

**SUBJETIVIDADE AMEAÇADA: A INFÂNCIA NOS DESCAMINHOS DA  
FORMAÇÃO**

**(THREATENED SUBJECTIVITY: CHILDHOOD IN FORMATION  
DEVIATIONS)**

*Sérgio Alves Santos*  
sergio998alves@hotmail.com  
Graduado em Pedagogia  
Graduando em Educação Física  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

**Resumo:** O presente trabalho trata-se de uma discussão a respeito das novas modulações da educação contemporânea. Para tanto, buscamos resgatar o conceito de semiformação, na filosofia adorniana, para correlacioná-lo com os eventos que nos têm acometido atualmente. O pressuposto deste trabalho é que a inserção da tecnologia na infância baseada no analfabetismo funcional da utilização da internet, associada ao caráter semiformativo que nos acompanha, ao invés de ser uma solução para as demandas atuais da nossa sociedade, transforma-se em uma fonte de legitimação das desigualdades sociais, da violência, do ressentimento e do assentamento da ordem burguesa, onde a infância desempenha um papel central na reprodução dessa estrutura social, a partir de sua formação imersa na tecnologia. Três instâncias são constantemente analisadas nesta investigação bibliográfica: a educação, a cultura e a relação de ambas com a formação infantil. Concluimos, então, que as crianças também movem o ecossistema de semiformação se a crítica social não for introduzida desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** Infância. Tecnologia. Semiformação. Crítica.

**Abstract:** The present article is a discussion about the new modulations of contemporary education. To this end, we seek to rescue the concept of semi-formation, in adornian philosophy, to correlate it with the events that have affected us today. The assumption of this work is that the insertion of technology in childhood based on the functional illiteracy of using the internet, associated with the semiformative character that accompanies us, instead of being a solution to the current demands of our society, becomes a source of legitimization of social inequalities, violence, resentment and the establishment

577

of the bourgeois order, where childhood plays a central role in the reproduction of this social structure, from its formation immersed in technology. Three instances are constantly analyzed in this bibliographic investigation: education, culture and the relationship of both with children's education. We conclude, then, that children also move the semi-training ecosystem if social criticism has not been introjected since the early school years.

**Keywords:** Childhood. Technology. Semi-training. Criticism.

## INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica das duas últimas décadas reconfigurou não só os tradicionais modos de vida, como também as formas como assimilamos o mundo. A ampliação e a democratização do acesso à internet e a livre circulação da informação, sobretudo com a ascensão das mídias digitais e das redes sociais, redesenham os paradigmas da produção política, econômica e cultural. Consequentemente, os discursos em torno da educação também passaram a ganhar outros contornos; as exigências pela inserção da tecnologia na educação, por exemplo, foi e continua sendo um dos principais desafios que mais geram debates de professores à pesquisadores.

A emergência, portanto, de se pensar sobre as mudanças culturais encabeçadas pelas novas tecnologias, cada vez mais acessíveis ao público, se justifica no fato de que tais mudanças não deixam de surtir efeito na constituição subjetiva dos sujeitos inseridos em um mundo cada vez mais digital. Na esteira da crítica, não deixa de ser essencial colocarmos em xeque o caráter de uma educação em tempos de vasta acessibilidade tecnológica, não por si mesma, mas pelo seu papel diante do fluxo contínuo dos signos que chegam às crianças cotidianamente por meio dos aparelhos eletrônicos.

Quais são os efeitos dos aparatos tecnológicos na configuração infantil? Ao menos sabemos que a captura da infância pela publicidade tem por objetivo

claro e bem sucedido moldar mentalidades consumidoras (FUSINATTO, 2018). A indústria cultural, ou seja, a cultura totalmente convertida em mercadoria, passa a atuar diretamente na dominação subjetiva dos sujeitos já desde os primeiros anos de vida pela via da satisfação dos interesses objetivos, “tecnologizando” os desejos e fazendo com que a criança seja “exposta ao consumo de forma direta e despreocupada, sem ter maturidade suficiente ou ter sido preparada para saber lidar com o consumo” (FUSINATTO, p. 2018, p. 56), o que coloca em risco tais subjetividades, dado que: “Sujeitos expostos à intensa publicidade a partir de etapas muito precoces na vida podem vir a se tornar adultos com hábitos voltados para o consumo extremo, sem pensar o fazer” (INÁCIO et al, 2019, p. 46).

