

O que nos dizem as poças d'água? Algumas inquietações sobre educação, técnica, eficiência e razão tecnológica em Herbert Marcuse

Mariana da Rosa Silveira Garros*

Resumo

Trata o presente texto de algumas inquietações sobre educação, técnica, tecnologia e razão tecnológica a partir das contribuições dos autores e do pensamento da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente de Herbert Marcuse (1898-1979). Em um primeiro momento se aborda um pouco da caminhada humana em direção ao desenvolvimento tecnológico como domínio da natureza e enquanto meio de libertação do ser humano com vias à construção da sua autonomia – objeto que também interessa à educação. A partir das características forjadas em tal caminhada, entrelaço alguns pontos convergentes entre as ideias de Marcuse e Andrew Feenberg, bem como com alguns outros autores que se debruçam diante das reflexões sobre técnica e tecnologia, advindas, principalmente, do que Marcuse chama de razão tecnológica sobre o indivíduo da era da máquina. A ideia é confabular questões iniciais com o fim de identificar pontos passíveis de análise e que sirvam para reflexões futuras no campo da educação, estabelecendo partida para reflexões sobre as novas “ondas” que andam a pleitear um espaço no disputado terreno do currículo escolar como, por exemplo, as instituições de educação infantil que estão a oferecer o que chamam de educação bilíngue e, no ensino fundamental a “Escola da Inteligência”.

Palavras-chave: Educação. Razão tecnológica. Técnica. Eficiência. Currículo.

Cocktail Party

Não tenho vergonha de dizer que estou triste,
Não dessa tristeza ignominiosa dos que, em vez
de se matarem, fazem poemas:
Estou triste porque vocês são burros e feios
E não morrem nunca...
Minha alma assenta-se no cordão da calçada
E chora,
Olhando as poças barrentas que a chuva deixou.
Eu sigo adiante. Misturo-me a vocês. Acho vocês
uns amores.

* Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduanda de Pedagogia na modalidade a Distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina, aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista voluntária de iniciação científica (PIVIC), integrante do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult.
E-mail: marianadsr@hotmail.com

Na minha cara há um vasto sorriso pintado a
vermelhão.
E trocamos brindes,
Acreditamos em tudo o que vem nos jornais.
Somos democratas e escravocratas.
Nossas almas? Sei lá!
Mas como são belos os filmes coloridos!
(Ainda mais os de assuntos bíblicos...)
Desce o crepúsculo
E, quando a primeira estrelinha ia refletir-se
em todas as poças d'água,
Acenderam-se de súbito os postes de iluminação!
Mário Quintana - *Apontamentos de História Sobrenatural*

Introdução

A afirmativa que Andrew Feenberg, ex-aluno de Herbert Marcuse, usa para iniciar o capítulo intitulado “o que é a filosofia da tecnologia?”, do livro “A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia”, é uma colocação que parece um tanto pulsante e familiar, vocalizada quase que o tempo todo pelas mais diversas pessoas nos mais diversos contextos: “[...] precisamos nos entender hoje no meio da tecnologia [...]” (FEENBERG, 2010, p. 52). De início pode soar como uma frase corriqueira, dita por uma pessoa que lida com esforço para se entender com o seu novo aplicativo de banco no *smartphone* ou com seu aparelho de TV que se comunica e interliga com todos os demais *gadgets* da casa ou do trabalho.

Por outro lado, pode ser vista como uma afirmativa que nos provoca a pensar na necessidade latente de o indivíduo saber quem é (e o que ele não é) e ao que se direciona em face à importância e às ramificações que a tecnologia ganha na vida no presente tempo. Lançar mão de tecnologia não é algo novo na história da humanidade. É algo muitíssimo antigo. Contudo, a amplitude que isso tem tomado mais recentemente é objeto importante de análise, como artefatos do nosso tempo. Cabe-nos refletir e elaborar o que a maquinaria e a racionalidade tecnológica nos impuseram enquanto estilo de vida e como bandeiras de progresso. Além disso, é urgente refletir sobre como isso se manifesta na educação das crianças pequenas, nos currículos, nas propostas pedagógicas e na formação das subjetividades e dos indivíduos.

