012, p.46).

A essência dessa criatura totalitária representa uma ruptura completa com as qualidades que definem as pessoas, como sentimentos, moralidade e consciência. A redução das atividades desempenhadas pelo Sabujo a um estado

puramente funcional reflete o que está posto na sociedade que Bradbury idealizou: a desumanização completa tanto das ferramentas de controle quanto da sociedade que as opera. O Sabujo age com uma precisão balística porque age conforme parâmetros pré-estabelecidos, com uma trajetória definida e executada sem questionamentos. Essa objetividade reflete a maneira como a sociedade de *Fahrenheit 451* trata seus cidadãos, não como indivíduos providos de autonomia, mas como alvos a serem monitorados, corrigidos ou eliminados se não se conformarem com o que foi estabelecido.

Em nossa sociedade atual, a questão tecnológica em seus mais variados contextos, pode funcionar de maneira semelhante ao Sabujo Mecânico previsto por Bradbury. Além disso, outras configurações que vão se desenhando na modernidade vêm se apresentando como novos modos de controle, vigilância e adaptação mais sutis que o Sabujo, mas não menos precisos. Na sociedade tecnológica em que vivemos, a influência dos mecanismos de tecnologia na educação é notória, no entanto, o racionalismo que muitas vezes emana desses meios pode se tornar fatal na busca por uma educação que preconiza o combate ao esvaziamento do pensamento reflexivo e a capacidade de abstração humanas. Em vez de serem motores de emancipação, o avanço científico e tecnológico, sob a lógica dominante, é convertido em mecanismos sofisticados de controle social — desde sistemas de vigilância e manipulação da informação, algoritmos de rastreamento, câmeras de reconhecimento facial, até formas sutis de condicionamento cultural e político. O que poderia ser libertador, tecnologia e ciência, torna-se um sofisticado instrumento de conformismo, apagando a possibilidade de imaginar e lutar por outras formas de sociedade.

[...] a racionalidade tecnológica torna-se o grande meio de dominação atual: o pensamento unidimensional é exaltado e promovido pelos elaboradores da política e da ciência e por seus arautos da indústria cultural, todo tipo de comportamento oposicionista é barrado e a transcendência histórica do existente é tida como metafísica e irreal. A razão tecnológica movimenta-se em prol dos interesses dominantes, o que converte o avanço tecnológico e científico em sofisticados aparatos de dominação (Lastória et al. p. 176).

Em seus escritos sobre *O Homem Unidimensional* (1973), Herbert Marcuse destaca a racionalidade tecnológica como uma característica da sociedade industrial avançada, na qual a tecnologia exerce uma influência

significativa na vida dos indivíduos e se torna a força motriz da sociedade. A racionalidade tecnológica é um termo que o autor usa para descrever a ideia de que a tecnologia é vista como a solução para todos os problemas sociais, incluindo aqueles relacionados à política, economia e cultura. Marcuse argumenta que a racionalidade tecnológica se configura como um sistema totalitário, no qual as necessidades e aspirações dos indivíduos são moldadas pelas exigências da produção e do consumo de bens materiais.

A tecnologia torna-se um meio para instituir novas formas de controle social, que suprimem as necessidades e aspirações individuais, eliminando, assim, a oposição entre o público e o privado. As consequências da racionalidade tecnológica são descritas como a perda da crítica e da negação, uma vez que a tecnologia é usada para escamotear a realidade social e suprimir qualquer forma de resistência e crítica. A ideologia tecnicista (ou tecnocrática), que funciona para promover a aceitação passiva das condições existentes e suprime todas as possibilidades de mudança radical, legitima a tecnologia como a única maneira de se alcançar o progresso social, a tal ponto que qualquer ação diferente parece irracional e sem sentido.

Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico. De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição entre os sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? O fato de também essa ordem tecnológica compreender uma coordenação política e intelectual pode ser um acontecimento lamentável, mas promissor (Marcuse, 1973, p. 23).

Logo ao se observar que a percepção da falta de liberdade na sociedade industrial desenvolvida é vista como algo "confortável, suave, razoável e democrático", Marcuse critica a visão de que a tecnologia seja uma força progressista que está elevando a humanidade a uma nova era de prosperidade e liberdade. Apresenta ainda exemplos de como a supressão da individualidade e a concentração de empreendimentos em organizações eficientes e produtivas são vistas como positivas, indicando um avanço no desenvolvimento tecnológico e econômico. No entanto, a despeito de sua intenção original de melhorar a vida

humana, as tecnologias modernas acarretam, em determinados contextos, a perda de liberdade e individualidade, permitindo a expansão do controle e exploração em todos os níveis da sociedade.

Para além do problema da razão tecnológica, uma outra questão, associada a essa, se coloca como desafio à educação contemporânea: a lógica do desempenho e da concorrência. A cultura do desempenho é desenvolvida a partir de uma mudança de valores e concepções que norteiam muitas vezes o trabalho escolar e que também alcançam a sociedade de modo mais amplo. Essa cultura é fundamentada em padrões de competição, da concorrência, do individualismo e da meritocracia.

[...] pode-se afirmar que a cultura do desempenho educacional envolve a construção, nas escolas e nos sistemas de ensino, de rotinas, ações, linguagens, modos de ser e de pensar pautados em valores da competição, da concorrência, do individualismo e da meritocracia. O fortalecimento desses valores contribui para a manutenção e legitimação da forma de organização societária capitalista. Nesse contexto, a educação torna-se um importante instrumento no processo de naturalização e sedimentação dos valores e princípios dominantes na sociedade contemporânea [...] (Lira; Silva, 2017, p. 203).

A compulsão pela otimização e eficiência, frequentemente reforçada pela tecnologia, pode também transformar o trabalho e a vida cotidiana em um ciclo de produtividade incessante. Desse modo, as tarefas podem se converter em puramente operacionais e técnicas, abandonando de vez a avaliação crítica inerente às atividades humanas.

Também é possível pensar na ideia de que a tecnologia veio para oferecer mais autonomia e controle sobre a vida dos sujeitos. Não podemos negar que esse aspecto é de grande importância, porém, em certos momentos, ela impõe novas formas de dependência e escravidão ao desempenho. Aplicativos e dispositivos criam a ilusão de que podemos otimizar todos os aspectos de nossas vidas, mas ao mesmo tempo nos aprisionam em um ciclo de aperfeiçoamento constante.

Essas formas sutis de internalização do controle “geram as novas coerções” na sociedade do desempenho. Elas são muito mais eficazes, pois a

pressão é contínua e permanente. Não há descanso ou alívio, já que o indivíduo está sempre no modo de desempenho, sempre monitorando a si mesmo para maximizar sua produtividade e cumprir suas metas pessoais. Como na história de Bradbury, onde a internalização do controle ressoa na passividade dos cidadãos que veem no Sabujo Mecânico uma ferramenta de segurança e, acostumados à repressão e vigilância, aceitam sua presença como algo normal. Embora a maioria dos cidadãos não reconheça diretamente o Sabujo como um símbolo de opressão, ele é um lembrete constante do poder absoluto que o governo exerce sobre todos.

Ao falarmos sobre a cultura do desempenho potencializada pela tecnologia na sociedade moderna, não podemos deixar de observar suas consequências para a construção do que aqui nomeamos como *Educação Fahrenheit*. A ênfase crescente em avaliações padronizadas, testes e metas de desempenho, levando à meritocracia como base para o sucesso individual, manifesta na educação os traços dessa cultura. Trata-se de uma cultura alheia ao espírito humanista da educação e desmistificadora da dialética educação e sociedade. Essa cultura é a cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos standardizados, consolidados e impostos aos sujeitos.

A cultura do desempenho, potencializada pela tecnologia e marcada pela padronização, pela meritocracia e pelo controle avaliativo, opera de modo semelhante à mediocridade.<sup>30</sup> Assumindo uma concepção bastante crítica do termo mediocridade, e fugindo da interpretação comum de algo apenas mediano ou sem destaque, Costa (2017) sinaliza que não é apenas um nível médio de desempenho, mas uma condição social e cultural marcada pela assimilação acrítica de valores, independentemente de sua origem. Sugere que a mediocridade não está ligada apenas à ausência de conhecimento formal, mas à incapacidade de mobilizar o saber para fins emancipatórios. A mediocridade, internalizada como sistema de valores acríticos, impede o ato de ultrapassar

---

<sup>30</sup>“ [...] entende-se o termo mediocridade como a gama de diferentes valores, oriundos estes das diferentes formas de saber, sejam eles míticos, místicos, científicos ou de quaisquer outras naturezas, valores esses da cultura erudita ou do senso comum que, entre outras coisas, fundamentam e funcionam como corolário na psique desse grupo artificial de indivíduos, caracterizados por certa média da sociedade que, inconscientemente ou não, vivem na contramão dos processos de humanização” (Costa, 2017, p. 25-26).

condicionamentos e ampliar as possibilidades de existência, cristaliza o indivíduo em um estado de repetição e conformidade (Costa, 2017).

Um dos pilares ideológicos que sustentam tanto a mediocridade quanto a cultura do desempenho é a lógica meritocrática que, ao sustentar-se nos valores individualistas, desloca a responsabilidade pelas condições de vida do plano estrutural (decisões políticas, modelos econômicos, heranças históricas) para o plano individual. Essa operação discursiva faz parecer que a exclusão social é resultado apenas da falta de esforço pessoal, e não de um sistema que produz e mantém desigualdades.

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, por exemplo, os valores meritocráticos e individualistas sustentados e difundidos sob a ótica da justificativa das desigualdades sociais têm levado os indivíduos a associar o sucesso pessoal à inclusão social e, numa outra via, o fracasso e a exclusão, como sendo não uma consequência das decisões políticas, mas somente de aspectos individuais e/ou de responsabilidade do próprio indivíduo (Costa, 2017, p. 66).

O fracasso visto como consequência de falhas individuais, acaba ocultando os determinantes estruturais como pobreza, racismo, desigualdade educacional e ausência de políticas públicas efetivas. Esse discurso não apenas legitima as desigualdades, mas também culpabiliza os excluídos. Cria-se, assim, um mecanismo de autorresponsabilização que inibe a ação coletiva e enfraquece a percepção de que a transformação social é possível.

Na narrativa de Bradbury, essa engrenagem se manifesta na tensão de Montag diante do “olhar flamejante” do Capitão Beatty. Montag vive o conflito do sujeito que começa a perceber a opressão, mas ainda se encontra preso aos mecanismos de vigilância e adaptação. Sua consciência em conflito cria uma imagem de ação transgressora que carrega culpa e inquietação. Essa “culpa” não decorre apenas de um ato isolado, mas da percepção de que sua conduta contraria o sistema. A inquietude de Montag lembra a condição do indivíduo que, segundo a definição de mediocridade (Costa, 2017), começa a perceber a limitação dos valores impostos, mas ainda está preso a eles.

Diante de Beatty, Montag sentia as mãos culpadas. Seus dedos eram como furões que houvessem feito algum mal e, agora, jamais descansavam, sempre agitados, crispados e escondidos nos bolsos, ao abrigo do olhar flamejante de Beatty (Bradbury, 2012, p. 133).

Quando a escola se submete aos imperativos da cultura do desempenho, da mediocridade e da meritocracia, a educação passa a ser um processo técnico, controlador e conformista. Essa lógica se traduz na valorização quase exclusiva do desempenho mensurável (testes, notas, rankings) como critério de sucesso. Esse modelo ignora as desigualdades de partida e transforma a escola num espaço de reprodução de hierarquias sociais, legitimando que alguns “mereçam” e outros “não mereçam” oportunidades (Costa, 2017).

Integrando essa análise ao conceito de *Educação Fahrenheit*, percebemos que a lógica meritocrática descrita por Costa (2017) compõe um dos pilares ideológicos que sustentam tanto a mediocridade quanto a cultura do desempenho. Assim como a mediocridade impede a transcendência por meio da assimilação acrítica de valores impostos, e a cultura do desempenho aprisiona o sujeito na lógica produtivista e mensurável do mercado, a meritocracia desloca a responsabilidade das desigualdades do campo político para o individual, reforçando a ideia de que fracassos e exclusões são apenas reflexos da falta de mérito pessoal (Costa, 2017). Na *Educação Fahrenheit*, esse tripé se manifesta de forma contundente: a escola passa a ser um espaço onde o desempenho padronizado legitima as hierarquias sociais, a mediocridade se traduz na aceitação passiva desse modelo, e a meritocracia se apresenta como narrativa de justiça que, na realidade, mascara e perpetua desigualdades estruturais.

Desse modo, ao invés de promover a humanização e a criticidade, a educação é instrumentalizada para manter acesa apenas a chama que ilumina a adaptação ao sistema, enquanto se apaga aquela que poderia incendiar processos de transformação social. Semelhante ao Sabujo de Bradbury, ela “não toca o mundo”, mantendo um distanciamento da vida em seu conjunto de emoções humanas. É fria, mecânica, sem empatia e sem consciência. Promove o silenciamento dos cidadãos que não questionam, não refletem, não interagem profundamente entre si: “O Sabujo não tocava o mundo. Carregava seu silêncio consigo [...]” (Bradbury, 2012, p. 168).

### 3.3 UM CAPITÃO A SERVIÇO DA RAZÃO INSTRUMENTAL

O que será que os livros dizem, ele se pergunta. [...] os livros não dizem nada! Nada que possa ensinar ou em que possa acreditar. Quando é ficção, é sobre pessoas inexistentes, invenções da imaginação. Caso contrário, é pior: um professor chamando outro de idiota, um filósofo gritando mais alto que seu adversário. Todos eles correndo, apagando as estrelas e extinguindo o sol. Você fica perdido (Bradbury, 2012, p. 86).

Apesar da razão ser muitas vezes vista como uma força que tem o poder de desvendar o mundo e fazer com que a humanidade alcance um grau cada vez maior de conhecimento e compreensão da realidade, é necessário alertar para o fato de que a razão pode acabar levando à sua própria negação e à negação da liberdade. O conceito de razão instrumental, central no livro *Eclipse da razão* de Horkheimer (2015), se refere à tendência crescente em nossa sociedade de usar a razão não para buscar a verdade ou o bem comum, mas simplesmente como um meio para atingir fins cada vez mais especializados e imediatos.

Essa forma de racionalidade trata as coisas e as pessoas como objetos a serem manipulados para fins específicos, em vez de considerá-los como seres autônomos com valores próprios (Horkheimer, 2015). Quando a razão é instrumentalizada e transformada em um meio para atingir fins específicos, ou seja, é subjugada aos interesses da técnica, da ciência, do mercado e de outras formas de dominação, são colocados a realização de determinados fins à frente da preocupação com o ser humano. Adorno e Horkheimer abordam a questão da razão de forma bastante complexa e profunda em *A dialética do esclarecimento* (1985), quando fazem uma análise crítica das consequências sociais, culturais e políticas da modernidade, sobretudo após a ascensão de regimes totalitários e do desenvolvimento tecnológico e científico durante o século XX.

O conceito de razão apresentado por eles está intimamente relacionado com a ideia de progresso e esclarecimento, que foram características

fundamentais da modernidade. No entanto, ao problematizarem a ideia de que a razão é neutra e objetiva, crença profundamente enraizada na tradição iluminista, mostram como ela também é influenciada por fatores sociais e históricos, e como pode ser usada para justificar a opressão e a violência contra grupos marginalizados. Essa ideia de a razão neutra e objetiva é problemática porque oculta as influências sociais e históricas sobre o conhecimento produzido, bem como cria a ilusão de que o conhecimento não está sujeito a questionamentos e críticas, o que acaba por favorecer a perpetuação da dominação e da opressão.

O mito converteu-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 21).

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que o processo de esclarecimento, cujo objetivo inicial era libertar os seres humanos do medo e da superstição, se converteu em algo muito semelhante ao que pretendia combater. Sinalizam ainda para o fenômeno da reificação, em que a natureza, que outrora era compreendida em termos simbólicos e espirituais, se transforma em um objeto inerte, disponível para manipulação. Esse fenômeno se refere ao processo pelo qual as relações sociais, humanas e mesmo elementos naturais são transformados em coisas ou objetos, perdendo seu caráter essencialmente dinâmico, interativo e subjetivo, para se tornarem elementos passíveis de manipulação e controle. O projeto do esclarecimento, cujo objetivo original era emancipar os homens da superstição e do medo, transforma a natureza em algo que existe apenas para ser dominado, entendido e controlado de maneira racional e instrumental. Essa visão instrumental do mundo é parte do que os autores chamam de alienação, o distanciamento entre o sujeito e o objeto (ou, mais especificamente, entre o homem e a natureza).

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre de plurivocidade do pensamento mítico, bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba.

Ela é usada como um instrumento universal, servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

O sujeito coisificado (reificado) e eliminado da consciência, significa o ser humano que, em vez de ser um agente consciente, reflexivo e autônomo, se tornou um objeto, uma peça na engrenagem do sistema vigente. Ele perde sua subjetividade, sua capacidade de agir de forma livre e reflexiva, sendo integrado ao processo técnico que domina a sociedade. Essa coisificação do sujeito é um dos resultados da racionalidade instrumental, que transforma tudo em um meio para um fim, incluindo os seres humanos. Na medida em que o sujeito perde sua capacidade de agir conscientemente e passa a ser controlado pela lógica técnica, ele também perde sua autonomia e liberdade. No processo técnico, a plurivocidade, ou seja, a multiplicidade de significados e interpretações que um fenômeno pode ter, é eliminada.

A racionalidade técnica se caracteriza por ser monovalente, buscando assim uma única verdade ou uma única forma de interpretar e manipular o mundo. A razão instrumental de um pensamento técnico, não se interessa por significados diversos ou por interpretações múltiplas. Em vez disso, a sociedade é reduzida a uma única perspectiva: a utilidade prática e a eficiência. No mundo técnico, só interessa o que pode ser calculado, mensurado e controlado: “Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas?” (Bradbury, 2012, p. 78).

Nesse contexto, um dos personagens centrais de *Fahrenheit 451*, o Capitão Beatty, exerce um papel ambíguo e complexo na narrativa quando utiliza sua vasta compreensão literária para justificar o sistema de censura que ele ajuda a manter, promovendo a alienação e o condicionamento da população. Ele representa a voz institucional que justifica a opressão intelectual e a censura. Sua função é garantir a ordem em uma sociedade que privilegia o entretenimento superficial e a conformidade sobre o pensamento crítico e a liberdade de expressão. Beatty personifica desse modo, a racionalização autoritária da destruição do conhecimento, usando uma mistura de filosofia e manipulação para justificar as ações do regime. Diferente de outros personagens que agem

por ignorância, Beatty tem um profundo conhecimento sobre os livros e a história da sociedade, mas opta por apoiar a censura e a repressão, justificando-as como uma forma de evitar conflitos sociais e pessoais.

Os que se acompanham de nobres pensamentos nunca estão sozinhos, bradamos para nós mesmos. “Suave alimento de uma ciência suavemente enunciada”, dizia Sir Philip Sidney. Mas, por outro lado: “Palavras são como folhas, e onde mais abundam, é raro encontrar embaixo muitos frutos da razão”. Alexander Pope. O que acha disso, Montag?

[...] Conhecer pela metade é uma coisa perigosa. Beba até perder o fôlego, ou não mate a sede na fonte das musas; ali as correntes rasas intoxicam o cérebro, mas, em grande parte, beber nos deixa sóbrios novamente? Pope. O mesmo ensaio. Onde você fica depois disso?

[...] Isso o deixa embriagado por algum tempo. Leia algumas linhas e lá vai você voando pelo precipício. Bum, você está pronto para explodir o mundo, cortar cabeças, esmagar mulheres e crianças, destruir a autoridade. Eu sei, já passei por isso tudo (Bradbury, p. 134).

Através de citações literárias de Sir Philip Sidney<sup>31</sup> e Alexander Pope<sup>32</sup>, Bradbury, por meio de Beatty, expõe uma reflexão crítica sobre a maneira como o conhecimento é absorvido e o perigo da superficialidade intelectual: *Conhecer pela metade é uma coisa perigosa* (Bradbury, 2012). Beatty, ao citar Pope, argumenta que um envolvimento raso com ideias pode desorientar o pensamento crítico, em vez de iluminá-lo. As tensões entre o conhecimento profundo e a superficialidade, bem como o perigo da meia-compreensão, servem para explicar como o conhecimento pode tanto libertar quanto desestabilizar, dependendo de como é abordado.

Horkheimer e Adorno (1987) argumentam que o próprio processo de esclarecimento que deveria libertar os indivíduos pode se transformar em um instrumento de dominação quando ultrapassa suas próprias intenções originais: “O esclarecimento é mais que esclarecimento: natureza que se torna perceptível em sua alienação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 44). O esclarecimento, inicialmente concebido como um movimento racional e libertador, que visava emancipar a humanidade do medo, da superstição e da dominação, acaba se

---

<sup>31</sup> Sir Philip Sidney foi um influente poeta, cortesão e diplomata inglês no final do século XVI.

<sup>32</sup> Alexander Pope (1688-1744) foi um poeta e satirista inglês.

tornando, segundo os autores, um processo paradoxal que gera novas formas de alienação.

O esclarecimento assim produziu uma forma de dominação e alienação que, paradoxalmente, reforça aquilo que pretendia superar. Beatty exemplifica essa inversão do esclarecimento ao usar sua razão e conhecimento literário para suprimir o pensamento crítico e a individualidade. Ele age como um defensor do *status quo*, utilizando sua racionalidade para reforçar o conformismo e eliminar qualquer possibilidade de emancipação intelectual ou social. Beatty personifica o que Adorno e Horkheimer (1985) descrevem como a contradição interna do esclarecimento: a mesma razão que pode libertar os indivíduos também pode ser usada para controlá-los e aliená-los quando aplicada instrumentalmente.

Minha intenção não é provocá-lo, realmente não é. Sabe, eu tive um sonho uma hora atrás. Deitei para tirar uma soneca e sonhei que você e eu, Montag, entramos numa violenta discussão sobre livros. Você espumava de raiva, gritava citações para mim. Eu aparava calmamente cada investida. O *poder*, eu disse. E você, citando o doutor Johnson, respondeu: “O conhecimento vale mais que o poder!”. E eu disse: “Bem, meu caro rapaz, o doutor Johnson também disse que “Nenhum sábio no mundo trocará uma certeza por uma incerteza.” Fique com os bombeiros, Montag. Tudo o mais não passa de caos sinistro! (Bradbury, 2012, p.134-135).