Mas qual seria o papel da educação frente à essa questão da formação dos sujeitos a partir da “tecnologização” da vida e por que essa é uma questão central na contemporaneidade brasileira? Esse artigo tem como escopo principal trazer para essa discussão algumas considerações da teoria crítica, notadamente com base nos insights de Adorno e seu conceito de semiformação (ou semicultura), a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, e correlacioná-las com os eventos atuais.

A crise causada pelo novo coronavírus, por exemplo, desmontou a estrutura padrão de funcionamento social até então vigente, redefinindo os lugares tradicionalmente utilizados na divisão social do trabalho, reorganizando nossas vidas, agora baseadas em um retorno quase primordial às nossas células abrigadoras: a casa. Apesar de sabermos que qualquer relação é, minimamente, mediada pela linguagem, a internet tem desempenhado o papel de principal instrumento de conexão entre professores e alunos e as demais relações do processo de ensino-aprendizagem subsequentes, o que influencia

o aumento do uso das redes por parte das crianças e adolescentes e a crescente virtualização das interações.

Nas entrevistas e conferências de Adorno, dos anos de 1959 à 1969, traduzidas por Wolfgang Leo Maar, publicadas no texto *Educação e Emancipação*, o pensador Hellmut Becker, em conversa com ele e o Gerd Kadelbach, afirma que se partirmos da constatação de que a televisão deveria nos servir para o entretenimento, a informação e a educação, então pressupomos que esta faz parte de nossa formação e por isso o conteúdo circulado deve ser posto em discussão (ADORNO, 1995).

No Brasil, quase 90% de crianças e adolescentes (de 9 a 17 anos) são usuários de internet e apesar dos indicadores recentes das atividades realizadas na internet por crianças e adolescentes nos mostrarem que 76% dos entrevistados utilizaram a internet para trabalhos escolares, 66% também navegaram por conta própria e apenas 30% e 31% dessas navegações foram em busca de empregos ou cursos e informações sobre saúde, respectivamente<sup>1</sup>. Nesta perspectiva, considerando a tríade entretenimento, informação e educação no uso da internet pelas crianças, podemos apontar a possibilidade de um movimento dialético rumo à antítese da formação, o que será justificado ao falarmos dos efeitos da semicultura na infância.

Ou seja, o que se entende nesse artigo é que o aumento do acesso à tecnologia baseado no analfabetismo funcional da utilização da internet, associado ao caráter semiformativo que nos acompanha, ao invés de ser uma solução para as demandas atuais da nossa sociedade, transforma-se em uma fonte de legitimação das desigualdades sociais, da violência, do ressentimento

---

<sup>1</sup>Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2019/criancas/>.

e do assentamento da ordem burguesa, onde a infância desempenha um papel central na reprodução dessa estrutura social a partir de sua formação imersa na tecnologia – apontaremos como sugestão educacional a crítica como instrumento de superação da cultura e necessária a formação infantil.

## O PROGRESSO COMO FATALIDADE

Progredir, progredimos um tiquinho,  
que o progresso também é uma  
fatalidade.

*Mário de Andrade*

Uma das grandes conquistas da modernidade ocidental foi uma subjetividade privada. Se antes o coletivo caracterizava os modos de vida e pensamento na Idade Média, ao menos desde o período do Renascimento, a partir do século XVI, o sujeito moderno passa a ser definido como um ser uno e racional. A passagem do sistema geocêntrico para o heliocêntrico, na chamada revolução copernicana, assim como as primeiras teorias políticas modernas desvinculadas da moral cristã, com Maquiavel, e todas as transformações sociais da embrionária modernidade têm por fundamento principal um sujeito dotado de uma intelectualidade: a máxima cartesiana, *cogito ergo sum* (penso, logo existo), é a expressão da revolução do pensamento chefiada pela racionalidade (DESCARTES, 2008).

O surgimento dos primeiros Estados e a aparição e o desenvolvimento do modo de produção capitalista ocorreram concomitantemente à uma das maiores manifestações da razão na modernidade: o iluminismo. No “século das luzes”, a luz da razão predominou como uma reação às obscuridades dos

dogmas que por séculos pairaram sobre a era medieval, cujo o lema iluminista de “pensar com a própria cabeça” já revelava a radicalidade ética do que significa a experiência da individualidade calcada da racionalidade e na liberdade. Racionalidade e liberdade são conceitos fundamentais, por exemplo, na filosofia kantiana.