Para tentar refletir sobre esse sistema de coisas é importante atentar ao que ele nos permite ver, bem como o que trouxe consigo em termos de possibilidades, progresso e autonomia para a humanidade, mas, de forma semelhante, tentar identificar o que ele nos impediu de ver, de sentir, de ser. Seria uma tentativa de atentar ao que nos escapa(ou) dentro do que se manifesta nas práticas educacionais. Quais

variáveis frente à realidade ainda precisam de maior análise e reflexão, necessitam ser “escovadas a contrapelo” a fim de serem identificadas e mais bem elaboradas para que apontemos caminhos de saída e não nos percamos pelo caminho do “progresso”. Como nos lembrou Adorno (1995, p. 121):

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. Para o autor, a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Evita, assim, o que ele chama de “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, p. 130), tendo em vista sua advertência primeira que “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta” (p. 119).

Outros autores podem trazer contribuições essenciais à temática. Feenberg (2010, p. 53), para explicar sua proposta da teoria crítica da tecnologia, parte da perspectiva grega e traz *techné* como a origem moderna das palavras técnica e tecnologia. Segundo ele, *techné* estaria associada a *poieisis* que é compreendida como a atividade prática do fazer e é carregada de propósito. Diferente, portanto, de *physis* que seria algo que emerge de si mesmo, algo que se cria sozinho, “[...] geralmente traduzido como natureza” (FEENBERG, 2010, p. 52).

Mas para além dos meandros dessas significâncias, relevantes para a compreensão do ponto, o que o autor parece querer destacar, e que se faz importante aqui, é que a gênese da filosofia da tecnologia está no caráter teleológico do pensamento grego e que é essencial para entender o ser humano: “A essência das coisas naturais inclui um propósito da mesma forma como acontece com a essência dos artefatos. O mundo é, assim, um lugar cheio de significados e intenções. Essa concepção de mundo induz a uma compreensão correspondente de homem” (FEENBERG, 2010, p. 55).

Mais para a frente, a ciência moderna, com o pensamento baconiano e cartesiano, traz novas contribuições à relação homem-natureza, uma vez que foi capaz de dizer e descobrir como as coisas funcionam:

[...] esses pensadores exploraram a maquinaria do ser. Eles identificaram o funcionamento do universo com um mecanismo do relógio. No contexto moderno, a tecnologia não realiza os objetivos essenciais inscritos na natureza do universo, como faz a *techné*. Aparece agora como meramente instrumental, como isenta de valores. [...] Dizemos que a tecnologia é neutra, o que significa

que não há preferência entre os vários usos possíveis a que possa ser posta. A tecnologia, nesse esquema de coisas, trata a natureza como matéria prima, não como um mundo que emerge de si mesmo (uma *physis*), mas antes como materiais que esperam a transformação no que quer que desejemos. Esse mundo é compreendido mecanicamente e não teleologicamente. Está ali para ser controlado e usado sem qualquer propósito interno (FEENBERG, 2010, p. 56).

Cabe salientar que Feenberg (2010) classifica a filosofia da tecnologia em quatro tipos. O tipo que propõe uma neutralidade da tecnologia é chamado de filosofia instrumentalista, e que a assume como um tipo de produto espontâneo de nossa civilização. Ele explica que foi justamente esse modo instrumentalista de enxergar a natureza que propiciou que o mundo ocidental fizesse grandes avanços técnicos. O mundo e as coisas são destrinchados em partes menores (elementos) passíveis de análise, de manipulação e ajuste, a serviço, assim, de maior eficiência, poder, controle e resultados desejáveis.

Se na história da humanidade a capacidade de agir sobre a natureza e dominá-la permitiu-nos sobreviver e, ainda mais, criar meios para garantir a sobrevivência de modo mais tranquilo e viver melhor, ela ainda mantém esse serviço. Contudo, Marcuse (1999, p. 74) chama atenção para o fato de que a técnica, por si mesma, pode promover tanto autoritarismo quanto liberdade, a escassez ou a abundância e tanto o trabalho árduo como o fim dele. Coube ao nacional-socialismo ser um exemplo emblemático de “tecnocracia”, pois foi nele que a ideia de eficiência sobrepuja os padrões mais tradicionais de lucro e bem-estar geral, fazendo a manutenção de uma opressão e uma escassez, mesmo diante do domínio de condições altamente avançadas para evitá-las. Exemplo esse, aliás, muitíssimo importante e tomado pelos seus colegas frankfurtianos de forma recorrente.