Em vez de emancipar, o pensamento esclarecido tornou-se um instrumento de dominação da natureza e das pessoas (Adorno; Horkheimer, 1985). O “caos” que Beatty teme é justamente, na leitura da teoria crítica, o espaço de imprevisibilidade e pluralidade que permitiria a reconstrução da subjetividade e a emancipação frente ao esclarecimento totalitário. A perda da subjetividade refere-se ao processo em que o indivíduo deixa de ser um sujeito autônomo, capaz de pensar, sentir e agir a partir de sua própria experiência, e passa a se conformar totalmente a padrões e funções impostos por sistemas sociais, econômicos e culturais. O indivíduo é reduzido a um objeto funcional dentro de estruturas maiores (mercado, Estado, indústria cultural). A experiência singular e crítica é sufocada pela lógica de padronização e eficiência. A postura de Beatty é a do sujeito que já não exerce sua subjetividade livre: ele não busca a verdade por meio do diálogo, mas manipula a razão para manter a ordem.

Beatty serve ainda como uma metáfora para o conflito interno do protagonista Guy Montag. Enquanto Montag começa a se questionar sobre o

sentido da vida sem livros, sem reflexão e o valor do conhecimento, Beatty é o espelho das suas dúvidas, oferecendo a tentação do conformismo e da repressão. Ele sugere que o entusiasmo inicial de Montag pela leitura e pelo conhecimento pode levá-lo ao radicalismo, à destruição e à violência, como se ele estivesse à beira de uma revolução pessoal desastrosa. Usa inclusive de sua experiência pessoal para justificar que também passou por essa jornada intelectual, e viu os perigos dessa busca. Beatty deseja que Montag abandone seu desejo de conhecimento e permaneça na segurança da conformidade. Ao aparar calmamente cada investida de Montag no sonho, Beatty simboliza a eficácia do sistema em dismantelar qualquer tentativa de pensamento intelectual. Seu discurso é construído para desorientar Montag, apresentando o conhecimento não como libertador, mas como perigoso e destrutivo: “um caos sinistro!”.

### 3.4 SOB A *PEDAGOGIA DO COTURNO*: O CONTROLE À DISPOSIÇÃO DA UNIFORMIDADE

O ambiente familiar pode desfazer muito do que a gente tenta fazer na escola. É por isso que temos reduzido a idade mínima para admissão no jardim de infância, ano após ano, até que praticamente estamos apanhando as crianças no berço. (Bradbury, 2012, p.83-84).

Em uma sociedade distópica, como a de *Fahrenheit 451*, o desejo de moldar os cidadãos desde muito cedo não está tão distante da realidade que vivemos na atualidade. Sob os argumentos da igualdade e da uniformidade, muitas políticas públicas para a educação têm sido implantadas com um viés altamente alienante e conformador.

Embora a escola pareça um espaço de aprendizagem neutra, como muitos acreditem e defendam, é um campo onde as ideologias podem ser reproduzidas de forma contínua e silenciosa. Louis Althusser (1980), em sua teoria dos *Aparelhos ideológicos de estado*<sup>33</sup>, argumenta que a escola é uma das principais instituições que ajudam a perpetuar a ideologia dominante. Ao moldar as crianças desde cedo, a escola cumpre o papel de criar indivíduos que se adequam ao sistema de poder: “[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta” (Althusser, 1980, p.18). Segundo Althusser (1980), ela não apenas ensina habilidades práticas, mas faz isso de maneira a garantir a sujeição dos indivíduos à estrutura de poder, ajudando a reproduzir as relações sociais e econômicas existentes. Isso se dá de maneira sutil, pois a ideologia dominante é invisível, naturalizada como o modo correto de pensar e agir. O ensino de saberes práticos é entremeado de normas, atitudes e comportamentos que reforçam o conformismo ao sistema. Isso é feito tanto através do ensino de

---

<sup>33</sup> Louis Althusser, no livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* discute a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que se refere às instituições sociais encarregadas de produzir e reproduzir a ideologia de uma determinada classe dominante, a fim de manter a sua dominação sobre outros grupos sociais.

conteúdos específicos que reproduzem a ideologia, quanto através do próprio formato do ensino.

Ora, o que se aprende na escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, «saberes práticos» (des «savoir fire»). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (Althusser, 1980, p.20-21).

Ao apresentar não apenas habilidades técnicas, mas também valores e comportamentos que sustentam determinadas ideias estabelecidas em uma sociedade, a escola cumpre um papel essencial na perpetuação da ordem social e da dominação. Em *Fahrenheit 451*, o controle social e a manipulação das mentes desde a infância sinalizam para uma escola que cumpre o papel de criar indivíduos que se adequam ao sistema de poder, garantindo que as crianças sejam socializadas de acordo com os valores que sustentam a ordem social vigente. Como o ambiente doméstico, tradicionalmente visto como um espaço de formação de valores e culturas, pode ser perigoso para regimes autoritários, o controle e a manipulação das mentes desde a infância têm por objetivo homogeneizar o pensamento e eliminar a diversidade cultural e intelectual.

Para garantir a eficácia do processo de socialização e controle ideológico, é necessário afastar as crianças o mais cedo possível da toda e qualquer influência contrária, onde poderiam adquirir valores, comportamentos e perspectivas que possam entrar em conflito com os objetivos da escola e, por extensão, do sistema dominante. É dessa maneira que, em uma sociedade marcada pelo conformismo e pela alienação, há a manutenção de uma vida sem reflexão e sem espaço para a individualidade. Essa realidade se pauta muitas vezes sob o viés da igualdade que, nesse sentido, não é uma celebração das diferenças, mas uma imposição do conformismo. É na homogeneização da

sociedade, que resulta em uma conformidade generalizada, onde todos os indivíduos são reduzidos à mesma imagem, desprovidos de singularidade e originalidade: “Cada homem é a imagem de seu semelhante e, com isso, todos ficam contentes, pois não há nenhuma montanha que os diminua, contra qual se avaliar” (Bradbury, 2012, p. 81).

Nas sociedades contemporâneas, nas quais o desejo de uniformidade – em valores, crenças ou comportamentos – seja uma premissa, surgem situações que podem levar à perda de pluralidade e ao empobrecimento do potencial humanizador. A pressão para que todos sigam os mesmos padrões sociais, culturais ou educacionais costuma resultar em um ambiente onde a mediocridade torna-se a norma. Em vez de encorajar o desenvolvimento individual, a sociedade transforma-se em um espaço de conforto, mas também de limitação, onde a inovação e o progresso são sacrificados em nome da conformidade.

Anísio Teixeira (1978) apresenta uma reflexão sobre a natureza das transformações sociais e a maneira como os indivíduos reagem a elas. Ele destaca que, quando vivemos um período de transição, no qual as crises provocam inquietações e um sentimento de perda de valores, essa percepção pode estar relacionada à dificuldade de adaptação e à tendência de valorizar o que já é conhecido. No entanto, o texto argumenta que, apesar dessas preocupações, as mudanças sociais geralmente trazem mais conquistas do que perdas:

No interessante período de transição que estamos vivendo, a cada nova crise que surge, surge uma nova inquietação entre os homens, preocupados com os valores que se vão perdendo nas idas e vindas da transformação social. Dispensável será dizer que há nessas transformações mais conquistas de novos do que perda de antigos valores. Mas o homem é um animal de hábitos. E todas as vezes que lhe renovam as roupas ou os pensamentos, ele julga que perdeu qualquer coisa...

E na sua necessidade de localizar os culpados dessas perdas, investe contra isso e contra aquilo.

Mais do que tudo, costuma investir contra as escolas (Teixeira, 1978, p. 17).

Diante da sensação de perda, as pessoas tendem a direcionar sua frustração contra determinadas instituições ou fenômenos, e entre os alvos

preferenciais desse descontentamento estão as escolas. Em momentos de transição social, a educação frequentemente se torna um campo de disputa ideológica, pois é o espaço onde se formam as novas gerações e, conseqüentemente, onde se ensinam (ou se contestam) valores tradicionais. Setores mais conservadores da sociedade costumam ver na escola um agente da mudança que ameaça valores antigos. Além disso, há uma percepção recorrente de que as novas gerações são "menos preparadas" ou "menos respeitadas" em comparação com as anteriores, o que reforça a tendência de responsabilizar a escola por supostas perdas morais ou cognitivas. Essa crítica nem sempre é fundamentada em dados concretos, mas sim em uma visão nostálgica que idealiza o passado e desvaloriza o presente. Em sociedades assim, o modelo de educação não escapa às amarras uniformistas e acaba sendo concebido de modo a se desenvolver sob o princípio da igualdade. No texto *Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação* (Formosinho; Machado, 2012), os autores fazem uma análise crítica da organização da educação escolar para assegurar a igualdade e dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática. Discutem ainda como a uniformidade e a homogeneidade requeridas para concretizar a igualdade na educação podem restringir a diversidade cultural e cognitiva dos estudantes.

Na verdade, a modernidade caracteriza-se pela construção de sistemas educativos baseados numa interpretação uniformista da igualdade progressivamente concretizada num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar o ensino de todos como se fossem um só. Apesar de ser uma organização específica, a escola partilha com as grandes organizações características do modelo burocrático e, como bem observou Taylor, da racionalização e padronização do modelo fabril. O princípio da igualdade concretiza-se em uniformidade e homogeneidade, requerendo uma pedagogia da uniformidade, onde cabe ao professor transmitir e disciplinar e ao aluno ouvir, treinar, cumprir e aprender. Contudo, esta pedagogia da uniformidade nem sempre é bem-sucedida e, colocando o déficit nas condições de capacitação do aluno para receber o conhecimento, aciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de "desfazer" as desigualdades e garantir a igualdade em educação (Formosinho; Machado, 2012, p. 30).

Um modelo de ensino baseado em uma pedagogia transmissiva, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um receptor passivo, reflete um modelo organizacional burocrático e padronizado. A escola, portanto, adota

um funcionamento mecânico e racionalizado, no qual os processos são organizados para produzir resultados uniformes, similar à produção em massa nas fábricas. O aluno é treinado para seguir um modelo de comportamento passivo, focado na disciplina e na memorização.

Esse modelo educativo uniformizador, ao tentar garantir a igualdade através da padronização, não resolve as desigualdades preexistentes. Isso porque o sistema não atende às necessidades e potencialidades individuais dos alunos. Quando os alunos não correspondem às expectativas dessa pedagogia homogênea, o *déficit* é colocado sobre eles, ou seja, a responsabilidade do fracasso recai sobre o aluno, e não sobre o sistema. Isso leva à criação de mecanismos de compensação (como aulas de reforço ou programas de recuperação), que, segundo os autores, são insuficientes para eliminar as desigualdades e efetivamente garantir a igualdade de oportunidades.

Esse modelo de educação, com a pretensão de formar sujeitos cada vez mais disciplinados e controlados, inserido em um contexto de colapso das relações humanas e em uma sociedade marcada pelo conformismo, pelo consenso, pela alienação e pela superficialidade emocional, encontra apoio dos sujeitos que buscam muitas vezes a fuga da realidade.

Em *Fahrenheit 451*, essa é uma crítica que Bradbury faz sobretudo em relação às organizações familiares e a frieza dos relacionamentos. O contato humano superficial e as relações mediadas por entretenimentos tecnológicos são potenciadores de relacionamentos distantes e muitas vezes até violentos.

Meus filhos ficam na escola nove dias seguidos e depois eles têm um dia de folga. Eu os aguento em casa três dias por mês; não é nada demais. A gente põe as crianças no "salão" e liga o interruptor. É como lavar roupa: é só enfiar as roupas sujas na máquina e fechar a tampa. [...] Para elas tanto faz me dar um chute ou um beijo. Graças a Deus, eu também sei chutar! (Bradbury, 2012, p. 123).

Aqui, Bradbury apresenta uma mãe que revela a distância emocional existente entre ela e seus filhos, abordando a criação deles com indiferença, comparando-os a uma tarefa mecânica, como lavar roupa. O comentário dela é reflexo do modo como as relações familiares e interpessoais se deterioraram em um contexto em que o entretenimento vazio e a fuga da realidade prevalecem

sobre o afeto e o cuidado humano. A metáfora de "enfiar as roupas sujas na máquina e fechar a tampa" carrega o simbolismo da mecanização dos laços familiares, onde a educação dos filhos foi delegada a instituições ou dispositivos tecnológicos, e o envolvimento direto dos pais tornou-se insignificante.

Essa é uma realidade recorrente nos dias de hoje, onde as telas dos *tablets* e *smartphones*, ou ainda as escolas de tempo integral<sup>34</sup>, tornaram-se os tutores da educação de muitas crianças e adolescentes. Muitas vezes, o impedimento à maternidade está ligado a fatores estruturais: mães que precisam trabalhar longas jornadas (frequentemente em empregos precarizados) deixam os filhos sob os cuidados da escola, vizinhos, parentes ou, hoje, frente a telas. O afastamento não é uma escolha de conforto, mas de sobrevivência econômica. A sobrecarga material e emocional pode gerar vínculos fragilizados não por falta de afeto, mas por falta de tempo e energia.

No entanto, o ato de educar e criar os filhos, algo historicamente associado ao cuidado, à atenção e à construção de vínculos afetivos, é tratado na narrativa como uma obrigação incômoda que deve ser cumprida de maneira automática e fria. A mãe, ao dizer que "aguenta" os filhos apenas três dias por mês, revela que, para ela, a presença das crianças não é uma oportunidade de conexão emocional, mas uma fonte de incômodo. O afastamento, nesse caso, pode ser mais voluntário, atrelado ao estilo de vida que é priorizado na sociedade de *Fahrenheit 451*.

A terceirização da educação e da socialização pode ocorrer mesmo havendo recursos e tempo, porque há um deslocamento do papel da família como núcleo principal de formação afetiva. Nesse contexto, a escola e as telas não são apenas suporte, mas substitutos deliberados da presença materna/paterna.

A tecnologia, representada pelo salão e o interruptor, substitui a interação entre mãe e filhos, criando um ambiente em que os pais estão mais preocupados com a ausência de inconveniências do que com o desenvolvimento emocional e social de seus filhos. O fato de as crianças ficarem nove dias seguidos na escola e apenas um dia em casa mostra a função da escola como um sistema que se

---

<sup>34</sup> Aqui estamos abordando apenas o tempo e não o conceito holístico de educação integral.

constrói em torno de uma permanência em um ambiente controlado e livre de outras influências que poderiam ser nocivas às ideias dominantes.

Bradbury, ao colocar essa fala, antecipa um fenômeno que hoje se intensifica com as telas como salões digitais: *tablets*, *smartphones*, jogos e *streaming* cumprem a função de manter a criança ocupada, criando uma forma de educação terceirizada — às vezes por necessidade, outras por conveniência. Nas escolas de tempo integral, o efeito é ambivalente: por um lado, pode ampliar oportunidades educacionais e proteção; por outro, quando usada apenas como solução para liberar a família de responsabilidades, pode repetir o distanciamento emocional retratado no romance.

Em *Fahrenheit 451*, as escolas não são espaços de aprendizado e desenvolvimento crítico, mas instituições que conformam as crianças às normas da sociedade e as mantêm ocupadas, para que os pais e a sociedade em geral não precisem lidar com elas. Isso implica que a escola também faz parte da engrenagem da alienação, desestimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento de identidades individuais, da mesma forma que a sociedade faz com os adultos. É assim que a educação torna-se um processo mecânico, tal como o "lavar roupa", em que os alunos são moldados para se conformarem ao sistema, em vez de desenvolverem autonomia de pensamento.

Podemos ainda considerar o fato de a violência ser normalizada nas relações familiares, algo que a mãe expressa ao dizer que, para as crianças, "tanto faz me dar um chute ou um beijo", e que ela também sabe chutar. Isso revela o nível de desumanização vigente na sociedade, onde o afeto foi tão corrompido que até a violência física parece ser uma interação aceitável. Se a mãe não faz distinção entre carinho e agressão, isso sugere que os laços emocionais fundamentais estão severamente enfraquecidos.

A indiferença, entre amor e violência espelha a brutalidade e a falta de empatia predominantes na sociedade distópica de *Fahrenheit 451*, onde o contato humano foi substituído por relações funcionais e instrumentais. Na ausência de valores como empatia, compaixão e carinho, os seres humanos tornam-se indiferentes uns aos outros, e a violência passa a ser vista como algo rotineiro. Essa perda de sensibilidade pode ser atribuída à constante exposição

a entretenimentos desumanizantes e à ausência de reflexão crítica, tanto na educação formal quanto nas relações sociais, entre elas os familiares.

Não tenho amigos. Isso é o bastante para provar que sou anormal. Mas todos que conheço estão gritando ou dançando por aí como loucos ou batendo uns nos outros. Você já notou como as pessoas se machucam entre si hoje em dia?

[...] Tenho medo de crianças da minha idade. Elas se matam entre si. Será que sempre foi assim? Meu tio diz que não. Só no ano passado, seis de meus amigos foram mortos a tiros. Dez morreram em acidentes de carro. Tenho medo deles e eles não gostam de mim porque tenho medo (Bradbury, 2012, p. 50).

Clarisse, a personagem que fala sobre a falta de amigos como prova de sua anormalidade e o medo que sente das pessoas de sua idade, mostra como é comum que muitos se sintam anormais ou marginalizados por não se encaixarem em padrões sociais superficiais e idealizados. Para além disso, a ideia de que, em uma sociedade saturada de estímulos e violência, as pessoas se tornam insensíveis ao sofrimento, fomenta a banalização da violência e a perda de empatia – “todos que conheço estão gritando ou dançando por aí como loucos ou batendo uns nos outros” (Bradbury, 2012, p. 50) –, desse modo a agressão é normalizada ou até celebrada. Bradbury parece antever alguns dos desafios mais urgentes da atualidade, sugerindo que a anormalidade percebida pela personagem pode ser, na verdade, uma reação lúcida à desintegração dos laços sociais e humanos.

No entanto, quando nos colocamos frente a realidade que permeia nosso contemporâneo, observamos que a percepção dos sujeitos tem sido levada a acreditar que a solução para a violência está na disciplina.

Os modelos educacionais da sociedade atual, em diversos contextos ao redor do mundo, estão profundamente influenciados pela cultura do medo, com suas práticas pedagógicas e ambiente escolar moldados pelo controle e a vigilância. Firmada nessa ideia, a escola militar, bem como a militarização das escolas públicas, por exemplo, aparecem como solução para problemas como a violência escolar, o baixo desempenho acadêmico e a indisciplina dos alunos. No entanto, uma análise crítica desse modelo revela que ele pode ser uma cilada, uma solução superficial que ignora as causas profundas desses

problemas e potencialmente agrava a cultura do medo, além de restringir o desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, em muitos casos, os pais são motivados a matricular seus filhos nessas escolas pela valorização da disciplina e do desempenho nos vestibulares como fatores que contribuem para essa escolha.

Outro fato que chama atenção para a aceitação desse tipo de educação para os filhos seria a separação dos jovens do mundo fora da escola como uma tentativa de desvencilhá-los de toda e qualquer forma de violência iminente. No texto *Uma escola diferente do mundo lá fora* (2019), as pesquisadoras Margrid Burliga Sauer e Karla Saraiva, tratam do assunto, focando a pesquisa no porquê de os pais escolherem escolas militares, como o Colégio Tiradentes<sup>35</sup>, para matricularem os filhos. Ao analisarem os dados, chegaram à conclusão de que a motivação dos responsáveis era incentivada pelo bom desempenho em vestibulares e no Enem, como também pelo sistema disciplinar.

[...] o interesse pelo Colégio Tiradentes se deve, em primeiro lugar, ao forte desempenho da escola nos processos seletivos para o Ensino Superior. É importante sublinhar, como já o fizemos anteriormente, que esse bom desempenho não pode ser creditado somente às condições da escola, tendo em vista que o processo seletivo rigoroso cria uma barreira que permite a apenas alunos com potencial de alto desempenho frequentarem a escola. Se levarmos em conta que a valorização do desempenho nos processos seletivos está relacionada com a qualidade de ensino, é possível associar esse ponto às indicações sobre a precariedade da rede pública e com a boa infraestrutura do colégio.

Outro ponto amplamente destacado foi a disciplina da escola, que podemos conectar com outros que também estão na lista: segurança, boas companhias, valores cívicos e bons colegas. Nesse sentido, parece-nos que os pais veem a ordem fortemente disciplinar, que já não se manifesta de modo tão intenso em outras escolas, como uma salvação moral dos filhos (Sauer; Saraiva, 2019, p.772).

À primeira vista, o foco no desempenho acadêmico pode parecer um indicador de qualidade de ensino. Porém, uma análise mais criteriosa revela que esse desempenho não é fruto exclusivamente das práticas pedagógicas ou do

---

<sup>35</sup> Colégio Tiradentes - O Colégio Militar Tiradentes é integrante do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, competindo-lhe executar o ensino de nível fundamental (séries finais) e médio, com vistas ao atendimento prioritário dos dependentes dos Policiais Militares do Distrito Federal, por ser órgão assistencial e de apoio à Polícia Militar do Distrito Federal, observadas as diretrizes do Ministério da Educação e do Comandante-Geral da Corporação, conforme disposto no Decreto nº 37.786, de 21 de novembro de 2016.

ambiente escolar, mas do rigoroso processo seletivo que antecede a entrada dos alunos. Ao selecionar apenas alunos com alto potencial, as escolas militares acabam se tornando espaços elitizados, onde o sucesso acadêmico é menos um resultado de boas práticas pedagógicas e mais uma consequência da seleção de estudantes já predispostos a um bom desempenho.

Esse processo cria uma falsa percepção de que o modelo de escola militar é superior às escolas públicas regulares, quando, na verdade, ele não enfrenta os desafios reais que as escolas de ensino geral enfrentam, como a diversidade de perfis dos estudantes, a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e as dificuldades de infraestrutura, por exemplo.

Assim, o desejo de bom desempenho, na maioria das vezes, se transforma em uma busca por status, onde a escola é vista como um meio para alcançar resultados excepcionais nos exames, em vez de um espaço de formação humana integral. Há uma ênfase na ideia de que, no meio da crise da educação, as famílias encontram prazer e orgulho ao ver seus filhos em uma escola militarizada. Isso reflete uma busca por segurança e resultados educacionais concretos (como bons desempenhos no Enem e em outros concursos) que essas instituições parecem garantir em contraste com o abandono percebido nas escolas públicas. Elas oferecem uma distinção social, um símbolo de status e qualidade educacional que alivia, ao menos em parte, as tensões e dificuldades que essas famílias enfrentam diariamente.