Em um texto clássico chamado *O que é o Iluminismo*, de 1784, Immanuel Kant (1990) se utiliza da metáfora da menoridade para expressar seu entendimento em torno da questão. O usufruto da razão, segundo ele, é a passagem da menoridade entendida como *a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem* para a maioridade, esta entendida como a liberdade e a coragem de pensar por si mesmo (*Sapere aude!*). A categoria “coragem” também é central para o uso da racionalidade, dado que para o Kant a preguiça e a covardia mantêm os homens no cômodo da menoridade do pensamento.

Um dos grandes nomes desse momento histórico para a Pedagogia moderna foi Comênio, um importante educador do século XVII, autor de uma obra clássica intitulada *“Magna: tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”*, na qual já se preconizava uma regeneração social, pela via da formação e a educação dos bons costumes calcada na piedade e a instrução das crianças e dos jovens em tudo que diz respeito à vida. Esta forma de conceber a educação como portadora de mudanças na mentalidade percorreu desde os enciclopedistas do iluminismo, passando pela pedagogia tradicional até a pedagogia nova do final do século XX.

A rigor, o iluminismo representou pela fé na razão duas grandes revoluções modernas: a técnico-científica e a sócio-política, cujas as grandes heranças foram as revoluções industrial e burguesas – e todas as fantasias alimentadas em torno de ambas. Contudo, o progresso inegável advindo desse

período não foi o suficiente para dar conta das questões sociais que passaram a assolar a sociedade moderna e contemporânea. Além da técnica não ter sido satisfatória para solucionar as questões da vida, os ideais da Revolução Francesa, a saber, liberdade, igualdade e fraternidade, não acompanharam o desenvolvimento das repúblicas no Ocidente e, sobretudo, nas Américas.

### **DA RAZÃO CRÍTICA À CRÍTICA DA RAZÃO**

A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica.

*Adorno*

O romantismo alemão, ainda no século XIX, já havia percebido que a experiência humana é mais profunda que o reducionismo racionalista que havia se inscrito nas linhas do pensamento ocidental até então. Além da filosofia, dois outros campos que aos seus modos se inserem nas Ciências Humanas são a Psicanálise e a Teoria Crítica, fundamentais nas bases epistemológicas de uma educação crítica.

O surgimento da psicanálise representou, ao mesmo tempo, o descentramento desse homem uno e racional e o desencanto em relação à crença da filosofia das luzes. Vale a pena lembrar que das famigeradas feridas narcísicas apontadas por Freud (1996), em *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*, texto de 1917, temos o inconsciente que impede que o homem seja senhor de sua própria casa, ou seja, a mente. E não à toa, o Márcio

Seligmann-Silva (2010, p. 32) nos lembrará no prefácio d'O *mal-estar na cultura* que

Freud representa a paisagem da nossa cultura marcada pela violência, por um impulso incontrolável de agressão que põe por água abaixo a visão humanista e iluminista do homem racional como o centro do mundo e o coroamento da natureza. Muito pelo contrário, o homem freudiano não carrega coroa alguma; ele na verdade carrega essa natureza dentro de si e nunca poderá dominá-la.

Influenciada pelo marxismo, assim como pela psicanálise, a denominada Escola de Frankfurt também foi uma grande crítica da razão instrumental, associando o papel da educação como possibilidade da crítica social rumo à emancipação e à autonomia.

Walter Benjamin (1987, p. 229) que escreveu as *Teses sobre o conceito da história*, em 1940, ao criticar a prática da social democracia associada a noção de progresso, tal como se este fosse inerente também ao progresso da humanidade, nos diz que: “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha”. Esse “tempo vazio e hegemônico” vai ser por ele caracterizado, sobretudo, pela pobreza da experiência, a negação da possibilidade do experimentar e de ter experiências comunicáveis, uma “nova forma de miséria” que surgiu com o “monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...] Barbárie? Sim.” (BENJAMIN, 1987, p. 115).

“Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”, dirá Adorno (1995, p. 154), diante da decadência civilizacional, porque esse é o pressuposto da sobrevivência. Toda a inquietação do frankfurtiano diz respeito à incoerência, ou o impasse, entre o desenvolvimento da técnica



diante dos horrores causados por ela mesma. A atualidade das considerações feitas pelo diálogo entre Adorno e Becker, neste texto, se dá pela mesma constatação de que as pessoas atualmente estão tomadas por “uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” encabeçada pela tecnologia, barrando quaisquer possibilidades de levar adiante um processo civilizatório, inclusive no debate público.

Um outro texto no qual Adorno se debruça sobre o tema é “*Educação para quê?*”. Uma interpretação descuidada do título suporia que se trata de uma descrença no papel da educação e sua importância social. O filósofo explica que a questão em torno da pergunta põe em discussão aquilo que este artigo se propõe a fazer: repensar para onde estamos conduzimos nossa educação em tempos de vasta acessibilidade técnica. Ou, em outras palavras, qual é a função social que estamos atribuindo à nossa educação diante do progresso tecnológico e das várias faces da virtualização das relações.

Diante de um momento histórico em que os processos educacionais têm acontecido, principalmente, pela via da tecnologia, dada a importância do distanciamento social em decorrência da pandemia de coronavírus, não nos deixa de ser essencial colocar em xeque as problemáticas decorrentes desse contexto. Isso não significa reconduzir o debate para um retorno nostálgico de oposição entre o homem e a máquina. Sobre isso, teóricos como o Pierre Lévy, com seus trabalhos acerca das mudanças do pensamento e da comunicação com o desenvolvimento da técnica, já nos auxilia a entender que essa dualidade “fácil, grosseira e espetacular entre o homem de carne e máquina de ferro e silicone” não faz sentido lógico na nossa contemporaneidade (LÉVY, 1993, p. 191).

Lévy ainda nos explica que

O que seria precisa opor, não é o homem e a tecnologia enlouquecida, mas o real mais maciço, mais espesso, múltiplo, infinitamente diverso, não totalizável, não sistematizável, turbilhonante, incomodativo, misturado, confundindo as pistas mais claras, quase totalmente opaco de um lado, e a ordem rígida de um discurso racional no qual se encadeariam de forma lógica os fins e as metas, as metas sempre subordinadas aos fins e os fins em algum céu etéreo da ética, ou da palavra, ou da liberdade, ou de uma república das vontades racionais, ou de Deus. Certamente não é o pretense sistema técnico que se opõe a esta visão inconsistente dos destinos humanos, mas sim o turbilhonamento infinito do real (LÉVY, 1993, p. 192)

É sobre esse aspecto “sistematizável, turbilhonante, incomodativo” por um lado, e a “ordem rígida de um discurso racional” por outro, que com a teoria crítica adorniana nos permite perguntar o que “crianças hoje em dia não conseguem mais apreender” dado o “indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146), aspectos associados a um vazio existencial de sentido formativo que marca a “banalização da vida e da educação, pela profunda pressão social que tudo vê e nada capta, só o óbvio no plano da representação” (HABOWSKI, CONTE, TREVISAN, 2019, p. 13).

Neste aspecto, é possível apontar que alternativas contra-hegemônicas no âmbito do ensino-aprendizagem diz respeito ao resgate dessas dimensões perdidas na experiência infantil. Reconduzir o papel educacional a uma visão fenomenológica de sujeito e sua relação com o mundo, de forma a ampliar os horizontes imaginação e linguagem, diz respeito não só ao aprimoramento intelectual, como também à condição necessária para ressignificar o uso tecnológico, não mais como precursor dos riscos subjetivos causados pela indústria cultural, aos quais trataremos no próximo tópico, mas como instrumento capaz de superar os impasses civilizacionais aos quais estamos inseridos.

## FORMAÇÃO: DA LUZ DA RAZÃO ÀS SOMBRAS DO RESENTIMENTO

[...]como a névoa densa que cobre a paisagem!Obscurece tudo à volta e faz pesar o ar, como se o tempo tivesse ficado parado e não pudesse seguir adiante.

*Luiza Leitão, sobre o ressentimento.*

Um dos principais temas postos em discussão pelos filósofos frankfurtianos foi a cultura – ainda que as considerações sobre a cultura por vezes tenham sido, como nas palavras de Vladimir Safatle sobre o Adorno, uma estratégia para a crítica da razão. Neste sentido, deve-se colocar em discussão como disseminamos a cultura no nosso século e como a partir dela reificamos nossas formas de vida baseadas em uma escassez do esclarecimento (SAFATLE, 2009). Não nos seria suficiente perguntar os efeitos dos aparatos tecnológicos na constituição da infância, sem levarmos em consideração o aspecto da formação que acompanha a técnica em suas várias facetas.