“Outro ponto amplamente destacado é a disciplina da escola, que podemos conectar com outros fatores que também estão na lista: segurança, boas companhias, valores cívicos e bons colegas” (Sauer; Saraiva, 2019, p. 772). Essa percepção dos pais em relação à disciplina rígida nas escolas militares, que, segundo a pesquisa, é vista como uma salvação moral para seus filhos, revela aspectos importantes sobre as expectativas sociais, o papel da escola na formação dos jovens e a maneira como a disciplina é romantizada como solução para problemas que vão além do ambiente escolar.

Em uma outra pesquisa sobre o tema, Maria Eliene Lima (2018) realiza um recorte sobre as instituições de educação militarizadas com interesse em compreender e analisar o sistema de ensino dos colégios estaduais militares do

estado de Goiás. Ela investiga se a educação disciplinar e hierárquica dessas instituições contribui para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos ou, ao contrário, contribui para a naturalização das diferenças sociais e formação de cidadãos subservientes. A pesquisa afirma que essas instituições proclamam uma gestão democrática para a formação de cidadãos atuantes no processo emancipatório, mas seus documentos e práticas revelam uma gestão centralizadora, disciplinar e hierárquica. Segundo a autora, o sentido formativo de cidadania que os CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás – querem estabelecer é aquele que se molde aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída e que não se insurjam contra a política dominante, defendendo modelo de sociedade autoritário.

Essa passividade e alienação dos cidadãos formados nos CPMG contribuem para mais controle social e para a perpetuação das desigualdades sociais. Indica ainda que, embora o slogan principal dessas instituições seja formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações (Lima, 2018) e esteja de acordo com os princípios constitucionais, os regimentos internos e a prática dessas instituições priorizam a obediência às normas, com punições veladas aos que ousarem desafiar-las.

Na contramão de um sistema de ensino emancipador, Goiás implantou a polícia militar como administradora de várias unidades escolares com a justificativa de que a disciplina e a hierarquia dentro dos colégios melhoram o desempenho dos alunos em exames de avaliação, ampliam o acesso ao ensino superior, combatem a violência e afastam os jovens das drogas. Discurso perfeito para a adesão de grande parte das famílias goianas ao sistema de ensino militar, como melhor solução para garantir a educação dos filhos e protegê-los da violência, consentindo com o autoritarismo e a violência que emanam da corporação militar.

Colégios que utilizam o poder real e simbólico da farda para instaurar a “disciplina” e a “ordem” em suas instituições são contraditórios a uma concepção de educação que tem como projeto a formação de cidadãos autônomos, críticos e livres de toda forma de dominação. Tal educação é baseada no regime hierárquico militar, com práticas de severa disciplina, e organizada pedagogicamente a partir do modelo de gestão burocrática e ranqueadora, padronizadora de costumes e comportamentos, ‘docilizando’ seus alunos para serem subservientes. Ainda, caracteriza-se por ser excludente, por prever reservas de vaga para filhos de militares, cobrar taxas e exigir vários uniformes. Modelo de gestão incompatível com os princípios constitucionais da escola pública, gratuita, democrática, que prevê a igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Lima, 2018, p. 12-13).

Mais uma vez, a lógica estabelecida no discurso de implementação desse modelo de educação prevê temáticas voltadas para a disciplina, desempenho e o afastamento dos jovens do mundo exterior ao da escola. No entanto, deve-se observar que impor uma disciplina rígida, reforçando a ordem e o controle sobre os alunos, sob a justificativa de melhorar o desempenho acadêmico, prevenir a violência e afastar os jovens das drogas, pode se configurar como uma estratégia superficial, que acaba por sacrificar valores essenciais da educação emancipadora.

A severa disciplina, na verdade, não estaria formando cidadãos com capacidade de autonomia e participação ativa na sociedade, mas sim indivíduos subservientes, acostumados a obedecer sem questionar, que aceitam de maneira resignada e acrítica a dor e o sofrimento. Esse tipo de educação pode criar, inclusive, indivíduos que não apenas aceitam a dor e a opressão, mas podem também se tornar opressores. Adorno, no ensaio *Educação após Auschwitz* (2020), toca em uma questão fundamental sobre a educação: a relação entre severidade, dor e a formação do caráter humano. A crítica de Adorno, ancorada em sua visão da sociedade e da educação, desmonta a ideia de que a severidade e a capacidade de suportar dor, frequentemente associada à virilidade, resultem em algo benéfico ou formativo no indivíduo (Adorno, 2020). Ele aponta para a ideologia subjacente à noção de que uma educação "dura", que submete os indivíduos à dor, rigidez e sofrimento, seja eficaz ou necessária para o desenvolvimento do caráter. Adorno descreve essa crença como irrefletida, sugerindo que muitos aceitam esse modelo sem uma análise crítica ou uma compreensão mais profunda de suas implicações.

Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor geral (Adorno, 2020, p. 139).

Adorno sugere que a severidade na educação está intimamente ligada à propagação de uma cultura autoritária. A educação severa, baseada em disciplina rígida e punições, “seria necessária para construir o tipo de homem que lhe pareça adequado” (Adorno, 2020, p.139), o que acaba por preparar os

indivíduos para aceitar estruturas de poder opressivas. A experiência da dor e do sofrimento – muitas vezes justificadas como necessárias para forjar o caráter – reitera a ideia de que a autoridade tem o direito de impor sua vontade e que o indivíduo deve ser capaz de suportar essa imposição. A severidade é, assim, um instrumento que legitima a violência institucional e a hierarquia social.

Em vez de preparar indivíduos para a emancipação, a severidade os prepara para aceitar passivamente um mundo onde o poder é concentrado nas mãos de poucos e onde a submissão é uma virtude e a oposição é uma fraqueza.

— Você não estava lá, você não viu – disse ele. – Deve haver alguma coisa nos livros, coisas que não podemos imaginar, para levar uma mulher a ficar numa casa em chamas; tem de haver alguma coisa. Ninguém se mata assim a troco de nada.

— Ela era fraca da ideia (Bradbury, 2012, p. 73).

A imposição do controle absoluto inibe a liberdade individual e sustenta uma cultura de conformidade, essencial para o funcionamento de regimes autoritários. A relação entre o indivíduo e o Estado, onde a autoridade é vista como invencível, e qualquer forma de resistência, como uma loucura fadada ao fracasso, é aceita passivamente pelos sujeitos. O discurso opera como mecanismo típico da ideologia dominante: deslegitimar o gesto político, transformando-o em patologia individual (fraqueza).

Muitos são os debates educacionais contemporâneos, especialmente em críticas a sistemas que priorizam a disciplina rígida, como a militarização das escolas ou abordagens que focam exclusivamente em resultados acadêmicos medidos por exames, negligenciando o desenvolvimento emocional e crítico dos estudantes. A severidade como método educacional, seja no contexto de escolas tradicionais ou militarizadas, muitas vezes justifica-se com base na ideia de que prepara os estudantes para as dificuldades do “mundo real”. Porém, a severidade como método educacional não promove autonomia, mas conformidade, em geral, pessoas com dificuldade para pensar criticamente, questionar a realidade e resistir a qualquer forma de dominação. Esse modelo de educação, que prioriza a disciplina e a severidade em detrimento da autonomia e da criticidade, acaba por corroborar para um condicionamento das ações dos indivíduos.

Desse modo, a política educacional de militarização, de parte do sistema educacional, baseada nos parâmetros de uma certa pedagogia da severidade disciplinar, pode sim promover um processo de padronização e uniformidade dos sujeitos. Caso os estudantes não estejam padronizados, conforme imposto nos regimentos que orientam essas instituições, as sanções podem levar até a transferência desse estudante. Tudo em nome do caráter educativo que é previsto na centralidade da disciplina:

Art. 243. Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar da Escola Militar.

3. [...]

Usar óculos com lentes ou armações de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados;

Comparecer a aluna, a qualquer atividade, com as unhas grandes, estando devidamente uniformizada;

2º São transgressões disciplinares de natureza MÉDIA:

[...]

2. Deixar, o aluno, de cortar o cabelo na forma regulamentar ou tingi-lo e/ou apresentar-se com barba, ou bigode por fazer e costeleta fora do padrão;

Apresentar-se, a aluna com o cabelo fora do padrão, deixando-os soltos com pontas ou mechas caídas ou tingidas de forma extravagante;

[...]

Art. 249. A sanção disciplinar é a penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno.

(Regimento da Escola Estadual Militar Dom Pedro II Vitória Furlani da Riva | Alta Floresta MT - <https://eemcbdpii.wordpress.com/comando/>)

As normas impostas aos estudantes fazem com que a escola se assemelhe aos quartéis militares. Elementos pautados em temas como civismo e patriotismo, preceitos apreciados pelos regimes militares e por governos autoritários, ganham lugar de destaque no processo formativo dos estudantes.

Os valores propagados pela pedagogia militar têm a ver com a filosofia que lhe é própria. O objetivo é sempre moldar o comportamento a partir de pressupostos aparentemente neutros, apolíticos, acima de grupos, interesses,

classes sociais. É dessa forma que tentam formatar o comportamento dos comandados (estudantes); homogeneizar a forma de ser e estar no mundo a partir de uma pedagogia da severidade disciplinar, fundamentada na hierarquia verticalizada, na obediência e no medo. Esses elementos impactam diretamente a forma como os sujeitos são "produzidos" ou formados dentro do ambiente escolar.

Sobre como os valores militares influenciam na formação dos estudantes, Priscila Abreu Lopes (2023) pesquisou sobre os significados e sentidos dos valores militares de patriotismo e de disciplina inseridos nas escolas militarizadas do Distrito Federal. Ela argumenta que o patriotismo nas escolas militarizadas, sob a influência de suas raízes históricas, assume a forma de um coletivismo uniforme e homogêneo, associado a uma devoção à pátria alinhada a uma ordem social dominante. Outra questão foi que a disciplina reforça a obediência e a submissão à lei e à ordem predominantes, reminescente dos regimes ditatoriais.

A cultura militar compulsória acarreta o apagamento da identidade da escola e de sua dimensão socioeconômica e pluralidade cultural, explanam Lacé, Santos e Nogueira (2019). Princípios fundamentais da educação brasileira, como democracia e respeito à diversidade, sofrem graves ameaças nessa política pública. Na verdade, o que há é uma tentativa de uniformização dos jovens explicitada na fala de alguns líderes políticos que relatam uma luta contra as ideologias de esquerda nas escolas, unindo isso ao discurso de militarização como forma de trazer "neutralidade", tal como notam as pesquisadoras. Por consequência, rompe-se o sentido de escola plural, diversa e democrática e assume-se um discurso único de valores, legitimado pela ideia de serem valores "neutros" e "universais". O que se vê são ideologias hegemônicas sendo revestidas como "neutras" para dificultar que cidadãos e cidadãs as questionem (Lopes, 2023, p. 94).

Desse modo, a militarização da escola impõe um modelo homogêneo de comportamento e valores que, em vez de promover a neutralidade, reforça ideologias dominantes sob o pretexto de universalidade. A militarização na educação torna-se assim um movimento que enfraquece o caráter plural e democrático da escola, impondo um modelo único de formação que desconsidera as diferenças e singularidades dos alunos. A escola deixa de ser um espaço de troca de ideias e de reconhecimento das diferentes experiências e trajetórias de vida dos estudantes para ser um ambiente de homogeneização. O argumento da neutralidade associado à uniformidade é reforçado pela

convicção de que ideias distintas podem causar conflito, desordem, confusão. A tentativa de remover ou impedir aquilo que causa controvérsia, sugere um estado artificial de harmonia, à custa da pluralidade de ideias e da liberdade de pensamento.

Sobre essa discussão, uniformização pela supressão das singularidades, faço uma correlação com a queima de livros, em *Fahrenheit 451*, com a política de militarização da educação no Brasil contemporâneo. Em ambos os casos, há uma tentativa de uniformizar pensamentos e comportamentos, silenciar vozes divergentes e apagar a multiplicidade de perspectivas. A censura, em *Fahrenheit 451*, serve ao mesmo propósito que a militarização escolar criticada: eliminar qualquer possibilidade de conflito ou questionamento ao instituir um discurso único que não pode ser desafiado.

Os negros não gostam de *Little Black Sambo*. Queime-o. Os brancos não se sentem bem em relação à *Cabana do pai Tomás*. Queime-o. Alguém escreveu um livro sobre o fumo e o câncer de pulmão? As pessoas que fumam lamentam? Queimemos o livro. Serenidade, Montag. Paz Montag. Leve sua briga lá para fora. Melhor ainda, para o incinerador (Bradbury, 2012, p. 83).

Livros que possam ofender qualquer grupo são queimados, ou seja, se qualquer conteúdo causar desconforto, a solução não é o debate ou a contextualização, mas a eliminação física do texto. Isso se alinha à crítica de Bradbury sobre a fragilidade das sociedades que confundem paz com ausência de tensão e, por isso, evitam o confronto de ideias. Tudo o que gera atrito é visto como disfuncional e, portanto, deve ser eliminado. Essa lógica, sob o pretexto de proteger sensibilidades, suprime a complexidade, a ambiguidade e a possibilidade de transformação social.

Assim como a cultura militar nas escolas é associada à imposição de valores que ignoram a pluralidade socioeconômica e cultural dos alunos, a queima de livros simboliza a tentativa de apagar as diferenças de opinião e de experiência. A busca por uma uniformidade que se traduz em serenidade forçada, tanto no livro de Bradbury quanto na lógica da militarização das escolas, se dá através do apagamento de aspectos fundamentais da experiência humana: o conflito, a crítica, a diversidade e o debate.

Outro ponto de convergência é o conceito de neutralidade como algo ilusório. Em *Fahrenheit 451*, a censura é apresentada como uma forma de proteger a paz e evitar conflitos, mas na realidade isso reflete a tentativa de preservar um *status quo* que silencia as vozes críticas que são excluídas e marginalizadas. De maneira similar, a militarização das escolas mostra como o discurso de neutralidade, muitas vezes associado a uma “guerra contra ideologias”, é na verdade uma forma de impor a visão de mundo hegemônica, travestida de universalidade.

O patriotismo da educação militarizada manifesta-se como um coletivismo rígido e padronizado, marcado por uma devoção à pátria vinculada a uma ordem social dominante. A disciplina imposta reforça a obediência e a submissão às leis e à ordem estabelecida e tende a emular condutas morais e corporais próprias dos regimes ditatoriais. Na prática, trata-se de uma *Educação Fahrenheit* que “queima”, elimina aquilo que não pode ser entendido ou controlado. “Você pergunta o porquê de muitas coisas e, se insistir, acaba se tornando realmente muito infeliz. A coitada da garota está morta, e foi melhor para ela (Bradbury, 2012, p. 84)”. Em uma sociedade que valoriza o conformismo e a obediência cega, esse tipo de curiosidade é considerado perigoso. O “embarço” que a atitude de Clarisse causa reflete o desconforto que a sociedade sente diante da possibilidade de questionamento.

A felicidade artificial, sustentada pela ignorância e pela conformidade, é imposta como padrão. A frase “foi melhor para ela” revela o consentimento da sociedade: é preferível estar morto do que viver em constante infelicidade, fruto das diferenças e do questionamento constante. Essa prerrogativa é ainda mais brutal quando o Capitão Beatty afirma que “[...] esquisitos como ela são raros. Sabemos como podar a maioria deles quando ainda são brotos, no começo. (Bradbury, p. 84)”. A metáfora – “brotos esquisitos” – de Bradbury ressoa ainda hoje nas normas e preceitos da educação. Da mesma forma que a sociedade em *Fahrenheit 451* simplesmente encarcerava as pessoas que ousavam questionar o *status quo*, a educação militarizada tende a tratar a individualidade como um problema que precisa ser corrigido.

Recentemente, sob o mesmo argumento de ações voltadas para o fortalecimento da educação cívico-militar no Brasil, por meio da promoção da

disciplina e do patriotismo, a Abemil – Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar<sup>36</sup> – firmou vários contratos com prefeituras de cidades de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Ceará, Pará e Maranhão, para implementação do modelo de escola cívico-militar. Com o slogan “Educação e Disciplina”, a associação, fundada em 17 de junho de 2019, tem como idealizador o Capitão Davi Lima Sousa, que defende uma educação baseada no apreço aos valores da família e o respeito à pátria e a seus símbolos.

Em reportagem do jornal Metrôpoles de 03/06/2024, a figura do fundador dessa associação é ligada ao ex-presidente da república, também capitão, Jair Messias Bolsonaro, que teve como bandeira de governo, quando foi presidente da República, a disseminação do modelo de escolas cívico-militares pelo país afora.

Em 2019, em meio ao surgimento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), durante o governo Bolsonaro, Capitão Davi criou a Associação Brasileira da Educação Cívico-Militar (Abemil) e passou a oferecer os serviços da entidade sem fins lucrativos para prefeituras de várias cidades do país como forma de viabilizar a implantação do modelo nos colégios municipais.

[...]

As parcerias firmadas deixam a cargo da associação, por exemplo, a seleção dos militares que vão atuar nas escolas e a fiscalização das regras de conduta que os estudantes devem seguir. Nas redes sociais, Capitão Davi defende o modelo aplicado pela Abemil como uma forma de combater o que ele chama de “ideologia” nas escolas. (<https://www.metropoles.com/sao-paulo/bolsonarista-escola-civico-militar>).

Com base nos mesmos argumentos aqui já citados, a política educacional do governador de São Paulo Tarcísio de Freitas (2023-2026), entre outras ações, tem se firmado no modelo de escolas cívico-militares. Em evento de lançamento da “Frente Parlamentar Mista em Defesa das Escolas Cívico-Militares”, no final de 2023, o governador fez uma fala que, além de enaltecer a figura de Jair Bolsonaro, confirma o argumento da disciplina e do civismo como prerrogativa para uma boa educação: “A gente olha aqui os alunos das escolas cívico-militares e vê que a gente está diante de um novo Bolsonaro lá na frente.” Os

---

<sup>36</sup> Instituição jurídica de direito privado, constituída na forma de sociedade civil de fins não lucrativos, cujo maior objetivo é proporcionar a Orientação Técnica para as Escolas Públicas e Privadas na Implantação de Escolas Cívico-Militares pelo país. (<https://abemil.org.br/>)

alunos têm uma grande oportunidade. Como é bom ter um momento de amor à pátria. Ter disciplina, boa formação, que vai fazer a diferença"<sup>37</sup>.

No Estado do Espírito Santo, o modelo cívico-militar também tem seus adeptos. Prefeituras como as de Cariacica e Vila Velha, na Grande Vitória, por exemplo, já têm leis próprias que preveem a implantação do modelo. A Lei nº 6.492, de 17 de julho de 2023, garante em Cariacica que, além da parceria com a Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, a Guarda Municipal de Cariacica também poderá promover ações no âmbito educacional. Já em Vila Velha, a lei nº 6.999, de 20 de fevereiro de 2024, prevê a viabilização da contratação, através de processo seletivo disponível para ampla participação de militares da reserva remunerada da Polícia Militar, Corpo de Bombeiros e Forças Armadas, de prestadores de serviço por tempo determinado para atuarem nas áreas de gestão educacional e administrativa; (Artigo 5º, inciso VI). Cabe ressaltar que, até 2019, o Estado do Espírito Santo não possuía na educação pública nenhum colégio militar ou escola militarizada<sup>38</sup>. O interesse surgiu a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído em setembro de 2019 pelo Decreto nº 10.004/2019, pelo governo de Jair Bolsonaro.

Em *Escolas militarizadas nos municípios do estado do Espírito Santo (2019 a 2023)*, Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Alcimere Cristiani Degen Baptista e Durvalina Maria Sesari Oliosia destacam o número de escolas militarizadas implantadas em municípios do estado do Espírito Santo de 2019 a 2023, que são um total de 09 escolas.

Segundo o Censo Escolar de 2021 da Secretaria Estadual de Educação no ES, as escolas cívico-militares no ES, atendem cerca de 6 mil estudantes, são 9 escolas dentre 2.224 escolas públicas municipais, ou seja, cerca de 4,9% de adesão ao Pecim entre os anos de 2019 e 2023.

O mapeamento realizado permite afirmar que o processo de implantação de Ecim no Espírito Santo teve início no ano de 2020, no governo Jair Messias Bolsonaro (eleito pelo PSL que filiou-se posteriormente ao PL), cujo mandato ocorreu entre os anos de 2019 a 2022, após, portanto, à instituição do Pecim pelo MEC, com o apoio do Ministério da Defesa (Moscon; Baptista; Oliosia, 2023, p. 23503).

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/futuros-bolsonaros-diz-tarcisio-sobre-alunos-de-escolas-militares>.

<sup>38</sup> Nas escolas militarizadas, a responsabilidade da gestão e direção está a cargo do Exército Brasileiro. Já nas escolas cívico-militares, a gestão fica a cargo do comando dos Batalhões das Polícias Militares Estaduais.

O trabalho apresenta ainda uma crítica contundente ao modelo de Escola Cívico-Militar, argumentando que sua implantação representa não apenas uma mudança na gestão disciplinar das escolas públicas, mas uma verdadeira militarização do ambiente escolar. A crítica central reside na ideia de que esse modelo não se limita à organização administrativa, mas impõe valores e deveres militares aos estudantes, orientando sua formação para a defesa de uma ordem moral e social de viés ultraconservador.

Ademais, sobre a atuação dos militares na Educação Básica, a implantação do programa de Escola Cívico-Militar constitui mecanização e militarização da Escola Pública e não se trata apenas da transferência da gestão escolar ou gestão disciplinar para uma corporação militar, mas, sobretudo, da transmissão e socialização do valor e deveres militares com o objetivo de formar cidadãos que, ao mesmo tempo, defendam uma ordem moral e social ultraconservadora, fundada na hierarquia e mantida pela disciplina, e se posicionem contra os "inimigos imaginários" dessa ordem: feministas, "ideologia de gênero", diversidade sexual, comunistas, dentre outras pautas (Moscon; Baptista; Olios, 2023, p. 23504).

A menção aos "inimigos imaginários" sugere que o modelo cívico-militar não apenas reforça a ordem e a disciplina, mas também constrói uma narrativa de oposição a determinados grupos e pautas progressistas, o que pode comprometer a pluralidade e a liberdade de pensamento dentro do ambiente escolar. Embora seja inegável que a estrutura militarizada enfatize valores como hierarquia e disciplina, como mecanismos não apenas organizacionais, mas ideológicos, que moldam uma visão de mundo específica e excludente, o grau em que isso se traduz em doutrinação pode variar conforme a implementação em cada contexto escolar. Muitos defensores desse modelo, inclusive, argumentam que ele pode contribuir para a "melhoria" da segurança e da disciplina nas escolas.