Em outras palavras, os grandes desafios para a educação e para a pedagogia contemporânea – ao menos se aqui estivermos considerando uma abordagem crítica e emancipatória –, são pelos menos dois muito importantes frente à revolução tecnológica: o primeiro, é como integrar as novas tecnologias na educação sem que isso se reduza à tentação conteudista, o que está relacionado ainda com a “ausência de políticas formativas continuadas ou

desarticuladas das necessidades que refletem sobre as práticas promovidas em diálogo com os professores sobre esses instrumentos culturais” (HABOWSKI, CONTE, TREVISAN, 2019, p. 10). Isso porque, ao contrário de pelo menos meio século atrás, o problema atualmente não é a escassez, mas o excesso de informação e técnica.

O segundo, do qual podemos nos atentar neste trabalho, não se limita apenas a ser uma questão de natureza pedagógica ou mesmo sociológica: para onde estamos direcionando – com todo o cuidado da expressão – a *formação*, inescapável das interações inclusive extrapedagógicas, de nossas crianças e qual é o papel da escola nessa construção? A palavra formação aqui empregada trata-se de *Bildung*, que se refere à formação cultural, tal formação que, nas palavras de Adorno, *nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva*.

Certamente, ao pensar na experiência formativa pelo que se denomina *bildung*, Adorno dialoga com a tradição etimológica da expressão. O termo em alemão é a derivação de Paidéia, em grego, que significa formação cultural. Tal formação significa bem mais do que a apropriação de conhecimentos e aquisição de habilidades técnico-científicas ou artísticas: trata-se do desenvolvimento pleno do espírito, capaz propor a si mesmo a ideia hegeliana de que a sua força “só é tão grande quanto sua exteriorização” e de que a “sua profundidade só é profunda à medida que ousa expandir-se e perder-se em seu desdobramento” (HEGEL, 1992, p. 26).

Essa problemática tem estreita relação com as questões levantadas pelas pedagogias críticas na medida em que, tal como nos aponta Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 77),

Adorno argumenta que as reformas pedagógicas, por mais importantes que possam ser, não conseguem por si só solucionar os

problemas estruturais, determinadas por um processo social que altera drasticamente a forma da produção e da disseminação das manifestações culturais.

Em 1959, ele publica *Theorie der Halbbildung*, traduzido pela primeira vez no Brasil em 1996, por Newton Ramos-de-Oliveira, como “Teoria da semicultura”; logo depois, em 2010, como “Teoria da semiformação”, pelo mesmo autor. Apesar das duas expressões conseguirem enquadrar o que, de fato, significa “Halbbildung”, a passagem do termo semicultura para semiformação nas traduções, assim como entende Zuin (2017), parece fazer sentido quando pensamos nos prejuízos subjetivos causados por essa operação.

Se *Bildung* é a formação cultural do espírito, *Halbbildung* é uma formação incompleta. Mas não uma incompletude em direção ao seu desenvolvimento, pelo contrário: a semiformação é inimiga mortal da formação, o que independe, obviamente, de acúmulos de conhecimentos das ciências ou das artes, mas relaciona-se com uma “consciência progressivamente dissociada” entre os bens culturais e as questões humanas – um bom exemplo dessa dissociação é pensarmos que a Alemanha culta e instruída de Goethe e Bach é a mesma Alemanha de Adolf Hitler e os demais nazistas, que nas situações limites, como nos lembra Max Frish, assassinavam prisioneiros dos campos de concentração ao mesmo tempo que ouviam música clássica (ADORNO, 2005).

Aqui, refere-se ao que Adorno entendia como um duplo caráter da cultura. Não se trata de um movimento de pura assimilação intelectual, mas a formação cultural é baseada em uma tensão entre acomodação e crítica. A experiência formativa, em outras palavras, é aquela que transita entre a aquisição e a superação, entre a assimilação e a crítica, a positividade e a negatividade. Se esse movimento é esvanecido, o que resta são as categorias

fixas assimiladas como pressupostos de verdades absolutas. Essa é a ambiguidade da semiformação: ao mesmo tempo que se admite a aquisição de bens culturais, esses bens são frágeis, pois não se permitem questionar.

O bloqueio da autorreflexão é a herança da semicultura, que por sua vez é o precursor dos pensamentos estereotipados de quem “aceita determinada informação de maneira inquestionável” para logo depois rotular objetos e pessoas (ZUIN, PUCCI, LASTÓRIA, 2015, p. 82). O “é isso” imposto no discurso, sobretudo dado ao fluxo de informações sem o devido aprofundamento nesses assuntos ao qual estamos inseridos, em conjunção com o desenvolvimento de uma indústria de falsificação de fatos (as chamadas *fakenews*), é uma das feridas da formação cultural atual que fez ressurgir na cena sócio-política o fascismo brasileiro e em outros lugares do mundo.

Sobre esse desaparecimento da tensão entre acomodação e crítica, Adorno nos enfatiza que

[...] se esta tensão se desfaz instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão. Tal é, conforme Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si. A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2005, p. 3)

Notemos que o apelo adorniano aos conceitos da psicanálise freudiana não é, de todo modo, apenas um recurso de fundamentação teórica. Ao menos desde a *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer procuraram denunciar as tendências regressivas da razão “esclarecida”, assim como

apresentar a manifestação da semicultura em um enquadre patológico de paranoia. Há uma homologia entre o ato de conhecer, neste caso, e a paranoia, na medida em que ambos são reiterados a partir da “escravidão frente à ideia fixa” (BUENO, 2010, p. 301); não é por acaso que entender a paranoia como a sombra do conhecimento, a exemplada Dialética do Esclarecimento, é tão emblemático.

O produto dessa operação subjetiva é o “ressentimento puro”, o que explica “o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 2005, p. 15-16) – a atual violência como linguagem política é o retrato dos ressentidos. Aqui, notamos uma clara influência de Theodor Adorno da filosofianietzschiana em sua concepção patológica de ressentimento:

O despeito, a susceptibilidade mórbida, a impotência para a retaliação, a inveja, a sede de vingança, o que há de venenoso em cada sentido – eis decerto, para o esgotado, o modo mais desvantajoso de reagir: condiciona-se assim um rápido desgaste de energia nervosa, uma intensificação doentia de secreções nocivas, por exemplo, a biliar no estômago. O ressentimento é em si o que está proibido aos doentes – o seu mal: infelizmente, é também a sua tendência mais natural (NIETZSCHE, 2008, p. 19).

A atualidade das considerações da Escola de Frankfurt para o debate educacional atual está relacionada, sobretudo, a um retorno dos pressupostos da educação e o seu papel frente à nossa barbárie, recolocando o imperativo adorniano de que “Auschwitz não se repita” no centro das exigências pedagógicas, porque “Auschwitz representou o símbolo do retrocesso humano, constituído por dispositivos de frieza, brutalidade, repressão do medo, dominação, indiferença ao outro e extermínio coletivo nesse campo de concentração” (HABOWSKI, CONTE, FLORES, 2019, p. 234).

Neste sentido, chegamos ao ponto no qual podemos correlacionar diretamente a questão com escola, na medida em que

A semiformação, na perspectiva adorniana, acontece sob a perspectiva da cultura de massa. Ou seja, quando a escola e a sociedade rendem-se a essa cultura, o senso crítico diminui, justamente porque este, embora aprendido e exercido em sociedade, é essencialmente individual. E quanto menor o senso crítico, maior a possibilidade de o indivíduo apoiar-se em ideologias, às vezes nefastas, pois estas se desenvolvem justamente como opinião de massa. Quanto menos se pensa criticamente, maior a intolerância e mais as expressões de ódio se manifestam (TREZZI, 2020, p. 8).

É o papel social da escola na formação das infâncias “tecnologizadas”<sup>2</sup> que a burocratização dos discursos pedagógicos parece não ter acompanhado, pois a captura da infância pela sociedade do espetáculo, ou seja, uma fase própria do capitalismo contemporâneo caracterizado pelo acúmulo do espetáculo como capital, onde as relações interpessoais são mediadas por imagens (DEBORD, 1997), inerente à mercantilização da vida pela cultura, pode perpetuar a uma degradação formativa da qual resulta a violência.