Sabemos que censura e controle exercidos sob a justificativa de manter a ordem e a estabilidade são alegações antigas. Bradbury apresenta essa questão em sua narrativa. Ao destacarmos, por exemplo, o discurso do Capitão Beatty à Montag, quando este começa a ter consciência do que está acontecendo a sua volta, observamos a necessidade de se evitar o desconforto e a agitação das minorias, o que, na prática, implica a supressão de ideias que possam ser consideradas perturbadoras: "Você precisa entender que nossa civilização é tão

vasta que não podemos permitir que nossas minorias sejam transtornadas e agitadas” (Bradbury, 2012, p.82). A ironia do argumento é que, ao tentar proteger as minorias de serem "transtornadas", a sociedade acaba eliminando a diversidade de pensamento e impondo uma homogeneização cultural.

No modelo de militarização da escola pública, acontece algo semelhante: em vez da promoção de um ambiente inclusivo e plural, a lógica leva à censura, à supressão do debate e ao apagamento de diferenças. Isso reduz a capacidade crítica dos indivíduos e cria uma sociedade conformista, onde o medo do conflito se sobrepõe ao valor do pensamento livre. A aproximação com o romance *Fahrenheit 451* revela que a militarização da escola, ao invés de construir um ambiente inclusivo e plural, reproduz o mesmo mecanismo distópico que Bradbury denuncia: a criação de uma cultura do medo, onde o conflito é evitado não por meio do diálogo democrático, mas pela eliminação prévia de qualquer possibilidade de conflito.

No romance, o fogo cumpre a função de purificar o espaço social daquilo que é considerado perigoso ou inconveniente, apagando vozes, ideias e histórias que poderiam provocar questionamento. No contexto escolar militarizado, o fogo não é literal, mas se manifesta na censura de conteúdos, na supressão do debate e no enquadramento rígido das condutas. Em ambos os casos, a metáfora da limpeza está ligada à exclusão: o que é divergente ou disruptivo é visto como sujeira a ser removida: “Queime tudo, queime tudo. O fogo é luminoso e o fogo é limpo” (Bradbury, 2012, 83).

### 3.5 A PEDAGOGIA DO DESEMPENHO E A SEMIFORMAÇÃO MODERNA

Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com “fatos” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. (Bradbury, 2012, p. 84)

Em *Educação – para quê?*, Adorno (2020) estabelece um diálogo sobre “para onde a educação deve conduzir” (Adorno, 2020, p. 152). Ele apresenta então uma concepção de educação que vai além das formas tradicionais, como

a simples "modelagem de pessoas", insuficiente para formar cidadãos emancipados.

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não é assim chamada modelagem de pessoas a partir do seu exterior; mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas na produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive de maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2020, p. 154).

A ideia de Adorno é colocar a educação como um processo de formação e de construção de uma consciência crítica, fundamental para a existência de uma verdadeira democracia. Ele critica tanto a educação que implica em formatar indivíduos para atender expectativas sociais e mercadológicas, quanto a que se coloca como algo estático, sem vida. A educação, para Adorno (2020), visa contribuir para a emancipação dos indivíduos. Emancipação, nesse contexto, não é apenas a liberdade de agir conforme as próprias vontades, mas a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, de tomar decisões fundamentadas, e de questionar estruturas de poder e opressão.

Para ele, uma consciência verdadeira não pode ser imposta ou adquirida passivamente; ela emerge de um processo educativo que instiga a reflexão, a crítica e o engajamento com o mundo. Esse pensamento de Adorno ressoa profundamente nas discussões atuais sobre o papel da educação em uma sociedade globalizada e marcada por profundas desigualdades e crises democráticas.

A tendência à instrumentalização da educação, muitas vezes voltada apenas para atender às demandas do mercado de trabalho ou para a preparação técnica, pode obscurecer a sua função crítica e formadora de cidadãos capazes de transformar a sociedade. Adorno (2020) analisa ainda a tensão entre duas funções da educação: a preparação para a adaptação à sociedade e a formação de uma consciência crítica e para a racionalidade. Ele apresenta a ambiguidade inerente ao conceito de educação e destaca o dilema que surge ao tentar equilibrar essas duas demandas.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (Adorno, 2020, p. 156).

Adorno reconhece que a educação que ignora a necessidade de adaptação ao mundo real seria impotente e ideológica. A ideia aqui é que, ao preparar os indivíduos para viverem e se orientarem no mundo tal como ele é, a educação cumpre um papel essencial. A sociedade tem suas regras, normas, estruturas de poder e expectativas, e os indivíduos precisam se adaptar a essas condições para sobreviver e funcionar adequadamente. Nesse sentido, a educação não pode ser puramente idealista ou utópica, afastando-se completamente das demandas práticas da vida em sociedade. No entanto, ele também sugere que essa preparação prática, quando levada ao extremo ou tomada como o único objetivo da educação, pode ser problemática.

A ênfase excessiva na adaptação pode reduzir a educação a um mero processo de conformação, ou seja, uma formação que cria indivíduos "bem ajustados" às condições sociais e políticas existentes, sem questioná-las (Adorno, 2020). Isso gera pessoas que podem se integrar perfeitamente à ordem social, mas sem a capacidade de criticá-la ou transformá-la, eliminando a curiosidade, transformando os indivíduos em consumidores passivos de informação. Embora a preparação prática seja necessária, transformá-la no único objetivo do ensino significa reduzir a escola a um dispositivo de adaptação acrítica, criando indivíduos "bem ajustados" ao sistema, mas desprovidos de capacidade de questionamento e transformação.

Com a escola formando mais corredores, saltadores, fundistas, remendadores, agarradores, detetives, aviadores e nadadores em lugar de examinadores, críticos, conhecedores e criadores imaginativos, a palavra "intelectual", é claro, tornou-se o palavão que merecia ser (Bradbury, 2012, p. 81).

As ocupações que envolvem ação, agilidade, precisão técnica e desempenho físico ou operacional, em oposição a atividades reflexivas,

interpretativas e criativas, denunciam a redução do papel da escola à formação para a eficiência técnica e produtiva, em detrimento da formação humana integral. Assim como em *Fahrenheit 451*, onde a educação perpetua a ideia de instrução e formação na qual o aprendizado é substituído por uma transmissão mecânica de informações que nunca são realmente questionadas ou compreendidas em profundidade, em nossos tempos é possível perceber que quase sempre os estudantes são meros receptores de conteúdo.

A educação centrada muitas vezes para o mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de habilidades técnicas e na preparação para a competitividade econômica, acaba por reforçar o que chamamos de *cultura do desempenho*<sup>39</sup>. Portanto, o objetivo, como insistentemente destacado nessa tese, é formar pessoas bem ajustadas à lógica dominante que tem nos preceitos do mercado a orientação para uma formação acrítica.

Mais uma vez recorro ao pensamento de Adorno para pensar a educação, sua função emancipatória concebida a partir de conceitos como formação (*Bildung*)<sup>40</sup> e semiformação (*Halbbildung*)<sup>41</sup>, especialmente no que se refere à função da educação e à forma como ela pode tanto promover a emancipação quanto reforçar a conformidade social.

Para Adorno, *Bildung* vai além da mera instrução ou transmissão de conhecimento técnico; é um processo de desenvolvimento integral do indivíduo que inclui a formação crítica, ética e estética. *Bildung* é um processo que visa à autonomia, ao desenvolvimento de uma consciência crítica, e ao engajamento

---

<sup>39</sup>"Cultura do desempenho" é uma expressão que indica uma pluralidade de princípios, conhecimentos, valores, normas, doutrinas, tecnologias e modos de fazer, de pensar e de se comportar à luz de uma característica geral (o desempenho), cuja conotação filosófica e política agrada a muitos e intriga outros. (Nosella, P.; Buffa, E.; Leal, L.L.L. Cultura do desempenho. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010).

<sup>40</sup> A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, cultura e pode ser entendida, nesse sentido, como análoga à palavra *Kultur*, de origem latina, porém, enquanto *Kultur* tende a se aproximar das relações humanas objetivas, *Bildung* aproxima-se mais às transformações na esfera subjetiva, referindo-se a um processo de formação (Formação Cultural, Semiformação e Indústria Cultural: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação. Belkis Souza Bandeira, 2008, p. 26).

<sup>41</sup> A semiformação, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos. (Formação Cultural, Semiformação E Indústria Cultural: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação. Belkis Souza Bandeira, 2008, p. 36).

reflexivo com o mundo. Quando Adorno (2020) fala sobre a "educação para a consciência e para a racionalidade" e a necessidade de não se limitar à criação de *well adjusted people* (pessoas bem ajustadas), ele está se referindo diretamente à ideia de *Bildung*.

O processo da *Bildung* exige que a educação transcenda a adaptação mecânica ao mundo e capacite os indivíduos a compreender e transformar criticamente a realidade. Para ele, a verdadeira formação é emancipatória, pois envolve a capacidade de refletir sobre a sociedade e de resistir à reprodução acrítica das estruturas existentes. Por outro lado, o conceito de semiformação (*Halbbildung*) é uma crítica ao tipo de educação e cultura que Adorno vê como superficial e adaptativa, onde o indivíduo adquire certo grau de conhecimento ou habilidades técnicas, mas sem um desenvolvimento crítico, ético ou cultural pleno. É uma formação que se contenta com a aparência, mas que não consegue promover uma compreensão profunda ou uma capacidade real de crítica.

Tommaselli (2012) nos convida a refletir sobre os desafios contemporâneos da formação em uma sociedade moldada pela indústria cultural. Enquanto a formação autêntica se baseia no desenvolvimento crítico e emancipador, a semiformação é um processo de alienação, que condiciona o indivíduo a consumir e reproduzir padrões culturais estandardizados, prejudicando a construção de uma subjetividade crítica e autônoma. A educação assim, torna-se instrumental e funcionalista, preocupada apenas em adaptar os indivíduos às demandas da sociedade existente, seja no mercado de trabalho ou nas normas culturais.

[...] a cultura que privilegia o desenvolvimento da *Bildung* tem como objetivo final o desenvolvimento das potencialidades humanas, em seu grau mais elevado, fato esse que proporcionaria uma sociedade mais humanizada, gerando condições para a produção de indivíduos independentes, criativos e autônomos. A ideia de *Bildung* presente na discussão teórica de Adorno e dos filósofos da escola de Frankfurt tem como ideal esse desenvolvimento completo da *Bildung*, como característica fundamental da essência humana. Nesse contexto, a autonomia é um elemento fundamental para que esse processo se efetive com sucesso, visto que ela é uma das potencialidades intrínsecas ao ser humano que, contudo, se encontra adormecida nesse momento (Tommaselli, 2012, p. 35).

A semiformação não representa ignorância ou incultura, e sim uma formação danificada, incompleta. Portanto, a semiformação é pior que

a ausência de formação; travestida com as características da formação, mas sem estimular as potencialidades necessárias para que se efetive a formação.

[...] A semiformação é problemática, pois, além de não ser formação, restringe as capacidades de desenvolvimento no indivíduo, as mesmas que possibilitariam a sua formação (Tommaselli, 2012, p. 46).

Portanto, o conceito de *Halbbildung* é profundamente relevante para compreendermos a sociedade contemporânea, especialmente no contexto de uma educação cada vez mais orientada para o mercado de trabalho e para a aquisição de habilidades práticas e técnicas. Muitas instituições educacionais priorizam a adaptação dos indivíduos às demandas do sistema econômico, formando pessoas tecnicamente competentes, mas culturalmente e criticamente empobrecidas. Isso resulta em uma formação que privilegia o desempenho e a eficiência, mas que negligencia o desenvolvimento de uma consciência crítica que poderia questionar as próprias estruturas da sociedade.

Assim como o computador que age sem questionar, um indivíduo que recebe uma semiformação pode também seguir a "estupidez da mecânica", sem interrupções ou pausas para a reflexão. Essa incapacidade de hesitar, aplicada ao contexto educacional, é uma limitação ao aprendizado e à criatividade, elementos necessários para uma educação que seja emancipatória.

Na prática pedagógica, isso se reflete na formação de estudantes e profissionais que aprendem a executar tarefas técnicas sem questionar o sentido, o propósito ou as implicações de suas ações. Na sociedade contemporânea, que valoriza a eficiência, o desempenho e a produtividade, a hesitação seria vista como perda de tempo.

O esquema positivo do poder é eficiente porque se adapta aos desejos internos do sujeito, mantendo um sistema de controle que, ao invés de proibir, sugere e encoraja, moldando, assim, uma forma de liberdade que ainda é regulada pelo sistema produtivo.

. Nesse contexto, o indivíduo é incentivado a aprimorar continuamente sua performance, mas de forma fragmentada e voltada ao sucesso imediato. Desse

modo, a sociedade do desempenho favorece uma educação que prioriza competências técnicas e especializações úteis ao mercado, enquanto valores éticos, estéticos e críticos são desvalorizados. Assim, o sujeito de desempenho torna-se um agente eficaz dentro do sistema, mas sem a profundidade crítica que lhe permitiria questionar a própria estrutura social.

A cultura do desempenho, portanto, poderia ser vista desse modo como uma versão atualizada e intensificada da semiformação. Sua ação na sociedade moderna estaria diretamente ligada aos interesses da economia e da política em oposição à finalidade essencial da educação, que é promover o crescimento e o amadurecimento do indivíduo em seu próprio ritmo, respeitando sua singularidade e potencialidades.

Em suma, a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas. É uma cultura dominada pela ciência da economia e pela política: a primeira trata da riqueza, das coisas, do patrimônio, de como produzir e adquirir, de como enriquecer; a segunda trata do poder sobre os outros, de como conquistá-lo e conservá-lo; ao passo que a educação é a ciência que trata do homem no seu processo e ritmo natural de crescimento, de amadurecimento. Logo, a cultura do desempenho é a negação da ciência da educação e, em última análise, a negação do ser humano (Nosella, 2010, p. 40-41).

A imposição de uma cultura de desempenho sobre o campo educativo transforma a pedagogia em um meio para fins externos à formação humana. A educação deixa de ser um processo de humanização e torna-se um instrumento de produção de indivíduos produtivos, ou seja, úteis ao sistema econômico e político.

Nesse sentido, a cultura do desempenho não apenas se opõe à pedagogia como um espaço de humanização, mas nega o próprio ser humano, já que o ser humano é reduzido a um recurso ou uma peça funcional na engrenagem produtiva. Essa instrumentalização do ser humano realiza um afastamento de processos de humanização, como a reflexão, a interação espontânea e transforma os sujeitos em peças de um sistema que os molda para a produtividade e a conformidade.

Assim como na sociedade de *Fahrenheit 451*, que suprime o pensamento crítico e a interação reflexiva, a cultura de desempenho reduz a educação a uma

ferramenta para a criação de indivíduos "úteis", servindo ao sistema econômico e político em vez de promover a formação integral do ser humano.

A partir deste cenário, a educação deixa de ser um espaço de humanização para se tornar um local de treinamento e controle, onde a valorização da eficiência retira do indivíduo a oportunidade de se engajar com sua própria humanidade. O efeito é uma sociedade na qual as pessoas, sem espaço para reflexão crítica ou para a vivência de sua identidade plena, tornam-se mais desconectadas de sua própria essência como seres humanos em função de interesses pré-estabelecidos pelo sistema dominante, seja ele político ou econômico.

Nenhum alpendre. Meu tio diz que geralmente existiam alpendres. E as pessoas às vezes se sentavam ali à noite, conversando quando queriam conversar; caladas nas cadeiras de balanço, só se balançando quando não queriam conversar. Às vezes, simplesmente ficavam ali sentadas, pensando, refletindo. Meu tio diz que os arquitetos eliminaram os alpendres porque não tinham um bom aspecto. Mas meu tio diz que isso não passava de racionalização; o verdadeiro motivo, escondido por baixo, podia ser o de que não queriam as pessoas sentadas daquele jeito, sem fazer nada, balançando nas cadeiras, conversando; esse era o tipo errado de vida social. As pessoas conversavam demais. E tinham tempo para pensar. Por isso, acabaram os alpendres. E com os jardins, também. Quase não há mais jardins nos quais sentar. E olhe para a mobília. Não há mais cadeiras de balanço. Elas são confortáveis demais. Vamos fazer as pessoas se levantarem e correrem (Bradbury, 2012, p. 87).

Este trecho que ecoa na mente do personagem Montag, em que Clarisse narra a real intenção na eliminação dos alpendres, jardins e cadeiras de balanço, representa mais do que uma simples transformação estética; trata-se de um esforço deliberado para erradicar espaços que promovem a interação humana, a contemplação e a desaceleração da rotina. Revela ainda um processo de supressão de espaços que favorecem a convivência e a reflexão para evitar que as pessoas “ficassem sentadas daquele jeito, sem fazer nada, balançando nas cadeiras, conversando”, pois “as pessoas conversavam demais” e “tinham tempo para pensar”.

A arquitetura, nesse contexto, é uma ferramenta de controle social que molda a forma como os indivíduos se comportam e interagem. A fala do tio, que identifica a racionalização como uma desculpa para a remoção dos alpendres,

sugere que a verdadeira motivação por trás dessa decisão era impedir que as pessoas se reunissem e pensassem. Além disso, ao dizer que "Vamos fazer as pessoas se levantarem e correrem", Bradbury sugere uma sociedade que valoriza a agitação constante e o movimento incessante, não como uma questão positiva, mas como uma forma de desviar a atenção das pessoas de questões mais profundas.

Essa lógica de controle se aprofunda quando consideramos a análise de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o "acaso planejado". Ao afirmar que "o próprio acaso é planejado" e serve como álibi para a manutenção da ordem, os autores mostram como a sociedade administrada cria a aparência de liberdade e espontaneidade para encobrir o controle total. Esse é um aspecto da sociedade administrada: a manipulação da aparência de espontaneidade para mascarar um controle profundo e totalizante.

O próprio acaso é planejado; não no sentido de atingir tal ou qual indivíduo determinado, mas no sentido, justamente, de fazer crer que ele impere. Ele serve como álibi dos planejadores e dá a aparência de que o tecido de transações e medidas em que se transformou a vida deixaria espaço para relações espontâneas e directas entre os homens (Adorno; Horkheimer, 1985, p.121).

Aqui, o acaso não é a ausência de planejamento, mas um elemento planejado para parecer natural e imprevisível. Isso cria uma ilusão de liberdade individual e de espontaneidade social, quando na verdade o campo de ação e decisão já está rigidamente delimitado pelo sistema. É um mecanismo de dominação sutil, pois não atua por proibição explícita, mas por controle antecipado das possibilidades.

Do mesmo modo, a eliminação de alpendres e jardins é um "planejamento" que remove espaços reais de encontro, mas sem que isso seja percebido como supressão deliberada, parecendo apenas uma mudança estética ou urbanística. A reorganização do espaço urbano e doméstico, sob justificativas estéticas, elimina práticas de convivência e contemplação, reforçando a conformidade e a velocidade da vida, o que dificulta resistências.

No campo educacional, a cultura do desempenho cumpre esse mesmo papel. Ela cria a ilusão de mérito e autonomia, mas, na prática, condiciona sujeitos a padrões predefinidos de sucesso. Adorno (2020) indica que a técnica

e as mediações estereotipadas bloqueiam a experiência autêntica. A cultura do desempenho impõe essas mediações de modo quase total: testes padronizados, métricas numéricas e rankings substituem a vivência reflexiva e crítica do aprender. Isso conduz a um esvaziamento do sentido formativo, pois o valor do processo educativo passa a ser medido não pela transformação qualitativa do sujeito, mas pelo cumprimento de índices e padrões externos.

Assim, a supressão dos alpendres e jardins na narrativa de Bradbury não é apenas um detalhe arquitetônico, mas um símbolo da erosão dos espaços e tempos necessários para a formação crítica (*Bildung*). Em diálogo com Adorno e Horkheimer (1985), compreende-se que essas transformações espaciais e culturais não são neutras: fazem parte de um planejamento que restringe as condições materiais e simbólicas para a reflexão, a conversa e a ação autônoma, consolidando uma sociedade em que a conformidade não precisa ser imposta pela força direta — ela é construída no desenho dos espaços, na regulação do tempo e na encenação de uma liberdade que, no fundo, já está previamente administrada.

Esses paralelos indicam um alerta para a importância de preservar espaços de pensamento crítico e interação, seja na arquitetura, seja na educação, pois são elementos que nos reconectam com nossa condição humana e nos ajudam a resistir a um sistema que tende a instrumentalizar as pessoas para fins externos a sua própria realização.

#### 4- PRECISAMOS APAGAR OS FÓSFOROS... COMO DETER AS CHAMAS?

Para tudo há uma estação. Sim. Um tempo para destruir e um tempo para construir. Sim. Um tempo para calar e um tempo para falar. Sim, tudo isso (Bradbury, 2012, p. 199).

Em *Fahrenheit 451*, o fogo é usado como forma de limpeza ou assepsia para resolver problemas e eliminar o que é considerado indesejável. Bradbury usa o fogo como uma metáfora poderosa para a erradicação de tudo o que é visto como indesejável ou problemático na sociedade. Na narrativa, o fogo não apenas destrói fisicamente os livros, mas também simbolicamente elimina a responsabilidade, a reflexão e a complexidade emocional e intelectual que esses livros representam.

A metáfora de assepsia nos convida a entender o fogo como um meio de higienização e controle, uma ferramenta que permite à sociedade evitar a complexidade e as dificuldades associadas ao pensar crítico e à introspecção. Esse processo de assepsia pelo fogo torna o mundo mais simples, mas ao custo de desumanizar as pessoas e os processos sociais. O fogo também despersonaliza e apaga qualquer traço de humanidade nos conflitos ou divergências. Ao contrário do processo introspectivo e da responsabilidade que o aprendizado e o pensamento crítico trazem, o fogo é uma solução rápida e impessoal, limpa e eficiente, que evita a profundidade e a complexidade.

No romance, o fogo age reproduzindo atos de repressão que são tratados de forma rotineira e desprovida de qualquer sensibilidade, reduzindo o silenciamento dos dissidentes a um "trabalho de faxina", uma ação prática e calculada que não carrega peso moral ou emocional. A sociedade que Bradbury descreve valoriza a eficiência e a eliminação rápida de qualquer ameaça à sua estrutura. Uma eficiência fria, desprovida de qualquer tipo de reflexão, culpa ou dúvida. É a sociedade que queima suas responsabilidades, literalmente e metaforicamente, preferindo a destruição ao envolvimento com o que é profundo e potencialmente transformador. Essa assepsia pelo fogo representa, portanto, o desejo por uma sociedade "higiênica" e superficial, que opta por uma paz

artificial e conformista em detrimento de uma paz construída pela compreensão, diálogo e convivência com a diferença.

Que inconveniente! Antes, sempre fora como apagar uma vela. A polícia entrava primeiro e tapava a boca da vítima com fita adesiva e a imobilizava nas reluzentes viaturas negras e, assim, quando chegavam os bombeiros, a casa estava vazia. Não se feria ninguém, apenas coisas! E uma vez que coisas não podiam realmente ser feridas, já que as coisas não sentiam nada, e coisas não gritam nem choram, como esta mulher poderia começar a gritar e a chorar, não havia nada para importunar a sua consciência depois. Você estava simplesmente limpando. Basicamente, um trabalho de faxina. Tudo em seu devido lugar. Rápido como o querosene! Quem está com os fósforos? (Bradbury, 2012, p. 58-59).

Antes, a ausência das vítimas, já retiradas pela polícia, garantia que a tarefa de queimar livros pudesse ser percebida como uma operação mecânica e impessoal. Isso revela o quanto o sistema havia se estruturado para desumanizar o ato, transformando-o em mera função técnica, sem vestígios de dor visível. A naturalização da violência por parte do grupo - “Quem está com os fósforos?” - intensifica a tensão interna de Montag. Ele é forçado a encarar a dimensão humana do que está acontecendo como se, diante de um evento que deveria seguir o script da “limpeza”, surgisse um elemento que desarruma completamente a consciência do personagem. A narrativa desloca Montag do lugar de executor automático para o de observador crítico, tornando impossível voltar ao mesmo nível de alienação de antes.

O mesmo impulso por destruição que move a ação dos bombeiros em *Fahrenheit 451* é visto por Adorno (2020), em sua definição do que seria a barbárie, como uma ameaça à própria civilização, sugerindo que a barbárie não é algo alheio ou externo à modernidade, mas está presente dentro dela, como uma tendência “imaneante”. O autor aponta para uma dialética da civilização: quanto mais avançada tecnicamente, mais potencialmente destrutiva ela se torna, não por causa de um uso racional da técnica, mas porque a racionalidade instrumental (o uso da razão apenas para alcançar resultados técnicos) suprime o desenvolvimento ético. Dessa forma, a própria civilização contém um impulso autodestrutivo, pois o sistema favorece práticas que, ao longo do tempo, desumanizam e alienam as pessoas de si mesmas e dos outros.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2020, p. 169).

Ao considerar que a barbárie é uma manifestação do atraso ético e cultural em meio ao progresso técnico, Adorno propõe que essa sociedade não é verdadeiramente civilizada. A civilização, em seu sentido pleno, não se limita ao desenvolvimento técnico, mas implica o refinamento moral e a superação de tendências destrutivas. A permanência de um impulso de destruição na cultura moderna mostra que os avanços da civilização estão deslocados de sua base ética. Esse fracasso da civilização é, para Adorno, uma forma de barbárie contemporânea, onde o indivíduo é formatado por forças que alienam e reprimem seu potencial para uma convivência pacífica e criativa.

Em *Fahrenheit 451*, Bradbury explora o papel dos bombeiros – em especial, de Montag e Beatty – como agentes que não só destroem livros, mas também mantêm a paz de espírito e eliminam sentimentos de desconforto e inferioridade na sociedade. Essa "nova missão" representa uma função profundamente ideológica, em que o trabalho dos bombeiros ultrapassa a simples queima de objetos físicos e assume uma função psicológica e social: proteger as pessoas de tudo o que pode causar desconforto ou complexidade emocional: “[...] Eles receberam uma nova missão, a guarda de nossa paz de espírito, a eliminação do nosso compreensível e legítimo sentimento de inferioridade: censores, juízes e carrascos oficiais. Eis o nosso papel Montag, o seu e o meu” (Bradbury, 2012, p. 82).

É uma sociedade que tenta eliminar qualquer fator que possa gerar um sentimento de inadequação, inferioridade ou dúvida pessoal. Os livros, com suas múltiplas perspectivas e questionamentos, trazem consigo a capacidade de provocar inquietações, dúvidas e, sobretudo, reflexões que podem fazer as pessoas confrontarem suas próprias limitações ou complexidades. Há no papel

dos bombeiros uma missão que prefigura o caráter repressivo e autoritário, em que são encarregados não apenas de eliminar os livros ou até pessoas, mas também de julgar e decidir o que é permitido pensar e saber. Esse papel de carrasco moral não visa apenas proteger os indivíduos, mas também reforçar um controle mais amplo, onde a paz de espírito é mantida à custa da liberdade e da riqueza do pensamento humano.

Adorno (2020) faz uma análise dos processos culturais e sociais que naturalizam a violência e a opressão, mostrando que são, em grande parte, produtos de forças sociais e da alienação coletiva. Para ele, uma sociedade que ignora esses aspectos permite que mecanismos de repressão, agressão e intolerância se fortaleçam, prontos para emergirem sob pretextos mesquinhos em momentos de crise. Ele acredita que apenas uma educação para a consciência crítica e reflexiva poderia tornar as pessoas verdadeiramente vigilantes e preparadas para identificar e resistir a esses impulsos destrutivos em si mesmas e nos outros.

É nesse contexto que ele sugere que a chave para evitar a repetição de Auschwitz está no desenvolvimento de uma consciência coletiva e pessoal sobre os perigos da alienação, do autoritarismo e do conformismo cego. Adorno (2020) vê o despertar dessa consciência geral como um antídoto contra a repetição de atrocidades, argumentando que a sociedade deve se comprometer a desarmar, por meio do conhecimento e da reflexão, os gatilhos psicológicos e sociais que podem levar ao ódio e ao genocídio.

As tentativas de contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isso, refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiram com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão do sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornaram as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (Adorno, 2020, p. 131).

Assim, Adorno propõe uma abordagem crítica e introspectiva, que procura entender os aspectos destrutivos da subjetividade humana, fazendo um apelo para que todos reconheçam e enfrentem os mecanismos sombrios dentro de si mesmos e de suas estruturas sociais. Ele enfatiza a importância de um processo educativo que vá além da mera transmissão de valores e que promova uma transformação profunda, na qual a autocrítica e a empatia, associadas ao conhecimento dos perigos do conformismo e do autoritarismo, se tornem barreiras contra a repetição da barbárie.

A barbárie moderna não se manifesta apenas através de um retorno à brutalidade física e primitiva, mas sim na frieza, na racionalidade instrumental, e na mecanização das relações sociais, associada a uma falência da razão humanística em prol de uma racionalidade técnica e utilitarista (Adorno, 2020). Em *Fahrenheit 451*, essa racionalidade instrumental é clara: o ato de silenciar a vítima é tratado de maneira metódica, prática, e impessoal, como um "trabalho de faxina". Essa abordagem mecanicista desumaniza o indivíduo e elimina qualquer consideração ética, promovendo uma visão utilitarista que justifica a violência e a repressão como meios para manter a ordem social. O fogo, na visão do personagem Beatty, atua como uma solução quase mágica para a responsabilidade, as consequências e, acima de tudo, para a complexidade e profundidade dos problemas.

O que há de tão encantador no fogo? Seja qual for a nossa idade, o que nos atrai nele? – Beatty soprou a chama e a acendeu novamente. – É moto-perpétuo; a coisa que o homem queria inventar, mas nunca conseguiu. Ou o movimento quase perpétuo. Se a gente o deixasse queimando, ele superaria a duração de nossa vida. O que é o fogo? É um mistério. Os cientistas nos oferecem jargões pomposos sobre fricção e moléculas. Mas realmente não sabem. Sua verdadeira beleza é que destrói a responsabilidade e as consequências. Se um problema se torna um estorvo pesado demais, para a fornalha com ele. Agora, Montag, você se tornou um estorvo. E o fogo tirará você de cima dos meus ombros, de modo limpo, rápido, seguro; nada de restos que apodreçam mais tarde. Antibiótico, estético, prático (Bradbury, 2012, p. 145).

Essa é a lógica e a estética que sustentam o regime opressor em *Fahrenheit 451*: o fogo como instrumento de limpeza total, não apenas física, mas moral e política. Beatty transforma o fogo em metáfora de poder absoluto, ele é “moto-perpétuo” porque se alimenta de si mesmo, não se esgota enquanto

houver algo a destruir. Ao eliminar as provas (livros, registros, ideias dissidentes), elimina-se também a possibilidade de questionamento. No entanto, a lógica de destruição total é sempre expansiva — começa pela cultura e termina atingindo diretamente vidas humanas.

Da mesma forma, esta metáfora poderia ser usada para uma análise crítica da educação contemporânea, especialmente quando pensamos em práticas de simplificação dos currículos e o controle na formação dos indivíduos. A educação, quando focada exclusivamente em metas padronizadas e resultados rápidos, muitas vezes adota abordagens que priorizam o controle e a previsibilidade, “queimando” o que está fora da norma ou do currículo oficial. Nesse sentido, o ensino pode estar mais preocupado em remover as dificuldades e frustrações inerentes ao aprendizado do que em explorar e entender o valor dessas experiências no desenvolvimento dos estudantes.

Essa metáfora também pode se relacionar com as tentativas de “limpar” o sistema educacional de questões críticas, como desigualdade social, discriminação, e outras barreiras, evitando-as em vez de enfrentá-las. Como no caso do fogo de Beatty, isso visa criar uma educação antisséptica, onde os problemas são tratados de maneira superficial, muitas vezes negligenciando as causas estruturais e os contextos mais amplos que moldam a vida dos sujeitos.

É com base nesse contexto, por exemplo, que a homogeneização nos currículos escolares e na formação docente, ganha cada vez mais relevância na educação brasileira, especialmente a partir da implementação de políticas públicas como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – e a BNCFP – Base Nacional Comum da Formação de Professores. A BNCC não apenas define conteúdos, mas também imprime uma lógica de funcionamento à escola: ciclos de aprendizagem deixam de ser estruturantes, dando lugar a competências e habilidades diretamente ligadas ao perfil profissional que o sistema econômico requer. Além disso, o professor passa a ser moldado para garantir a aplicação fiel da BNCC, funcionando como elo entre a política curricular centralizada e sua execução em sala de aula (Neira, 2020).

A Resolução nº 2/2019 revoga as diretrizes de 2015, que haviam sido elaboradas no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e traziam

uma perspectiva mais ampla e democrática para a formação docente. Essa substituição representa não apenas uma mudança técnica, mas uma inflexão política: a nova estrutura coloca as competências da BNCC como eixo central, reduzindo a diversidade de abordagens e marginalizando debates sobre o papel social da educação.

Segundo Neira (2020), a padronização de conteúdos e metodologias propostas por essas normativas suprime a diversidade cultural e a autonomia pedagógica, promovendo uma visão tecnicista e acrítica da educação.

Desde a última década do século passado, salpicam-se denúncias do quanto os currículos escolares atuam na homogeneização dos sujeitos. A disseminação de determinados discursos e, principalmente, a adoção de certas práticas pedagógicas parecem negar o caráter multicultural da sociedade e do público estudantil em prol de uma maneira particular de conceber as coisas do mundo. É o que se depreende da agenda educacional em curso no Brasil, materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP), documentos que estabelecem políticas públicas para o setor, definindo, respectivamente, o que todos os cidadãos e cidadãs devem aprender e o que todos os professores e professoras devem saber e saber ensinar. Sem meias palavras, as normativas atuais revigoram o tecnicismo educacional ao caracterizarem a docência como uma profissão acrítica e executora de programas definidos de maneira centralizada, sem qualquer espaço para reflexão e análise do próprio fazer. Basta verificar que a BNCFP reduz a formação docente ao domínio dos conteúdos estipulados pela BNCC e das técnicas e métodos para que sejam adequadamente absorvidos pelos estudantes (Neira, 2020, p.183-184).

Ao prescrever conteúdos e práticas de forma centralizada, esses documentos podem limitar a adaptação do currículo às realidades específicas das diferentes regiões e grupos sociais do Brasil. Neira (2020) sugere que essa centralização reforça uma concepção de educação voltada para a execução técnica e uniformizada, afastando-se de uma visão de docência como prática crítica e dialógica, que é fundamental para uma sociedade plural. A imposição de uma visão única do que é válido conhecer compromete o papel da educação na promoção da cidadania crítica e do diálogo intercultural. Ao restringir a possibilidade de contextualizar o ensino, essas políticas desconsideram saberes locais, experiências comunitárias e práticas pedagógicas inovadoras, contribuindo para a marginalização de identidades e vozes dissonantes.

O alinhamento estrito entre a formação inicial/continuada e a BNCC cria um modelo de verticalidade: o que se define no currículo dos estudantes determina o que o professor deve saber e como deve ensinar. Isso é um mecanismo de padronização que anula a possibilidade de que a formação docente seja espaço de questionamento ou de produção de alternativas, reforçando um ciclo fechado de reprodução ideológica.

Sabemos que, para além da homogeneização nos currículos escolares e na formação docente, há ainda outros fósforos que precisam ser apagados na educação: o conservadorismo, precarização e privatização, militarização, centralidade nas avaliações externas. No entanto, todos eles acabam impactando de alguma forma as políticas curriculares para a educação. Apple (2003) descreve como, na última década, o currículo escolar se tornou um espaço de disputa ideológica intensa, marcado por tensões entre diferentes agendas políticas e culturais. Ele evidencia que essas disputas não são apenas técnicas ou pedagógicas, mas profundamente políticas, envolvendo concepções distintas sobre o papel da educação, o tipo de sociedade que se quer formar e quem detém o poder de definir o que é conhecimento legítimo.

Durante a última década, tornou-se cada vez mais claro que o currículo escolar tinha se transformado num campo de batalha. Estimulados em grande parte pelas queixas neoliberais a respeito de um saber “economicamente útil”, pelas lamentações neoconservadoras a respeito de uma suposta perda de disciplina e falta de “verdadeiro saber” e pelos ataques incessantes dos grupos religiosos populistas e autoritários às escolas por sua suposta perda de valores “tradicionais” revelados por Deus, as discussões sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira, são agora tão acaloradas quanto sempre foram em nossa história (Apple, 2003, p. 246).

A escola contemporânea se encontra pressionada por forças externas que moldam seu funcionamento, sua gestão e seu currículo. É necessário reconhecer cada uma delas e enfrentá-las para que a exigência primeira de todas, da educação, se estabeleça: que Auschwitz não se repita (Adorno, 2020).

#### 4.1 RECONHECER A *EDUCAÇÃO FAHRENHEIT* NA FORMAÇÃO ESPETACULAR

O alarme sempre chega à noite. Nunca de dia! Será porque à noite o fogo é mais bonito? Mais espetacular, um programa melhor? (Bradbury, 2012, p. 60).

Em uma sociedade controlada e alienada, como a de *Fahrenheit 451*, até a repressão é planejada para seduzir visualmente e favorecer o conformismo e o consenso. Ao invés de questionar a queima de livros, o público é fascinado pelo espetáculo do fogo, como se fosse um show para entreter. O fogo é tratado quase como um fenômeno natural contemplativo, e não como a eliminação violenta de um espaço, de vida e memória. Não é tratado apenas como instrumento de censura, mas como evento programado para gerar impacto visual e prender a atenção da população.

A casa desabou em brasas rubras e cinza negra. Acomodou-se em sonolentas cinzas róseas e um penacho de fumaça se elevou sobre ela, pairando e oscilando lentamente de um lado para o outro no céu. Eram três e meia da madrugada. A multidão se recolheu de volta às casas; as grandes tendas do circo haviam se reduzido a um amontoado de carvão e entulho e o espetáculo estava encerrado (Bradbury, 2012, p. 147).

Bradbury associa a queima de livros e casas ao espetáculo popular, algo a que se assiste coletivamente e depois se esquece. A cena que seduz visualmente, encobre a brutalidade do que ocorreu. “[...] O espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação (Debord, 1997, p. 24). A ideia é de que o espetáculo – entendido não apenas como entretenimento, mas como a lógica dominante da vida social mediada por imagens – não é um fenômeno neutro ou meramente cultural. Ele é produzido deliberadamente e serve como mecanismo de manutenção de uma ordem social alienante. Ele organiza e encena a vida de modo a transformar tudo em performance visual. O público não age, apenas contempla. O espetáculo, portanto, não é um mero acessório ao mundo real, mas constitui o cerne da alienação e do irrealismo que caracterizam a sociedade.

Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É

o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos -, o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade (Debord, 1997, p. 14).

A realidade social está mediada por representações que substituem a experiência direta. As pessoas não vivenciam plenamente os fatos – elas os consomem em forma de imagens, narrativas e encenações que passam a ter mais peso do que a realidade concreta. É nesse sentido que o espetáculo não é apenas entretenimento, mas o modelo dominante de vida.

Em um cenário onde o espetáculo domina diversas esferas da vida social, a educação não fica imune aos processos de alienação e mediação. A ideia de Debord (1997) sobre o espetáculo e sua centralidade no irrealismo da sociedade real pode ser diretamente associada aos desafios e contradições da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito aos objetivos formativos.

No livro *Formação espetacular!: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular* (2022), André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller fazem uma crítica à escola espetacular neoliberal de nível médio que tem sido estabelecida no Brasil por meio de uma espécie de currículo sem currículo. Surgido no campo das políticas educacionais, o texto discute alguns paradoxos da educação, como por exemplo a educação para adequação e conformação, e utiliza de maneira crítica o termo formação espetacular inspirado no conceito de Debord.

Um currículo sem currículo – eis a composição formativa idealizada pela escola espetacular neoliberal. No lugar de conteúdos enfáticos, de objetos autônomos que não se reconciliam prontamente com demandas exteriores a eles, de saberes que dialogam com a ciência e a sociedade como alteridades fortes, os alunos aprendem desde cedo a ser “empreendedores de si”, “gestores de si”, agentes de mobilização de sua própria imagem, isso num mundo em que, curiosamente, como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma, as regras do jogo são cada vez mais incertas, maleáveis, fluidas, ditadas por um trânsito contínuo de estímulos, posturas, objetos, mercadorias e imagens que já não se deseja mais regular, que já não se pode mais controlar. Em outras palavras, o império da escolha, do currículo individual, do “protagonismo dos jovens” ocorre justamente num momento em que a escolha não se faz mais possível, em que o indivíduo aprende a anular o seu “currículo imprevisto” devido a imperativos tomados como naturais e, tanto quanto possível, apresentados como bons em si mesmos. Nesse caso, diante de um quadro em que a individualidade “inovadora e empreendedora” corresponde à negação de qualquer conceito consistente de indivíduo, em que o currículo privado coincide com o enfraquecimento de qualquer imagem de percurso social comum ou partilhado, o que

exatamente significa insistir em slogans genéricos como “educação para todos” ou “mais educação”, quando a educação em pauta nada mais é do que a negação mais evidente, mais palpável, mais imediata das definições contundentes do termo? Não seria essa educação, em suma, a própria negação da educação, ou melhor, uma educação destituída de traços particulares, de contornos específicos? (Cechinel; Mueller, 2022, p. 16).

A noção de um currículo sem currículo implica que, ao invés de um programa claro e estruturado de conteúdos formativos, o aluno é exposto a um ambiente educacional onde as fronteiras entre saberes e práticas são dissolvidas em favor de um aprendizado supostamente flexível. Esse tipo de currículo, caracterizado por sua fluidez, pelo movimento contínuo de estímulos e imagens, é muito semelhante ao que Debord (1997) descreve na sociedade do espetáculo.

O currículo neoliberal é espetáculo — vive de aparências, imagens e performances que simulam protagonismo, enquanto ocultam a ausência de controle real sobre o próprio destino formativo. Esse espetáculo é internalizado como projeto pessoal. O estudante acredita estar exercendo autonomia, mas está apenas otimizando a si mesmo para se adaptar a um fluxo de exigências interminável, invisivelmente regulado pelo mercado (Cechinel; Mueller, 2022).

A educação se adapta a essa fluidez, transformando-se em uma experiência desprovida de rigor, onde a plasticidade é incentivada como virtude em detrimento da solidez intelectual. Os conteúdos se tornam transitórios, superficiais e fragmentados, adaptando-se ao fluxo contínuo de estímulos, modas e demandas do mercado, em vez de desenvolverem um conhecimento profundo e duradouro. A formação de “empreendedores de si” reflete uma ideologia neoliberal que se infiltra na educação, transformando os alunos em agentes que, desde cedo, são incentivados a se tornarem gestores de suas próprias vidas e imagens (Cechinel; Mueller, 2022).

Esse modelo promove o aluno como um “produto” que precisa ser constantemente aprimorado para competir e se adaptar ao mercado. O protagonismo que se prega, no entanto, é um protagonismo alienante, pois o indivíduo aprende a focar apenas em si mesmo, reduzindo sua própria educação a um esforço de autoempreendimento e autogestão. A ideia do “império da escolha e do protagonismo dos jovens”, ressaltada no trecho, revela-se ilusória,

já que ocorre em um cenário onde as escolhas e os percursos individuais são severamente limitados pelas normas e expectativas do mercado.

Há, portanto, no Novo Ensino Médio brasileiro, uma tensão entre a promessa de autonomia e o impacto de uma realidade mercadológica imperativa. Esse modelo sugere uma educação pautada em valores como projeto de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais, mas, segundo Cechinel e Mueller (2022), esses conceitos são abstratos e têm uma função ideológica: mascarar o controle e as restrições que orientam o sistema educacional contemporâneo.

O Novo Ensino Médio formula uma ideia abstrata ou mesmo paradoxal de educação, aliando conceitos individuais, terapêuticos e intangíveis como “projeto de vida”, “protagonismo dos jovens” e “competências socioemocionais” a uma realidade mercadológica aparentemente incontornável e inquestionável, para a qual todos migram e, portanto, devem se preparar tão logo quanto possível. Este é o dano estruturante do Novo Ensino Médio brasileiro: os estudantes escolhem o seu futuro, mas o horizonte das possibilidades de escolha, longe de ser aberto ou indeterminado, encerra-se numa heteronomia profunda que lhes é raramente evidenciada (Cechinel; Mueller, 2022, p.15-16).

A dependência de regras e demandas externas implica que a escolha do aluno não é verdadeiramente livre; é moldada por uma estrutura que exige conformidade e que não oferece a possibilidade de rompimento com os limites impostos. Assim, ao invés de escolherem de forma autêntica o seu percurso de vida e formação, os alunos se veem confinados a um conjunto restrito de opções que reproduzem a lógica de mercado. Este mercado, apresentado como um destino inevitável, transforma a escola em uma etapa de adaptação antecipada, privando o aluno da capacidade de experimentar uma educação que realmente amplie suas perspectivas: “A educação espetacular administra, portanto, uma forma de relação entre, por exemplo, os sonhos dos estudantes e o mundo objetivo que gera e alimenta esses sonhos sem a obrigação ou possibilidade de satisfazê-los” (Cechinel; Mueller, 2022, p. 24).