## **CRIANÇAS COMO SUJEITOS DA CULTURA**

Em *Antropologia da criança* (2005) Clarice Cohen nos lembra, entre outras coisas, de um ponto que aqui nos parece pertinente, a saber, o retrocesso ao falarmos de uma cultura infantil, dado que ao universalizarmos a experiência da infância, desconsideramos as particularidades

---

<sup>2</sup> A função do neologismo “tecnologizada” como adjetivo, nesta ou em outras frases em que possa surgir, é atribuir uma característica predominante nas vivências infantis. Ainda que haja crianças que não tenham acesso à internet, por exemplo, sabemos que boa parte delas têm acesso às demais mídias, como a televisão que “ainda representa uma tecnologia massiva para muitas crianças, quando estas ficam durante muito tempo sozinhas em casa expostas a diversos conteúdos” (INÁCIO et al, 2019, p. 46). A chave hermenêutica seria a mesma, tal como citado no início deste artigo a respeito dos diálogos de Adorno sobre a televisão. Mas, aqui, em boa parte das análises, tratamos especificamente da internet.



socioculturais. Trata-se também de um cuidado ao denunciarmos o caráter produtor de subjetividades da cultura na criança, tal como se a tomássemos como uma tábula rasa a ser instruída, redesenhando limites entre espaços subjetivos do mundo adulto e do mundo da criança.

Neste sentido, o que neste artigo se atribui como um estatuto de sujeito à criança é o que Cohen (2005, p. 28) chamou de “atuante”. Segundo ela

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A antropóloga delinea sua trajetória de análises baseada na desconstrução da noção de criança como um ser passivo na “incorporação de papéis e comportamentos sociais” à construção da ideia da “criança como produtora de cultura”. Neste sentido, não haveria razão para nos perguntarmos como poderia haver, na indústria cultural, uma tendência à semiformação e seus desdobramentos subjetivos dado o papel ativo da criança na cultura, pois assim estaríamos reforçando uma cisão dicotômica e inexistente entre o indivíduo e a sociedade, como se alienação fosse um fenômeno natural e inevitável – por isso, acreditamos na educação como parte fundamental nas transformações sociais.

Não haveria uma cultura sem sujeitos, tampouco haveriam sujeitos sem uma cultura que os permitisse processos de subjetivação do mundo – o que nos aparece como um nexos de causalidade entre a alienação cultural e a infância é a noção de assujeitamento. Nesta dialética inescapável, o papel da pedagogia contemporânea se dá em buscar as possíveis brechas que possam

redefinir os caminhos para os quais as infâncias tecnologicizadas estão sendo conduzidas.

Em tempos de uma crescente violência como estratégia, linguagem e legitimação política, manter uma educação virtualizada sem que isso venha junto com a crítica rumo à superação deste quadro é reforçar a semicultura como destino para as próximas gerações. Uma possibilidade é colocar em causa, junto aos conteúdos trabalhados, o que significa a experiência da desigualdade em uma pandemia que atinge a todos, mas com graus de vulnerabilidades diferentes. Trabalhar questões referentes à cultura e à sociedade com crianças é calcar na construção das mentalidades que estão elaborando os fenômenos sociais a noção de que quaisquer desigualdades são inaceitáveis e têm consequências concretas sobre suas vidas.

Outra possibilidade é a subversão do uso das redes sociais. Se antes as redes tendiam ao espetáculo, à fantasia e à circulação de práticas e discursos próprios do ressentimento, agora, com a orientação adequada, ela pode ser usada para ressignificar essas questões: fazer circular a verdade, por meio da educação, como possibilidade que subverte o *modus operandi* desse espaço.

A criança que move a cultura deve movê-la com responsabilidade e desde já entendendo a importância dessa responsabilidade. Projetos virtuais humanistas que envolvem uma reflexão sobre os afetos em tempos de distanciamento social, ampla utilização de internet, precarização da vida, da nova impossibilidade de rituais fúnebres e da experiência de um luto coletivo são necessários para desbarbarizar uma sociedade manchada pelo fascismo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dos principais objetivos com este escrito foi relacionar uma discussão muito importante a respeito do conceito de semiformação e a cultura de infâncias que aqui caracterizamos como “tecnologizadas”. Trata-se, portanto, de alertar que, em tempos de uma vasta acessibilidade tecnológica, o uso deste aparato não significa, por consequência imediata, o desenvolvimento humano e social. O contexto social em que nos encontramos, fincado em impasses impostos por uma pandemia sem precedentes, nos faz colocar em causa temas como o significado e o papel da escola, assim como os da educação, em crises contemporâneas que nos rodeiam.