Sob a influência do conceito de espetáculo de Guy Debord (1997), Cechinel e Mueller (2022) sugerem que uma educação verdadeiramente formativa deve romper com o "paradigma da positividade do espetáculo" e desafiar as lógicas de isolamento, separação e produção contínua que

caracterizam a sociedade contemporânea. Eles defendem que uma formação profunda exige uma desconstrução desses valores, especialmente em um contexto onde a educação frequentemente reflete, reforça e reproduz a mesma lógica espetacular que Debord criticou. Essa visão abre um debate essencial sobre os elementos que compõem um percurso educacional realmente emancipador.

É necessário romper com a positividade do espetáculo que está associada ao fascínio pelo consumo, pela imagem e pela aparente satisfação que o espetáculo produz, mas que, na verdade, é alienante. Debord (1997) argumenta que o espetáculo se impõe como algo positivo, completo e totalizador, promovendo uma falsa sensação de realização. Em um contexto educacional, essa positividade é reproduzida quando a escola se alinha ao mercado e ao consumismo, transformando o aprendizado em mercadoria, medindo o sucesso educacional por métricas de desempenho que se alinham aos interesses de mercado, em vez de focar no desenvolvimento humano.

Recusar essa positividade no campo educacional significaria abraçar um modelo de formação que se opõe a essa concepção mercadológica e espetacular, trazendo para o centro do processo educativo a criticidade e a reflexão sobre o próprio papel do estudante na sociedade. Ao invés de reproduzir conhecimentos voltados para a conformidade com o sistema econômico, a educação seria orientada a questionar e repensar os valores de mercado, o consumo e o espetáculo.

[...] insistimos em evidenciar que é insignificante, quase descartável, o intervalo existente entre a formação concorrencial oferecida hoje pela escola como empresa e a simples recusa de qualquer formação humana voltada para a crítica, para o senso de comunidade e para a compreensão do passado como possibilidade intelectual e emancipadora de fazer frear o curso destrutivo dos nossos tempos[...] (Cechinel; Mueller, 2022, p. 17).

A escola tem atuado como empresa, produzindo sujeitos para competir no mercado, adaptando-os a um ambiente regido por performance, produtividade e empregabilidade. Essa formação se aproxima perigosamente de uma negação da própria educação, pois elimina conteúdos e práticas voltados ao pensamento crítico, à construção de comunidade e à memória histórica. Em oposição,

Cechinel e Mueller (2022) propõem uma educação voltada à crítica, à solidariedade e à historicidade — ou seja, à compreensão do passado como ferramenta de resistência e de transformação social.

Promessas de que mais educação seria igual a melhor vida devem ser desconstruídas ao revelar que, na prática, essa educação está subordinada à lógica mercadológica e do espetáculo, que não garantem uma melhoria na qualidade de vida (Cechinel; Mueller, 2022). Em vez disso, a formação educacional é moldada por uma lógica de empregabilidade e adaptação, que promove uma existência fragmentada e transitória, na qual o desenvolvimento humano e a individualidade são sacrificados em prol da produtividade. No contexto da sociedade espetacular, a educação é vendida como a chave para o sucesso, mas, de fato, a relação entre educação e qualidade de vida é muito mais complexa.

A relação causal “mais educação = melhor vida” é tão falsa quanto “menos educação = pior vida”, principalmente quando se analisa o processo formativo espetacular em relação à totalidade social e às suas contradições inerentes. Nesse caso, seria possível inclusive afirmar, de um ponto de vista existencial, que por vezes pode ocorrer a relação “mais educação = pior vida”. A métrica positivada vinculada permanentemente à educação pelo capital impõe à sociedade espetacular a gestão da existência a partir de uma abstração, a qual não se sustenta nem mesmo com a brisa leve das contradições que o próprio espetáculo institui, ou de forma mais objetiva: “engenheiro = motorista de Uber”, ou “advogada = representante de produtos cosméticos”, assim como “camelô = palestrante motivacional de sucesso” ou “jogador de futebol = fenômeno midiático multimilionário”. Pelas contradições inerentes ao movimento do real espetacular, cria-se uma série de disrupções formativas sob o ponto de vista profissional em que o possível produtivo se estabelece a partir de empregos (*Jobs*) momentâneos que produzem o efeito dinâmico para uma vida não vivida. Sob esse viés, ser empregável ou ter empregabilidade torna-se tão importante quanto ter uma profissão, até porque, na sociedade do espetáculo, a forma como cada um participa da integração espetacular é absolutamente irrelevante, tendo em vista a reprodução ininterrupta da produção, da circulação e do consumo de mercadorias. Sob tais condições, disrupções formativas conforme as descritas anteriormente não são consideradas em sua existência desviante da linearidade lógica normativa espetacular, mas como manifestações possíveis de uma “educação para o trabalho” integrada ao mercado (Cechinel; Mueller, 2022, p.39-40).

Na sociedade do espetáculo, a educação é transformada em uma ferramenta de ajustamento e conformidade às necessidades do sistema econômico, uma “formação espetacular” que prepara o sujeito para o mercado

sem oferecer a ele uma compreensão profunda ou crítica de sua realidade. O espetáculo não vê no descompasso entre formação formal e realidade laboral uma crise estrutural. Considera um funcionamento normal do mercado, porque sua lógica não é formar para um projeto de vida, mas garantir fluxos ininterruptos de produção, circulação e consumo.

Esse aspecto normativo da educação para o trabalho, reflete a integração total da escola e da universidade ao sistema de mercado. A escola, nesse caso, não é um espaço para a emancipação, mas sim para a reprodução do sistema; sua função principal é formar indivíduos que não questionem as contradições e disfunções do mercado, mas que se adaptem a elas e encontrem maneiras de contribuir para a perpetuação da lógica espetacular.

A *Educação Fahrenheit*, inspirada no romance de Ray Bradbury, remete a um processo de controle e apagamento de saberes. No universo narrativo de *Fahrenheit 451*, a queima de livros é instrumento de supressão da diversidade de ideias e de manutenção da ordem social. No contexto contemporâneo, tal metáfora ajuda a compreender práticas educacionais que, mesmo apresentando-se como projetos de “superação” de desigualdades históricas, permanecem subordinadas a padrões avaliativos rígidos, conteúdos previamente selecionados e currículos de orientação utilitarista.

Cechinel e Mueller (2022) cunham o conceito de currículo sem currículo para designar o esvaziamento da formação crítica em favor de uma fragmentação em micro habilidades, voltadas à adaptação ao mercado. Aqui, a exclusão não se dá pela proibição explícita de conteúdos (como na metáfora da queima de livros), mas por uma dissolução gradual de saberes estruturantes, substituídos pelo discurso do protagonismo estudantil e pela lógica do “empreendedor de si”.

A *Educação Fahrenheit* e o “currículo sem currículo” operam denunciando que a escola, sob a lógica neoliberal, deixa de ser espaço de produção de conhecimento emancipador para se tornar um dispositivo de reprodução social e controle simbólico. Essa dinâmica é reforçada pela lógica do espetáculo descrita por Guy Debord (1997), na qual a realidade social é mediada por representações que substituem a experiência direta.

No campo educacional, o espetáculo se manifesta na valorização de rankings, métricas e certificações como se fossem sinônimos de qualidade, deslocando a atenção do processo para a performance mensurável. A gestão da imagem institucional e individual torna-se prioridade, enquanto os conteúdos formativos que poderiam fomentar pensamento crítico são marginalizados ou eliminados. “O espetáculo é a conservação da inconsciência na mudança prática das condições de existência” (Debord, 1997, p. 21).

## 4.2 O ÚLTIMO DENTE-DE-LEÃO

Acho que é o último dente-de-leão do ano. Não pensei que pudesse encontrar um ainda, nesta época do ano. Já ouviu falar que é bom esfregá-lo debaixo do queixo? Assim. – Ela tocou o queixo com a flor, rindo (Bradbury, 2012, p. 41).

Valores como a promoção da autonomia, do pensamento crítico e da valorização do ser humano, são essenciais para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. No campo educacional, é essencial a priorização de uma formação que fomente a capacidade de pensar de forma autônoma, o fortalecimento do trabalho colaborativo, a afirmação do sujeito como agente do conhecimento, a disposição para novas aprendizagens, a compreensão de que o saber é uma forma de poder, e a construção do conhecimento em um ambiente escolar criativo, instigante e desafiador. Em outras palavras, é importante ressaltar que a educação possui uma função transformadora, ou seja, deve ser considerada “como um ato de intervenção no mundo” (Freire, 2020).

A educação carrega uma ambiguidade fundamental: ela tanto pode ser direcionada para uma mudança radical, promovendo justiça social e igualdade – defendendo o direito universal ao trabalho, à terra, à educação e à saúde –, quanto pode servir a interesses conservadores, que buscam imobilizar a história e manter as desigualdades como estão. Esta dualidade na função da educação demonstra que, em essência, a prática educativa é uma escolha ética e política: dependendo dos objetivos de quem a implementa, ela pode ser revolucionária ou reacionária (Freire, 2020).

Portanto, a educação deve ser vista como um ato político e uma prática de liberdade, uma ferramenta que capacita os indivíduos a se tornarem agentes críticos e conscientes de suas realidades. Educar, para Freire (2020), é sempre posicionar-se diante das injustiças e decidir se a educação será usada para transformá-las ou preservá-las.

No entanto, como temos visto, ainda há grandes desafios a serem enfrentados quando observamos o que de fato tem se estabelecido nas políticas educacionais dos nossos tempos. Assumir um posicionamento frente a esses desafios que a educação tem no mundo contemporâneo, é saber que a formação não pode ser alicerçada em uma ideia de aprendizado puro e simples, mas que ela é a chave para a leitura autônoma e crítica do mundo em que vivemos. Ao estabelecermos semelhanças com a história que Bradbury nos apresenta em *Fahrenheit 451* e a sociedade em que vivemos, podemos perceber que muitas coisas ainda são necessárias para se romper com as práticas opressoras que persistem, em especial as que se assentaram na educação. Paulo Freire, em *Pedagogia da esperança* (1997), defende a prática educativa progressista como uma experiência de revelação e desocultação da verdade, pois contrasta com uma postura pragmática e adaptativa que alguns consideram mais realista ou útil em tempos de transformações rápidas. Para Freire, é preciso uma prática educacional libertadora que deve não apenas estimular a crítica social, mas também cultivar uma esperança fundamentada, que impulse a busca contínua por justiça e transformação.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade, como na qualidade ética da luta, é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale

para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1997, p.10-11).

Paulo Freire aborda a esperança como uma força fundamental e prática, mas alerta contra a ingenuidade de acreditar que a esperança sozinha é capaz de transformar o mundo. Para Freire, esperança e ação precisam coexistir para que a transformação social seja efetiva e real. Ele defende uma educação da esperança, que enraíza esse sentimento em uma prática comprometida, crítica e ética. Sem isso, a esperança torna-se uma espera inativa, que pode levar à desesperança e até ao desespero. Ele adverte que uma abordagem puramente esperançosa, que não se apoia na prática, é insustentável. No entanto, ele também critica uma visão excessivamente racional e científica da luta por transformação, que ignore o papel da esperança, pois tal visão enfraqueceria os laços éticos e afetivos da luta.

A esperança é uma necessidade ontológica, ou seja, faz parte da própria natureza humana; ela é um traço existencial essencial, sem o qual não podemos iniciar nenhuma ação transformadora (Freire, 1997). A necessidade de uma educação da esperança implica em preparar os indivíduos para que a esperança seja, além de um sentimento, uma força crítica e mobilizadora. Freire alerta que a esperança tem uma relevância tão profunda na vida humana e na vida social que precisamos cultivá-la de forma consciente e disciplinada, evitando que ela se degrade em desesperança ou, pior, desespero. Sem esperança, segundo ele, a ação perde seu impulso e sentido; e sem ação, a esperança se torna um sentimento vazio, sem direção, que alimenta o imobilismo.

Paulo Freire cita em seu livro *Pedagogia da esperança* (1997) que, certa vez, recebeu de um operário uma lição extremamente impactante, visto que, era *um saber de classe*, e havia dito muito mais do que ele havia podido abstrair no momento em que fora proferido. Freire comenta no livro que o discurso feito pelo operário “foi o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo” (Freire, 1997). Em sua compreensão, Freire sinaliza que há uma relação complexa entre a compreensão do mundo, a realidade concreta e o processo de transformação

social. Ele sugere que a maneira como interpretamos e entendemos o mundo é profundamente influenciada pela realidade concreta em que vivemos – a qual inclui fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Essa realidade molda a nossa visão de mundo e o sentido que damos às experiências.

Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então.

A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto (Freire, 1997, p. 28).

Essa compreensão do mundo pode mudar à medida que a realidade concreta também muda. Em outras palavras, ao transformar as condições objetivas e materiais (como as condições de vida, trabalho e acesso à educação), o entendimento que as pessoas têm de si mesmas e de sua sociedade pode igualmente se modificar. Isso ocorre porque as mudanças concretas expõem novas perspectivas e revelam o que antes era oculto ou não questionado, desencadeando um processo de conscientização (ou desvelamento) em que se torna possível perceber as razões pelas quais a compreensão antiga era limitada ou distorcida.

Na cena do dente-de-leão em *Fahrenheit 451*, onde o personagem Montag tem uma interação com a personagem Clarisse, mediada por uma brincadeira de criança, podemos perceber uma representação inicial do desvelamento da realidade que Paulo Freire nos apresenta. A personagem Clarisse está em um momento de inocência e curiosidade, características que se contrastam com a sociedade distópica e repressiva retratada no romance. A flor, por sua natureza, representa algo simples, natural e passageiro, que pode ser facilmente destruído, tal como as emoções e os pensamentos livres nessa sociedade. A metáfora do dente-de-leão como um teste de amor infantil, uma prática lúdica e simples, pode revelar verdades ocultas. No contexto da obra, o dente-de-leão apresenta um duplo simbolismo: representa tanto a espontaneidade, simplicidade e vivacidade da personagem Clarisse quanto a

superficialidade e o vazio emocional que Montag começa a reconhecer em si mesmo:

— Vamos ver. – Antes que ele pudesse se mexer, ela havia colocado o dente-de-leão sob seu queixo. Ele recuou e ela riu. – Não se mexa!

Ela sondou embaixo do queixo dele e franziu o cenho.

— E então? Perguntou ele.

— Que pena – disse ela. – Você não está apaixonado por ninguém.

— Estou sim!

— Não parece.

— Estou. Muito apaixonado! – Tentou fazer uma expressão condizente com as palavras, mas não conseguiu. – Eu estou!

— Ah, por favor, não faça essa cara.

— Foi esse dente-de-leão – disse ele. – Você o gastou todo em você. Por isso não funcionou em mim (Bradbury, 2012, p.41-42).

Clarisse sugere que o teste com o dente-de-leão revelaria se ele está realmente apaixonado, mas, ao falhar, revela a real desconexão emocional de Montag. Sua tentativa frustrada de convencer Clarisse de que está apaixonado expõe, na verdade, a superficialidade de sua relação com a esposa, Mildred, e evidencia que ele não está em contato com suas próprias emoções. Esse momento de confronto com a jovem faz com que ele questione seu verdadeiro estado emocional e o sentido de sua vida, sugerindo o início de uma mudança, o despertar para uma realidade que se encontrava ocultada. Ao dizer "Você o gastou todo em você", Montag tenta racionalizar o fracasso do teste, mas isso apenas reforça seu estado de alienação.

Assim, o teste do dente-de-leão com Clarisse acaba por provocar uma reflexão na visão de Montag sobre si mesmo e seu relacionamento. Esse pequeno momento desestabiliza suas certezas, expondo a superficialidade de suas interações e, por extensão, a alienação presente em sua vida e na sociedade em que vive: "Como uma pessoa fica tão vazia?, perguntou a si mesmo. Quem esvazia a gente? E aquela flor terrível no outro dia, aquele dente-de-leão! Aquilo havia resumido tudo, não? "Que pena! Você não está apaixonado por ninguém!" E por que não?" (Bradbury, 2012, p. 66).

A angústia de Montag ao se deparar com a profundidade de seu vazio interior expõe sua perplexidade ao perceber que seu próprio esvaziamento emocional e existencial não é um acaso, mas o resultado de influências externas que, ao longo do tempo, moldaram seu modo de ser. Na concepção freiriana de mudança, é preciso uma consciência mais crítica e profunda. A conscientização é um primeiro passo essencial para a transformação, mas deve ser acompanhada por ações concretas para que a realidade também se modifique. Montag dá seu primeiro passo ao adquirir consciência do vazio interior que vive.

Em uma sociedade que devora a humanidade e a capacidade de sentir das pessoas, o uso de dispositivos de entretenimento para se anestesiarem emocionalmente, é um recurso que esvazia constantemente os sujeitos, de modo que suas vidas estejam cheias de distrações, mas desprovidas de significados. Montag começa a reconhecer que o vazio de sua esposa e seu próprio vazio são sintomas da mesma "serpente" faminta, um sistema que desumaniza e aliena, esvaziando as pessoas: "Ele se deitou longe dela, no outro lado do quarto, numa ilha invernal cercada por um mar vazio" (Bradbury, 2012, p. 63).

É a partir desse estado de consciência inicial que ele começa a se distanciar da superficialidade de sua sociedade e a questionar as normas que o cercam. Montag não apenas reconhece seu próprio vazio, mas começa a investigar as causas desse estado na tentativa de se reconectar com aquilo que o torna humano, na busca por algo além da vida vazia e mecânica imposta pela sociedade: "Não precisamos que nos deixem em paz. Precisamos realmente ser incomodados de vez em quando. Quanto tempo faz que você é realmente incomodada? Por alguma coisa importante, por alguma coisa real? (Bradbury, 2012, p. 74)".

A afirmação de que "não precisamos que nos deixem em paz" reflete uma mudança de perspectiva e uma rejeição do conformismo e da apatia que caracterizam sua sociedade. Ele começa a entender que o verdadeiro crescimento e significado na vida vêm do desconforto, do confronto com ideias e sentimentos incômodos, e não de uma existência anestesiada. É um contraste direto com o modo de vida de sua esposa Mildred e de muitos ao seu redor, que preferem viver de forma passiva, entretidos apenas por distrações vazias.

Ao rejeitar a paz ilusória de sua sociedade, ele abraça o desconforto como um caminho para a descoberta e a transformação pessoal. Essa decisão de buscar o incômodo e a reflexão é o que o move em direção a um caminho de rebeldia e autoconhecimento, afastando-o de sua antiga identidade de bombeiro que queima livros e conduzindo-o para uma busca por conhecimento e significado. Montag começa então a romper ativamente com o sistema e a caminhar em busca de autonomia e de liberdade de pensamento.

Assim como na mudança de comportamento de Montag, descrita no romance por Bradbury, Paulo Freire (2020) destaca que o processo de transformação exige tanto a conscientização (ou o despertar crítico) quanto a ação prática. É somente com a mobilização em direção a mudanças estruturais que se pode gerar um impacto na realidade concreta, garantindo que a compreensão crítica se converta em uma transformação efetiva do mundo. Essa visão está alinhada com sua proposta de uma pedagogia da libertação, em que Freire vê a educação não como algo que se restringe ao aprendizado passivo, mas é um ato de mudança intencional e prática, formadora de indivíduos autônomos e críticos, que sejam "homens-sujeitos" em vez de "homens-objetos".

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso, teria de ser, também entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (Freire, 2020, p. 52).

Esse conceito de uma educação para a liberdade é central no pensamento de Freire e está ligado a conscientização, sob a perspectiva de um processo em que o educando toma consciência das condições concretas de sua vida e das forças que o condicionam, permitindo que ele participe criticamente da transformação social. Para Freire, a educação deve ser um ato de criação de sujeitos que não apenas entendem o mundo, mas que também o transformam.

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o

mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 2020, p. 55).

O homem, ao contrário de outros seres, não apenas reage ao ambiente, mas o interpreta e o compreende. Essa capacidade de conhecimento implica um nível de consciência crítica e reflexiva, que é uma das marcas da condição humana. A ideia de que o homem deve estar aberto à realidade é fundamental para entender a sua relação com o mundo. Essa abertura não é passiva, ela implica um engajamento ativo e uma disposição para se relacionar com o que é exterior a si. Essa postura é fundamental para a construção de relações significativas e para a vivência em sociedade.

A busca por uma compreensão mais ampla da vida em sociedade deve, portanto, considerar essa dimensão relacional como central para a construção de um mundo mais humano e consciente. A educação não pode fugir desse pressuposto, já que, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2020, p. 51). Assim como a natureza social do ser humano destaca a importância do convívio, da comunicação e da troca cultural para a formação e o conhecimento humano, a educação está intrinsecamente ligada ao contexto social. O aprendizado e a educação são processos que não ocorrem em um pacote; eles estão sempre relacionados a um contexto mais amplo, que inclui as experiências e as vivências dos indivíduos. Freire ressalta a importância de se distinguir entre mudanças que são meras alterações superficiais e aquelas que são relacionadas a um trânsito significativo, que promove relações e um aprendizado profundo. Essa distinção é essencial para entender a verdadeira natureza da educação e sua capacidade de transformar vidas e sociedades, sabendo que “[...] se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito” (Freire, 2020, p. 64). Para que a educação seja verdadeira e transformadora, ela deve promover um trânsito que permita não apenas mudanças, mas mudanças significativas que respeitem e preservem a identidade dos educandos. A educação deve ser um espaço de diálogo, onde as mudanças são acompanhadas de um entendimento profundo das relações sociais e culturais, levando à conscientização e ao empoderamento dos indivíduos.

O episódio do “último dente-de-leão” em *Fahrenheit 451* soa como uma última oportunidade de se agarrar à liberdade ou à autenticidade em um mundo dominado pela censura e pela uniformidade. O dente-de-leão é uma flor comumente associada à infância, com a ideia de soprar suas sementes ao vento, algo que evoca liberdade, sonhos e esperanças. No contexto de *Fahrenheit 451*, ele contrasta com a opressão sistemática do pensamento individual e da criatividade presentes na sociedade. O gesto de “esfregá-lo debaixo do queixo” evoca uma brincadeira infantil, um momento lúdico e inocente que, realizado em um ambiente de controle, mostra como pequenos gestos de liberdade ainda podem existir, mesmo que em espaços privados e fugazes.

A imagem do dente-de-leão toca na ideia de que, mesmo em um mundo tão desprovido de humanidade, há pequenas fagulhas de vida e resistência que se manifestam em gestos aparentemente insignificantes, mas carregados de significado. Essa deve ser nossa esperança ao nos confrontarmos com a *Educação Fahrenheit* em nossos tempos.

Assim como Clarisse, uma jovem curiosa e não conformista, que traz uma perspectiva diferente da vida, uma perspectiva que contrasta radicalmente com a apatia e a superficialidade da sociedade controlada, a nossa postura frente aos desafios da educação hoje deve conter a esperança de um cenário diferente. Como o próprio Paulo Freire (2020) diz, “ensinar exige alegria e esperança”. Ele argumenta que a esperança é intrínseca à condição humana e, mais ainda, ao processo de ensinar e aprender. A esperança é a força que impulsiona tanto o professor quanto o aluno a se engajarem em uma jornada de busca por conhecimento e transformação, uma jornada marcada pela curiosidade e pela resistência contra os obstáculos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (Freire, 2020, p. 70).

Freire nos lembra que o ser humano, em sua natureza inacabada, encontra na esperança o motor para o aprendizado contínuo. O ato de aprender é, em si, um ato de esperança, pois implica acreditar que algo novo e transformador pode ser alcançado. Essa postura diante do mundo é o que permite ao educador e ao aluno se comprometerem com o processo de aprendizagem como um projeto no qual as dificuldades podem ser superadas. Para Freire, não há busca genuína sem esperança, pois esta é o que sustenta o movimento contínuo de criação e recriação de conhecimento. A educação que atua com esperança e alegria deixa um impacto profundo e significativo nos sujeitos, tocando suas vidas de forma que resista ao tempo e às dificuldades e superem as formas equivocadas de formação que se apresentam.

#### 4.3 ESTAMOS NOS LEMBRANDO... (RE)ASCENDENDO A MEMÓRIA NA RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS INDIVÍDUOS E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.

E quando nos perguntarem o que estamos fazendo, poderemos dizer: estamos nos lembrando. É aí que, no longo prazo, acabaremos vencendo. E algum dia a lembrança será tão intensa que construiremos a maior escavadeira da história e cavaremos o maior túmulo de todos os tempos e nele jogaremos e enterraremos a guerra (Bradbury, p.198).

Considerar que o papel da lembrança não é meramente um ato passivo de rememoração, mas um exercício ativo de resistência, pode ser, em contextos de desmonte de políticas públicas, esvaziamento e opressão, um ato político e revolucionário. Muitas vezes, regimes totalitários e conflituosos tentam apagar ou reescrever a história para justificar suas ações. Ao insistir na memória, é possível preservar o conhecimento, as injustiças sofridas e a esperança de um futuro diferente. Em um sentido mais filosófico, a lembrança pode ser vista como um meio de manter a identidade e a humanidade diante da destruição que regimes totalitários e golpistas podem causar. A memória não é neutra; escolher

quem lembrar e como lembrar molda a identidade coletiva e influencia as ações presentes e futuras.

Em *O que significa elaborar o passado*, de Theodor W. Adorno (2020) faz uma crítica sobre a relação da sociedade alemã com seu passado nazista, apontando para uma tendência ao esquecimento e à negação da catástrofe evidenciada nos campos de extermínio, do Holocausto promovido pelo nazismo na Alemanha. Adorno denuncia a tentativa de muitos alemães em relativizar os crimes do nazismo ou de tratá-los como algo superado. Argumenta que essa atitude impede um verdadeiro processo de reflexão e aprendizado. Ele alerta que a negação crítica do passado pode abrir espaço para o ressurgimento de ideologias autoritárias e observa que traços do pensamento nazista ainda persistem, seja em discursos políticos, seja em preconceitos sociais.

A pergunta "O que significa elaborar o passado?" requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nesta formulação. A elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível, inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento. Porém, a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a ideia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo (Adorno, 2020, p. 31).

Adorno inicia o trecho questionando a própria formulação da pergunta "O que significa elaborar o passado?", pois o uso frequente dessa expressão na Alemanha do pós-guerra não necessariamente indicava um desejo genuíno de enfrentar o passado nazista. Pelo contrário, a frase se tornara um discurso vazio, muitas vezes empregado para encerrar a discussão e evitar um enfrentamento real das responsabilidades históricas. "O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência;" (Adorno, 2020, p.31). O desejo de libertação do passado é compreensível, pois viver constantemente sob a sua sombra pode ser sufocante e paralisante. No entanto, essa libertação não pode acontecer por meio da negação ou do esquecimento,

mas sim por meio de um trabalho efetivo de memória e transformação da sociedade. Apagar memórias incômodas, como se o simples passar do tempo pudesse dissolver as responsabilidades históricas. Se o passado for simplesmente ignorado ou apagado, suas causas e consequências permanecem inalteradas, permitindo que padrões de injustiça e violência sejam repetidos no futuro. Essa prática revela um mecanismo de defesa social, que busca evitar a reflexão crítica sobre a barbárie nazista, por exemplo, e suas implicações. Para Adorno (2020), essa negação do passado abre espaço para a reprodução das mesmas estruturas autoritárias que permitiram os horrores do Terceiro Reich.

Adorno, porém, não está apenas tratando do passado nazista, mas da maneira como sociedades lidam com sua história de violência e opressão. Ele alerta para o perigo do esquecimento e da banalização do passado. Para ele, a verdadeira "elaboração do passado" não é um processo de apagamento, mas sim de consciência crítica, capaz de evitar que os erros da história se repitam. O perigo da dessensibilização como condição da barbárie. A indiferença diante do sofrimento alheio, reduzido a uma ocorrência distante, abstrata ou inevitável, é o terreno fértil sobre o qual se erguem as formas modernas de autoritarismo e violência. Essa indiferença, que se manifesta como neutralidade, conformismo ou apatia, é o que Adorno chama de "frieza", o oposto da consciência ética que reconhece no outro um ser digno de empatia e cuidado: "se as pessoas não fossem profundamente indiferentes [...] Auschwitz não teria sido possível" (Adorno, 2020, p.145).

A análise de Adorno continua extremamente relevante em contextos contemporâneos. Em diferentes países, vemos debates sobre como lidar com passados autoritários, genocídios, ditaduras e regimes de opressão. No Brasil, por exemplo, há discussões sobre como a ditadura militar (1964-1985) foi tratada na memória coletiva: houve uma anistia generalizada, mas sem um processo profundo de responsabilização, o que permitiu que traços do autoritarismo permanecessem na cultura política.

A sobrevivência da Lei de Anistia no Brasil, após trinta anos, não parece encaixar-se bem no contexto de forte tendência internacional à responsabilização individual. Adotada em 1979, a lei continua perdoadando os crimes dos perpetradores de violência de Estado. Porém, nos dois últimos anos, surgiram fortes questionamentos à lei. Em audiência pública realizada pela Comissão de Anistia em junho de

2008, pela primeira vez o Estado brasileiro discutiu a possibilidade de processar judicialmente os agentes públicos que cometeram crimes contra os direitos humanos durante a Ditadura. Com forte participação social, a audiência levou a Ordem dos Advogados do Brasil a propor ao Supremo Tribunal Federal uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF n.º 153/2008) questionando a legalidade da interpretação da lei que concedia anistia a graves crimes, como a tortura. A Suprema Corte brasileira, por sete votos a dois, decidiu, em 29 de abril de 2010, declarar válida a anistia para todos os crimes cometidos por agentes de Estado no Brasil durante a Ditadura (BRASIL, 2011, p.22-23).

A Lei da Anistia, sancionada em 1979 durante a ditadura militar, teve como propósito central garantir o perdão aos opositores políticos do regime. Apesar de um lado, a anistia ter possibilitado o retorno de exilados e a libertação de presos políticos, representando um passo importante na transição do Brasil para a democracia, de outro, ao estender o perdão aos agentes da repressão que cometeram crimes como tortura e assassinato, a lei consolidou um pacto de esquecimento que até hoje gera debates. Ao equiparar perseguidos e perseguidores, a anistia estabeleceu uma falsa simetria, desconsiderando que crimes de Estado, especialmente violações graves de direitos humanos, não podem ser tratados como atos políticos comuns. Essa impunidade gerou insatisfação entre familiares de vítimas, ativistas e juristas, que reivindicam uma revisão da interpretação da lei para responsabilizar os agentes da repressão.

A impunidade passada criou um precedente cultural e político que enfraqueceu os freios democráticos na atualidade. A normalização da ausência de punição no passado geraria um ambiente em que práticas antidemocráticas no presente se tornam mais “aceitáveis” ou imagináveis para certos grupos. Um exemplo desse processo de banalização do passado, foi a homenagem prestada pelo então deputado Jair Bolsonaro ao militar Carlos Alberto Brilhante Ustra, reconhecido por sua atuação na repressão durante a ditadura. Na ocasião, demonstrando entusiasmo, Bolsonaro declarou apoio ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Com sua eleição e posse como presidente do Brasil, essa temática passou a integrar oficialmente a agenda governamental. O alinhamento ideológico do ex-presidente com valores autoritários fez com que o governo Bolsonaro formalizasse a comemoração do golpe de 1964 e

fomentasse o aumento da presença militar em instituições civis, especialmente em escolas públicas.

Um outro exemplo pode ser observado nos discursos do então presidente Jair Messias Bolsonaro, que, durante seu mandato, questionou os resultados das eleições antes mesmo de sua realização, desacreditou o sistema eleitoral brasileiro – especialmente as urnas eletrônicas – e buscou deslegitimar instituições como o STF e o TSE. Esse comportamento incentivou a tentativa de golpe em 8 de janeiro de 2023, quando apoiadores do ex-presidente invadiram o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto.

Indursky (2024) observa em seu texto “Política da memória como forma de intervenção e resistência” que, é preciso uma política ativa de memória como estratégia de enfrentamento ao negacionismo histórico e às tentativas de reabilitar o legado da ditadura militar no Brasil — conectando essa tarefa também à resistência diante de ações golpistas recentes, como a de 8 de janeiro de 2023. Essa memória não deve ser nostálgica, mas combativa, devendo resistir ao esquecimento como ação organizada e intencional, não mero registro histórico.

Enquanto cresce no Congresso a campanha da direita pela anistia aos condenados pelo 8 de janeiro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) caminha na direção oposta ao discutir a revisão da Lei da Anistia de 1979, que concedeu perdão tanto a militantes da esquerda armada quanto a militares e policiais envolvidos em prisões ilegais, tortura e execuções. Desde o fim do ano passado (2024), impulsionados pelo sucesso do filme *Ainda Estou Aqui* (2024) – vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro, centrado no desaparecimento do ex-deputado Rubens Paiva e no drama de sua família na época da ditadura militar no Brasil –, alguns ministros defendem manter a anistia para ex-integrantes da luta armada, mas permitir a punição dos agentes da repressão.

O debate sobre a Lei da Anistia é reatualizado não apenas como questão jurídica, mas sobretudo como um campo de batalha simbólico e político. A tentativa de ampliar o escopo da anistia para incluir crimes cometidos durante e após o governo Bolsonaro reflete um movimento de reabilitação de práticas autoritárias e de normalização da impunidade, o que ecoa os dilemas históricos

não resolvidos da transição democrática brasileira. O reconhecimento do Ministério Público sobre a contribuição direta de Jair Bolsonaro na tentativa de golpe de 8 de janeiro, insere-se num momento histórico decisivo para o Brasil: o da responsabilização institucional de atores políticos que atentaram contra a democracia. Essa responsabilização não é apenas um ato jurídico, é também um ato de memória, na medida em que resgata, narra e reinterpreta criticamente mais um episódio golpista da história nacional. A prisão de Bolsonaro, portanto, rompe parcialmente com esse ciclo de esquecimento e impunidade, representando um gesto de reinterpretação crítica do passado. A consciência ética é o antídoto à lógica liberal da dessensibilização, é o que impede a repetição de Auschwitz ou, em termos contemporâneos, o que impede que o autoritarismo, a violência e o desprezo pela vida humana voltem a se naturalizar. É a mesma consciência que deve orientar o julgamento de crimes políticos, como no caso de Jair Bolsonaro e do 8 de janeiro. Não apenas como punição legal, mas como ato de memória e de responsabilidade coletiva.

Nesse contexto, uma política ativa de memória se coloca como estratégia fundamental de enfrentamento ao negacionismo histórico. Diferente da mera preservação documental, trata-se de um projeto de construção da verdade pública, que visa impedir o esquecimento e reafirmar a centralidade dos direitos humanos, da justiça e da democracia. Tal política deve atuar em múltiplas frentes — educação, cultura, justiça e comunicação — para garantir que a narrativa sobre o período da ditadura militar e sobre os recentes ataques à ordem democrática não seja capturada por discursos revisionistas que tentam romantizar o autoritarismo ou relativizar a violência de Estado.

Há uma recorrência histórica do autoritarismo no Brasil (Carvalho, 2019), marcada pela presença constante das Forças Armadas nos episódios de ruptura institucional — desde o nascimento da República até o 8 de janeiro de 2023. Essa linha do tempo revela uma memória nacional fragmentada, na qual os golpes e as violações democráticas foram frequentemente naturalizados ou esquecidos em nome de uma suposta reconciliação. A fragilidade da memória histórica e o fracasso das instituições democráticas em transformar o passado em aprendizado coletivo aponta para o esquecimento e torna-se cúmplice da repetição. O esquecimento institucionalizado, expresso na falta de justiça e na

persistência de discursos autoritários, impede que a sociedade brasileira reconheça plenamente as consequências de suas rupturas democráticas. O resultado é uma identidade nacional marcada pela ambiguidade e pela fragilidade, incapaz de elaborar criticamente seus traumas históricos.

Em *A Memória, a história, o esquecimento*, Ricœur (2007) enfatiza a ligação entre a memória e a formação da identidade, tanto individual quanto coletiva, apontando como o ato de lembrar ou esquecer tem implicações significativas no modo como entendemos nossa história. Ele aponta que a memória é frequentemente utilizada para reivindicar identidades coletivas e individuais. No entanto, essa mobilização pode gerar abusos, resultando em dois fenômenos opostos, mas igualmente problemáticos: o excesso de memória e a insuficiência de memória. Segundo o autor, ambos os fenômenos são sintomas da fragilidade da identidade, pois indicam que a memória não é apenas um registro neutro do passado, mas algo manipulado de acordo com necessidades identitárias.

O cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação de identidade. Entre as derivações que dele resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: excesso de memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória - *insuficiência* de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento. Pois bem, é na problemática da identidade que se deve agora buscar a causa de fragilidade da memória assim manipulada (Ricœur, 2007, p. 94).

Ricoeur (2007) leva a uma reflexão sobre os perigos de uma identidade que se fecha em si mesma, recusando o diálogo com o outro e o reconhecimento da alteridade. Sociedades que não toleram a diferença muitas vezes caem em nacionalismos exacerbados, sectarismos religiosos ou políticas de exclusão. O autor nos mostra que a identidade não é um dado fixo, mas um processo em constante construção, marcado pela relação com o tempo e pela interação com o outro. A memória, ao invés de ser um mero arquivo do passado, é um elemento ativo na construção identitária, podendo ser tanto uma ferramenta de emancipação quanto um instrumento de exclusão e manipulação. Compreender essa complexidade é fundamental para lidar com as tensões do presente sem cair em dogmatismos ou ressentimentos históricos.

A segunda causa de fragilidade é o confronto com outrem, percebido como uma ameaça. É um fato que o outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a nós como do eu. Certamente isso pode constituir uma surpresa: será mesmo preciso que nossa identidade seja frágil a ponto de não conseguir suportar, não conseguir tolerar que outros tenham modos de levar sua vida, de se compreender, de inscrever sua própria identidade na trama do viver-juntos, diferentes dos nossos? Assim é. São mesmo as humilhações, os ataques reais ou imaginários à autoestima, sob os golpes da alteridade mal tolerada, que fazem a relação que o mesmo mantém com o outro mudar da acolhida à rejeição, à exclusão. (Ricœur, 2007, p. 94-95).

Na sociedade de *Fahrenheit 451*, onde a diversidade de pensamento é combatida pela destruição de livros e pelo estímulo à alienação, Clarisse, que representa um modo de ser diferente do padrão, é marginalizada e considerada perigosa. Sua simples existência desafia a estabilidade identitária de Montag e da sociedade como um todo. Bradbury usa Clarisse como um espelho metafórico para começar a refletir verdades que Montag, de outra forma, não veria. “Como o rosto dela se parecia também com um espelho!” (Bradbury, 2012, p. 29). Clarisse não é um espelho apenas porque diz coisas a Montag, mas porque sua maneira de dizer devolve a realidade tal como ele poderia percebê-la – mas não percebe.

Já viu os cartazes de sessenta metros no campo, fora da cidade? Sabia que antigamente os outdoors tinham apenas seis metros de comprimento? Mas os carros começaram a passar tão depressa por eles que tiveram de espichar os anúncios para que pudessem ser lidos.

— Eu não sabia disso! —riu Montag abruptamente.

— Aposto que sei de mais uma coisa que você não sabe. De manhã, a grama fica coberta de orvalho.

Subitamente, ele não conseguiu se lembrar se sabia disso ou não, e ficou muito irritado (Bradbury, 2012, p. 27).

A observação sobre o orvalho da manhã causa estranhamento em Montag porque ele não tem certeza se sabe ou se lembra dessa sensação. Montag experimenta um momento de esquecimento que o frustra e o faz perceber sua desconexão com o mundo. Sua irritação não vem apenas da falta de memória sobre o orvalho na grama, mas do choque ao ser confrontado com alguém como Clarisse, que pensa de maneira diferente e tem um olhar mais sensível sobre a realidade. Esse confronto com o outro revela a fragilidade de sua identidade, construída em uma sociedade que desencoraja a reflexão e a individualidade.

Ao suprimir livros, o sistema impede que os indivíduos construam memória pessoal e coletiva – ou seja, conhecimento histórico e cultural que permita pensar criticamente sobre o presente e projetar um futuro diferente. Montag, que inicia a narrativa conformado, vivendo uma felicidade superficial, sem questionar sua rotina como bombeiro, ao longo da história percebe o vazio dessa existência. Sua transformação representa o despertar da consciência crítica e a valorização da memória como instrumento de liberdade e autonomia.

Ao se unir aos homens-livros (memorizadores de livros), Montag participa de um esforço coletivo para reconstruir o saber perdido. Bradbury mostra que memória e história não se mantêm apenas em objetos físicos (livros), mas na experiência humana. A preservação da cultura depende da reflexão, da lembrança e da transmissão consciente de valores e informações. Sem memória, o indivíduo não consegue se reconhecer nem reconhecer erros passados, tornando-se vulnerável à repetição de padrões destrutivos. A história e o conhecimento se tornam, então, não apenas ferramentas de resistência, mas fundamentos para a reconstrução de uma sociedade mais humana e consciente.

Em algum lugar, o ato de salvar e guardar teria de começar novamente, e alguém tinha de se encarregar de salvar e guardar, de um modo ou de outro, nos livros, nos discos, na cabeça das pessoas, do jeito que fosse, desde que fosse seguro, livre de mariposas, traças, ferrugem e mofo, e de homens com fósforos (Bradbury, 2012, p.173).

Enquanto a sociedade do romance se estrutura no esquecimento forçado, por meio da queima de livros, da alienação e da superficialidade, os homens-livros preservam a cultura ao internalizar textos e transmiti-los oralmente. Eles representam uma resistência baseada na memória como um elemento essencial da existência humana. A memória, nesse contexto, não é apenas um registro do passado, mas uma afirmação da identidade e da continuidade do conhecimento. Memória não é apenas informação; é experiência incorporada e transmitida, que resiste à padronização e à objetivação total (Ricoeur, 2007).

Somos todos fragmentos e obras de história, literatura e direito internacional. Byron, Tom Paine, Maquiavel ou Cristo, tudo está aqui. [...] Tudo o que queremos fazer é manter o conhecimento que, pensamos, precisamos manter intacto e seguro. Ainda não estamos prontos para incitar ou enfurecer ninguém. Pois, se formos destruídos, o conhecimento estará morto, talvez para sempre (Bradbury, 2012, p. 185).

Os homens-livros não apenas memorizam textos, mas incorporam esses saberes em sua própria existência. Eles se tornam os livros vivos, preservando e transmitindo a cultura que a sociedade tentou erradicar. A referência a figuras históricas e literárias como Byron, Tom Paine, Maquiavel e Cristo ressalta a diversidade do conhecimento acumulado ao longo da história. Essas personalidades representam diferentes campos do pensamento – poesia, filosofia política, direitos humanos e espiritualidade –, evidenciando que o esquecimento de qualquer uma dessas áreas resultaria em um empobrecimento da humanidade.

A educação teria como tarefa primordial impedir a repetição da barbárie, o que implica lidar com a memória histórica como elemento estruturante do processo educativo (Adorno, 2020). A ideia de “fazer conversar passado, presente e futuro” expressa o caráter intergeracional da memória. A educação torna-se um elo entre as experiências vividas por gerações anteriores e a formação das gerações atuais e futuras, garantindo que os erros históricos não sejam esquecidos nem repetidos. A proposta de Adorno (2020) implica que a educação deve cultivar a autonomia moral e a capacidade de reflexão, não apenas transmitir fatos sobre o passado, mas também criar condições para que os sujeitos compreendam as estruturas sociais e psicológicas que tornaram possível a barbárie — e, assim, reconheçam sinais de sua possível repetição no presente.

[...] o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isso só seria possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isso, teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas (Adorno, 2020, p.148).

Adorno desloca o eixo da educação de qualquer objetivo técnico, econômico ou adaptativo para um objetivo ético fundamental. Auschwitz não é apenas um evento histórico, mas o símbolo máximo da desumanização sistemática produzida por estruturas políticas, sociais e culturais. A prevenção da barbárie exige enfrentar interesses estabelecidos, poderes políticos e econômicos, bem como ideologias dominantes, mesmo que isso seja incômodo.

A educação precisa ultrapassar o ensino superficial das instituições e formas políticas. É preciso revelar os mecanismos ocultos que sustentam o funcionamento da sociedade, incluindo as contradições, as opressões e os interesses econômicos que moldam as estruturas políticas e podem gerar autoritarismo.

*Fahrenheit 451* mostra o que acontece quando a educação falha na missão que Adorno (2020) colocava como absoluta: sem memória e sem análise crítica das forças sociais, o presente se torna terreno para novas formas de barbárie. Ao propor a construção de uma fábrica de espelhos, o líder dos homens-livros não está falando de um objeto físico, mas de um processo coletivo e contínuo de autoexame, sendo que o primeiro passo para um futuro diferente é reconhecer e compreender erros, contradições e fragilidades: “Primeiro, construiremos uma fábrica de espelhos, e durante o próximo ano não produziremos nada além de espelhos, e daremos uma longa olhada neles” (Bradbury, 2012, p.198).