O argumento proposto aqui, através de uma breve análise histórico-filosófica da modernidade, é que: o acesso que às mídias digitais veio junto com a semiformação cultural que encabeçam a paranoia e o ressentimento, chaves de ideologias violentas. Contudo, se é verdade que a cultura produz subjetividades, é igualmente verdade que as subjetividades também são produtoras de cultura – mais ainda quando atribuímos o estatuto de sujeito à criança que se encontra na modulação da subjetivação do mundo (por isso, a relação possível entre infâncias, cultura e educação).

Trata-se de dizer, sobretudo, que, em tempos de um inescapável aprofundamento da crise educacional brasileira, o uso das tecnologias pelas crianças não terá êxito suficiente para a educação em relação ao mercado virtual de entretenimentos que amplificarão conteúdos semiformadores. Em outras palavras, a desleal competição entre os conteúdos educacionais e os conteúdos que circulam nas redes poderá defasar a educação virtual em tempos de pandemia. Neste sentido, propomos a subversão das práticas e do uso das redes como estratégia de “descolonizar” esse território calcado na produção de imagens cada vez mais baseadas na falsificação da realidade, no

espetáculo, no rompimento das fronteiras que delinham o público e o privado, na violência.

Propor através da educação esses novos modos de usar a internet, agora baseados na autocrítica de seu uso, é o que aqui chamamos de subversão. É assimilarmos nossa realidade virtual e propor a superação dos impasses que a permeia. Colocar em prática o duplo caráter da cultura (assimilação e crítica), como já descrevemos a respeito do Adorno, combatendo os pensamentos estereotipados pela semicultura virtual.

Não que a reflexão sobre a cultura não fosse ou devesse ser presente em um contexto presencial com as crianças na escola; mas nos vemos em um momento de uma possível transição das práticas culturais e das relações humanas para outras formas de vida que desvela a necessidade da construção de uma infância onde o vocabulário “socialista” (igualdade, interdependência, amparo, socialidade, humanização) deve ser o imperativo.

Ainda é cedo para traçarmos com precisão como as tecnologias impactarão na constituição da infância em um mundo pós-pandemia. Não devemos descartar, inclusive, a possibilidade de que poucas mudanças ocorrerão – o que não é a aposta dessas considerações. Por isso, a presente pesquisa almeja abrir novos olhares críticos para o uso tecnológico pelas crianças e o papel que a escola e a educação têm diante da semicultura.

Por fim, correlacionar a cultura e a educação é importante para que saibamos qual é o trajeto queremos para a formação de nossas infâncias e entender que as crianças também movem o ecossistema de semiformação se a crítica social não for introjetada desde os primeiros anos escolares. Essa é uma boa oportunidade para abrir caminhos para os novos discursos que envolvem tecnologia e educação, para além da técnica, e investigar os efeitos

dessa técnica nas subjetividades ameaças, a todo momento, nos caminhos da formação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Editora Edufro, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. In: Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet. ed.3, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação, paranoia e semiformação**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.299-316. ago. 2010

COHEN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso do método**: meditações. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. (Coleção a obra prima de cada autor; 45).

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010 (Coleção L&PM POCKET; v.850).

FUSINATTO, Maiara Fernanda. **Publicidade infantil e consumo**: desafios para as políticas socio educacionais de proteção à infância. 107 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019218349

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. Educação e violência na teoria crítica de Adorno. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 231-245, jan./mar. 2018. DOI 10.18224/frag.v28i2.6440.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. (2 vols.).

INÁCIO, Cláudia; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristino; RIOS, Míriam Benites. **Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes**. Textura, Canoas, v. 21, p. 37-58, 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo (1748). In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Edições 70, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Tradução de Artur Mourão. Covilhã: Lusosofia, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão**. Artefilosofia, Ouro Preto, n.7, p. 21-30, out. 2009.

TREZZI, Clóvis. **Sobre a intolerância e as formas de pensar: uma reflexão a partir de Paul Ricoeur**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-10, e3696099, jan./dez.2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.14244/198271993696>

ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz. **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



e-ISSN: 2177-8183

ZUIN, Vânia., Zuin, Antônio. **A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung.** Passo Fundo, v. 24, n. 3, p.420-436, set./dez. 2017.