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficção *Fahrenheit 451* (1953) trata de uma formação humana empobrecida, onde o processo de desenvolvimento intelectual, ético, sensível e crítico do ser humano foi reduzido, esvaziado ou corrompido. Essa formação foi moldada por dispositivos sociais, escolares e tecnológicos que não visam à emancipação crítica do sujeito, mas sim à sua adaptação funcional à lógica do sistema dominante. O romance, assim, opera como um objeto potente de pesquisa sobre processos formativos alienantes e suas reverberações nas sociedades contemporâneas, especialmente no que diz respeito à semiformação dos sujeitos. Bradbury sugere que a formação humana verdadeira requer tempo, silêncio, dúvida, escuta, alteridade e profundidade, dimensões soterradas pela lógica de produtividade, eficiência e superficialidade. A destruição dos livros é apenas a expressão simbólica de uma sociedade que perdeu o desejo de pensar. “A mente bebe cada vez menos” (Bradbury, 20120, p. 80).

A leitura de *Fahrenheit 451* sob a lente da formação e da semiformação permite compreender os riscos de sistemas educativos que sacrificam formação humana em favor de conformismo tecnológico e meritocrático. No Brasil pós-2016, muitas políticas educativas embarcam nesse modelo, firmadas em uma hegemonia por consenso: baixo investimento em pensamento crítico, militarização do ambiente escolar e desvalorização da docência.

Bradbury desenha uma sociedade onde a formação humana que cultiva pensamento crítico, leitura reflexiva e diálogo é sistematicamente sabotada. Os cidadãos são educados não para questionar, mas para consumir entretenimento superficial: as “paredes-telão”, os vídeos interativos e a cultura do *fast-food* mental promovem uma semiformação ancorada em uma pseudoeducação moldada pelo espetáculo.

A escola em *Fahrenheit 451* não liberta, mas condiciona o sujeito que é formado para manter a ordem, não para problematizá-la. A repetição mecânica substitui a criação; a obediência suprime a autonomia. Qualquer sujeito que pensa diferente é suspeito, subversivo ou perigoso. Essa lógica silencia vozes

dissonantes e inibe o surgimento do pensamento plural – condição fundamental para uma formação verdadeiramente democrática.

As “famílias” digitais que ocupam as paredes das casas exemplificam a transição de uma cultura do livro para uma cultura da distração contínua. O tempo que antes era dedicado à escuta, à leitura, à reflexão, torna-se colonizado pela presença constante do espetáculo. Essas “paredes-telão” de *Fahrenheit 451* antecipam, por exemplo, o papel que hoje têm redes sociais, algoritmos, IA generativa como ChatGPT. O atual mau uso dessas tecnologias muitas vezes reforça preconceitos, filtra a complexidade e promove a desinformação, em vez de fomentar o pensamento crítico. Quando utilizadas de forma equivocada, acabam por promover isolamento e alienação. Desse modo, podemos observar fenômenos como *filter bubbles*<sup>42</sup> e bolhas ideológicas, atendentes virtuais, assistentes virtuais e conteúdo automatizado. A sociedade contemporânea repete a lógica do romance, uma tecnologia que seduz e anestesia: “More and more, your computer monitor is a kind of one-way mirror, reflecting your own interests while algorithmic observers watch what you click”<sup>43</sup> (Pariser, 2011, p.7).

O ambiente digital parece íntimo e sob controle do usuário, mas é, na verdade, um espaço de vigilância e manipulação invisível. O conteúdo exibido é muitas vezes moldado a partir do histórico de navegação, preferências e interações anteriores do usuário. Isso significa que, em vez de oferecer um panorama amplo e plural da informação disponível, a tela devolve, de forma personalizada, aquilo que já confirma gostos, opiniões e hábitos. Tal cenário reforça a distinção entre semiformação (informação imediata, superficial) e formação, que exige esforço intelectual, debate, mediação pedagógica qualificada. A emergência da IA, por exemplo, incluindo ferramentas como o ChatGPT, pode tanto colaborar para processos formativos ricos, quanto reproduzir a lógica da semiformação se usada de forma passiva ou acrítica. Esse uso acrítico de IA pode reforçar estereótipos, simplificações e respostas prontas,

---

<sup>42</sup> Bolha de filtro – pesquisas personalizadas ditadas por algoritmos.

<sup>43</sup> “Cada vez mais, o monitor do seu computador é uma espécie de espelho unilateral a refletir seus próprios interesses enquanto observadores algorítmicos observam o que você clica” (tradução nossa).

neutralizando a dúvida e a criatividade — elementos indispensáveis à formação humana integral.

Democracy requires citizens to see things from one another's point of view, but instead we're more and more enclosed in our own bubbles. Democracy requires a reliance on shared facts; instead we're being offered parallel but separate universes<sup>44</sup> (Pariser, 2011, p.8).

A democracia pressupõe que os cidadãos sejam capazes de considerar o ponto de vista alheio, um exercício de empatia cognitiva e política. No entanto, o fechamento em bolhas informacionais restringe a exposição a opiniões divergentes. Esse isolamento compromete o diálogo e alimenta a polarização, pois os indivíduos passam a viver em ecossistemas simbólicos cada vez mais homogêneos. Bradbury descreve uma hegemonia cultural onde o poder domina não por repressão explícita, mas por tornar conformismo e distração como norma. O romance evidencia o modo como a hegemonia é construída não apenas pela força, mas sobretudo pela naturalização dos valores dominantes. As pessoas consentem com sua própria alienação. Não é preciso censurar abertamente, basta administrar o fluxo de informações para que apenas conteúdos alinhados ao *status quo* sejam visíveis ou atraentes.

No mundo contemporâneo, a educação é campo privilegiado de produção dessa hegemonia: ela pode tanto servir à crítica quanto à reprodução ideológica. Até mesmo na produção teórica e normativa da educação, o ideal emancipatório não aparece como princípio norteador incontestável; ao contrário, é frequentemente substituído por objetivos mais técnicos, adaptativos ou utilitaristas, voltados à integração do indivíduo à ordem existente. Essa constatação é grave porque, se a própria teoria não defende claramente a emancipação, a prática tende a se afastar ainda mais dela (Adorno, 2020).

O que vemos hoje é o uso da educação para consolidar consensos conservadores, como nos projetos de militarização escolar, combate aos estudos sobre gênero e sexualidade, incentivo à meritocracia – todos eles meios de formação pautados no controle, na exclusão e na uniformização. Espelhando

---

<sup>44</sup> “A democracia exige que os cidadãos vejam as coisas do ponto de vista uns dos outros, mas, em vez disso, estamos cada vez mais fechados em nossas próprias bolhas. A democracia exige a confiança em fatos compartilhados; em vez disso, nos são oferecidos universos paralelos, porém separados” (tradução nossa).

isso, as políticas educacionais pós-golpe de 2016 no Brasil parecem operar sobre hegemonia consentida:

- A reforma (MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017) flexibilizou currículo e introduziu itinerários formativos, mas também enfraqueceu disciplinas críticas como filosofia e sociologia, promovendo uma lógica tecnicista e utilitarista da educação;
- Sob a regência do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) espalhou um modelo autoritário, disciplinar, hierárquico, que restringe a autonomia docente e pluralidade de pensamento. A hegemonia aqui se obtém via consenso: violência simbólica que naturaliza hierarquia e obediência como virtudes, em detrimento da formação de sujeitos críticos;
- A lógica meritocrática assume que sucesso escolar depende de esforço individual e naturaliza desigualdades, deslocando o foco das estruturas públicas;
- Críticas aos estudos sobre gênero e sexualidade promovem censura ideológica nas escolas e consolidam um consenso conservador por meio do medo e regulação do pluralismo.

A análise, portanto, de *Fahrenheit 451* como objeto de pesquisa sobre formação humana nos revela que educar é sempre um ato político (Freire, 1997). Ou se educa para manter as estruturas, ou para transformá-las. Bradbury, ao construir sua distopia, nos oferece um espelho incômodo da nossa realidade – não para promover o pessimismo, mas para nos lembrar de que, quando a educação não prioriza a consciência verdadeira, abre-se espaço para que mecanismos sutis de conformação (algoritmos, entretenimento alienante, discursos homogêneos) substituam a participação crítica. Nos alertar que a finalidade central da educação seja a produção de uma “consciência verdadeira”, ou seja, uma consciência crítica, capaz de perceber a realidade para além das aparências e resistir à manipulação ideológica (Adorno, 2020).

Ao construir a metáfora incendiária sobre o declínio da consciência crítica diante de um sistema que domestica e entretém, Bradbury adverte para a realidade contemporânea, marcada pelo fascínio tecnológico e por políticas

educacionais que privilegiam o desempenho em vez da consciência. Sem a valorização da formação crítica e emancipatória, corremos o risco de reproduzir cidadãos sem consciência plena, prontos a legitimar hegemonias tecnológicas e políticas autoritárias – exatamente algo que Bradbury nos alertou meio século atrás.

Se queremos resistir ao empobrecimento da experiência formativa, é preciso reivindicar a centralidade do pensamento crítico nas escolas e uma pedagogia que escute, que acolha a dúvida e a diferença. Além disso, deve ser feita uma apropriação crítica também do uso da tecnologia, não sua idolatria. É preciso, sobretudo, políticas públicas que entendam a educação como formação humana integral, e não como ferramenta de adestramento para o mercado.

O fogo que consome livros é, paradoxalmente, o mesmo que pode reacender a centelha da emancipação. Como Montag, ao final do romance, que encontra nos livros e no diálogo a semente da resistência, também nós precisamos reacender o fogo da formação crítica, em meio a um mundo que – como o de Bradbury – tantas vezes tenta apagá-lo: “[...] um fogo estranho porque significava uma coisa diferente para ele. Não estava queimando. Estava aquecendo. [...] Nunca em sua vida imaginara que o fogo, além de tirar, pudesse dar” (Bradbury, 2020, p. 178).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. *In*: **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 70-82. Disponível em: <https://bibliotecasocialvirtual.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/06/adorno-tempo-livre.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ALBRIGHT, Donn (org.). **Prazer em queimar**: histórias de Fahrenheit 451 / Ray Bradbury. Tradução de Antonio Xerxenesky; Bruno Matos. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ANDRADE, Marcelo Silva de. **A relação de humanização e desumanização em Paulo Freire**: perspectivas para uma proposta de educação. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN: UERN, 2015.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BAÉZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros**: das tábuas sumérias ao Iraque. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. E-book. Disponível em: <http://www.uel.br/cc/dap/wpcontent/uploads/2017/05/Hist%C3%B3ria-Universal-da-Destru%C3%A7%C3%A3o-dos-Livros-Fernando-Baez.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BANDEIRA, Belkis Souza. Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

BARRETO, Ana Igraíne de Góis. **“It was a pleasure to burn”**: Fahrenheit 451 e adaptação no contexto da leitura contemporânea. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BERNARDO, Gustavo. Pedagogia Fahrenheit. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.*

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: **Obras escolhidas. Vol. 1: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, p. 114-119, 1987.***

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.*

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2022.

BERNARDET, Jean-Claude. **Autor no cinema**: a política dos autores – França, Brasil anos 50 e 60. São Paulo: Edições Sesc, [s.d.]. E-book.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

BRADBURY, Ray. Ray Bradbury interviewed by Sam Weller. **The Paris Review**, The Art of Fiction, n. 203. Disponível em: <http://www.theparisreview.org/interviews/6012/the-art-of-fiction-no-203-ray-bradbury>. Acesso em: 04 set. 2021.

BRADBURY, Ray. **50 years of the Playboy interview**: Ray Bradbury – the Playboy interview. English edition. E-book.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 1996. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n° 22/2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/133011-pcp022-19-1/file>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **A anistia na era da responsabilização: o Brasil em perspectiva internacional e comparada**. Brasília: Comissão de Anistia; Oxford: Oxford University, Latin American Centre, 2011.

CANTARELA, Roberta; SILVA, Acir Dias da. Fahrenheit 451: o vazio da memória num mundo sem livros. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 137-153, 2010.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARDOSO OLIOSSE, I.; CASTRO DE OLIVEIRA, E. Militarização das escolas públicas no Espírito Santo: tension and resistance. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 141-160, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1647>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1647>. Acesso em: 12 out. 2024.

CARR, Nicholas. **Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?** Traducción de Pedro Cifuentes. Taurus, [s.d.]. E-book.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O mito da rebeldia da juventude – uma abordagem sociológica. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 10, n. 13, p. 11-23, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2019.

CERQUEIRA, Juliana Radosavac Figueiredo. Da alienação ao descobrimento: o ensino e o conhecimento nas distopias. Controle, disciplina e resistência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** São Paulo: Ática, 2004.

CORREIA, Danielle Cristina Russo. **O estado totalitário e os cidadãos em Fahrenheit 451 de Ray Bradbury.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Cleberson Eduardo da. **Pedagogia da mediocridade:** o individualismo e a meritocracia sistematizados como valores da escola. Rio de Janeiro: Atsoc Editions, 2017.

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação:** ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Lincoln Nascimento de Oliveira Jr. A noção de fantasmagoria na filosofia de Walter Benjamin. *Filosofia – Cadernos de Aula*, Ilhéus, BA: Editus, 2012. p. 123-134.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução de Estela Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESMURGET, Michael. **A fábrica de cretinos digitais:** o perigo das telas para nossas crianças. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

DURÃO, Fábio Ackelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandes (org.). **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo, 2008.

FABIANO, Luiz Hermenegildo; SILVA, Franciele A. da. Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-1084, set./dez. 2012.

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut. Roteiro: François Truffaut e Jean-Louis Richard. Intérpretes: Oskar Werner, Julie Christie, Cyril Cusak e outros. London: Universal Pictures, 1966. (112 min) VHS son. Color.

FERNANDES, Gabriel. Entre duas praças: um olhar sobre o dia 8 de janeiro de 2023 em Brasília. *Revista Recorte*, 2023. Disponível em: <https://revistarecorte.com.br/artigos/entre-duas-pracas-um-olhar-sobre-o-dia-8-de-janeiro-de-2023-em-brasilia/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRA, Argemiro. **Caça às bruxas:** macartismo, uma tragédia americana. Porto Alegre: L&PM, 1989.

FERREIRA, Luciano Steinbach. **Fahrenheit 451, de Ray Bradbury e de François Truffaut: da alienação pós-moderna à oralidade homérica.** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FIGUEIREDO, Carolina Dantas de. Memória e poder nos regimes distópicos. *Papéis*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 38, p. 83-98, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, David Budeus. **Empobrecimento da experiência, formação da juventude.** Tese (doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [recurso eletrônico].** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GILLAIN, Anne. **O cinema segundo François Truffaut.** Tradução de Dau Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

GOMES, Juliana Pereira Rageteles. **Democracia e a educação escolar: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Revista Anuário de Literatura**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

INDURSKY, Freda. Política da memória como forma de intervenção e resistência. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, jun. 2024. Disponível em: [https://apoa.org.br/correio/edicao/342/8203politica\\_da\\_memoria\\_como\\_forma\\_de\\_intervencao\\_e\\_resistencia/1427](https://apoa.org.br/correio/edicao/342/8203politica_da_memoria_como_forma_de_intervencao_e_resistencia/1427). Acesso em: 19 jun. 2025.

JACKSON, Maggie. **Distracted: the erosion of attention and the coming Dark Age.** New York: Prometheus Books, 2008.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund Adorno.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KNUTH, Rebecca. **Libricide: the regime-sponsored destruction of books and libraries in the twentieth century**. EUA: Praeger Publishers, 2003. E-book.

KUNZ, Marinês Andrea; CONTE, Daniel. Fahrenheit 451: o esvaziamento da palavra. **Revista Ecos**, v. 15, ano X, n. 2, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco; SILVEIRA, Bruno Perozzi da; STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero; PIMENTA, Juliana Carla Fleiria; DUCI, Juliana Rossi. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 164-178, jan./abr. 2013.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LIRA, P. R. de B.; SILVA, A. F. da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 197-223, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1ID395>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/395>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LOCCHI, Maria Chiara. Fahrenheit 451 e o debate sobre os limites à liberdade de expressão. **Anamorphosis** – Revista Internacional de Direito e Literatura, [S. l.], 2016.

LOUREIRO, Robson. Indústria cultural, sociedade do espetáculo e fabricação da memória: uma leitura memorial de *Fahrenheit 451* de Bradbury e Truffaut. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, v. 16, n. 31, p. 173-214, jan./jun. 2010.

LOUREIRO, Robson. Fantasia e memória na sociedade do espetáculo. *ArteFilosofia*, Ufop, v. 10, n. 19, 2015, p. 172-196. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/issue/view/48>. Acessado em: 05.05.2025.

LOUREIRO, Robson. Educar, elaborar o passado, desnazificar: Memória histórica e neonazifascismo no início do século XXI. Disponível em: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.33, n.69, p.1541-1582, set./dez. 2019. ISSN Eletrônico 1982-596X. Acessado em: 05.05.2025.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 11, p. 29-43, jan. 2012.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **As novas tecnologias e os limites da formação:** uma abordagem a partir da Teoria Crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MATTOS, Luiz Augusto de. **A formação do sujeito:** educação como processo de humanização ao “ser mais” de Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) Universidade São Francisco, Itatiba: USF, 2021.

MITTERAND, Henri. **100 filmes:** da literatura para o cinema. Tradução de Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

MOLINI, Tatiane Sperandio Fernandes. **Um Titã das letras:** As palavras e a poesia *inclassificável* de Arnaldo Antunes. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MONTE, Alex Viana Ramos; FERNANDES, Mayara Oliveira. A ideologia neoliberal na educação: um caminho para a formação do Ser-Humano Empresa. **Pensata**, UNIFESP, 2022. Disponível em: [https://www.academia.edu/94714858/Ideologia\\_Neoliberal\\_Na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/94714858/Ideologia_Neoliberal_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 01 fev. 2025.

NASCIMENTO, W. Silva do; ALVES, L. Santos. Juventudes distópicas: a rebeldia como dispositivo de segurança em *Fahrenheit 451*. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 2, p. 437-452, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i2.1748>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. A atual política para educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Marília Flores Seixas de; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. Palavra e memória nos homens-livros de *Fahrenheit 451*: a literatura de ficção científica e a contemplação das ruínas do futuro. **Revista de Letras**, Edições UESB, v. 1, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; BAPTISTA, Alcimere Cristiani Degen; OLIOSA, Durvalina Maria Sesari. Escolas militarizadas nos municípios do estado do Espírito Santo (2019 a 2023) **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 10, p. 23496-23509, 2023.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; AGOSTINI, Nilo. Sociedade multitela e a semiformação: um desafio ético de grande monta. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, v. 14, p. 1-13, 2020.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. **A indústria cultural como instrumento de alienação e dominação na sociedade do espetáculo**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Tamiris Souza de. **O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno**: desdobramento para uma teoria crítica de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Terezinha de Assis. **Linguagem e memória em *Fahrenheit 451* e 1984**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OTERO, Mercedes Dias Ferreira. **Censura de livros durante a ditadura militar: 1964-1978**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. A influência do Estado em relação às repressões sociais em *Fahrenheit 451*: da adaptação fílmica à análise do discurso histórico-literário. **Revista Humanidades e Inovação**, Universidade Estadual do Tocantins, v. 5, n. 4, p. 262-267, 2018.

PARISER, Eli. **The filter bubble: what the Internet is hiding from you**. New York: Penguin Press, 2011.

PEREIRA, Adolfo Junior. A pobreza de experiência. **Revista de Filosofia Kalagatos**, v. 13, n. 25, p. 11-27, 2016.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. de F. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico Editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 667-686, 2019.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Organização de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PUHL, Paula. Um estudo do discurso psicanalítico no filme *Fahrenheit 451*: a destruição do conhecimento. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 11, p. 1-12, 2004.

RANGEL, Luiz Aloysio Mattos. Entre livros e televisão: ambiguidades históricas em *Fahrenheit 451*. **Cordis – Comunicação, Modernidade e Arquitetura**, n. 8, p. 69-88, jan./jun. 2012.

RIBEIRO, Leila Beatriz. *Fahrenheit 451*: sobre homens-livro e bombeiros incendiários, a oposição informação imagética x escrita. **Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, ano 6, n. 11, 2007.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROMEIRO, Artieres Estevão; GOMES, Luiz Roberto. Indústria cultural, barbárie estética e educação. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 37-48, 2012.

ROSA, Nilber Martins. **Tempos distópicos? Dimensão política da educação nos projetos sociais de *Fahrenheit 451* e *Admirável mundo novo***. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; FERREIRA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro; MELLO, Diene Eire de. Ainda a semiformação: contribuições de Adorno e Horkheimer em tempos de cibercultura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE**, UNESP, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1993-2002, 2019.

SANTOS, C. de A.; CARA, D. T. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 167-190, 2020.

SANTOS, J. A. Educação e racionalidade técnica: desafios da formação como espaço de resistência. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 209-217, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v29i2.7366>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7366>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, Marcelo Alexandre dos. **Acúmulo de saberes e experiência formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 815-831, set./dez. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SAUER, Margrid Burliga; SARAIVA, Karla. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 766-785, maio 2019. Epub 21 jul. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932019000300766&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300766&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Janson de Lima e. *Fahrenheit 451* de François Truffaut: o prazer do fogo e a criminalização dos livros. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 20, Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

SILVA, Willy Nascimento; SANTOS, Luciane Alves. Juventudes distópicas: a rebeldia como dispositivo de segurança em *Fahrenheit 451*. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 53, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2022.

SOUSA, Andressa Silva; ASSIS, Emanuel Cesar Pires. Pare! Veja... e sinta! A poética da desaceleração nos encontros de Clarisse e Montag no romance distópico *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. *In: Literatura, Imagem e Mídias*. São Luís: Editora UEMA, 2020. p. 8-23.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010.

TEIXEIRA, Anísio S. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

TOLENTINO, Jessica Mariana Andrade. **A literatura para crianças e jovens sob coerções**: uma análise crítica do PNLD Literário. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. 2012. 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

TRUFFAUT, François. *Truffaut par Truffaut, Fahrenheit 451, un tournage difficile*. *In: RABOURDIN, Dominique. Truffaut par Truffaut*. Paris: Éditions du Chêne, 1985. Disponível em: <https://www.cinematheque.fr/expositions-virtuelles/truffaut-par-truffaut/index.php?id=9>. Acesso em: 12 set. 2023.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradutores: Antonio A. S. Zuin... [et al.]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. São Paulo: Ed. Ridiendo Castigat Mores, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.