Marcuse (1999, p. 73) também traz a tecnologia como um “processo social”, como um “modo de produção”. E, assim colocada, ele aponta que ela pode ser forma capaz de intervir nas relações sociais e no modo que elas se estabelecem e, portanto, impossível de ser classificada como neutra. Além disso, o autor aponta que a tecnologia pode ser vista como uma espécie de espelho de nossa época, “[...] uma manifestação do pensamento e padrões de comportamento dominantes, instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73).

É justamente neste ponto que o pensamento de Marcuse ganha grande relevância nessa reflexão, pois ele aponta que, ao contrário de a tecnologia ter cumprido seu papel de libertar o ser humano para suas realizações mais internas (no lugar de ter que cindir todos seus esforços à luta para a mera sobrevivência), ela foi trazendo consigo seu ônus:

trabalho ainda mais intensificado (o tempo que sobra vira tempo de mais trabalho em vez de tempo de lazer ou das realizações mais profundas), a propaganda, o treinamento e a organização da burocracia.

Em outras palavras, houve uma imposição de um jeito específico de condução da vida, uma dinâmica própria deflagrada e instaurada com e através da tecnologia, criando um modo de produção, uma “indústria”, base do pensamento cientificista. Marcuse (1999, p. 81) diz que “[...] o comportamento humano se reveste da racionalidade do processo da máquina [...]” e explica que quanto mais o indivíduo se aprofunda nesse trabalho racionalizado, mais sucumbe à essa lógica e mais descrente fica de quem foge dela. E mais: ele defende que isso justamente molda o que se entende por racional, pois o processo da máquina parece pedir um olhar para as coisas de forma mecânica, “uma programação da vida”, um ajuste, uma submissão, uma adequação.

Marcuse (1999) seguiu apontando que essa dinâmica se estende à vida social e a individualidade dos sujeitos parece dissolvida nela, desfigurada ou diluída, movida pela própria lógica a qual ele foi se ajustando deliberadamente. E que, por isso, o indivíduo não necessariamente percebe-se cooptado por ela, como quem “perde” algo para alguma força externa (no caso: a liberdade e as escolhas). Ao contrário, ele resigna-se conformado e convencido que é fruto de sua própria razão. E mais: fazer o contrário disso soa-lhe como insensatez, algo não lógico, com as condições externas constantemente reforçando a ideia de que essa é a decisão/postura mais adequada: “[...] o sistema criado pela indústria moderna é da mais alta eficácia, conveniência e eficiência” (MARCUSE, 1999, p. 82).

Dessa forma, a razão se retroalimenta e parece criar um ciclo que autoconfirma a validade da lógica da eficiência a qualquer custo. Não há conflitos ou desconfortos com a ordem dominante das coisas – como acontecia antes com o homem liberal, pois “[...] o comportamento racional se torna idêntico à factualidade” (MARCUSE, 1999, p. 83).

Se outrora a diferença com o ambiente era justamente o que definia o homem liberal a partir de uma ideia crítica, então, agora, uma espécie de cultura produtiva e racional ganha lugar, onde os direitos e as liberdades se tornam cada vez mais institucionalizados. A realização final do individualismo é esse esforço para a eficiência. Assim, tudo se torna manipulável, passível de intervenção de forma a melhorar a performance.

É nesse ponto que a autonomia da razão perde de vez seu sentido e “[...] os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou” (MARCUSE, 1999, p. 84). Marcuse afirma que o sinal

do progresso técnico, e o que prevalece na civilização industrial avançada, seria o que ele chamou de “uma não-liberdade confortável” e que o “ordenamento tecnológico envolva também uma coordenação política e intelectual”, apontando que totalitarismo não se restringe tão somente a uma forma de governo, mas a um modo de pensamento e condução das coisas (MARCUSE, 2015, p. 41).

Nesse sentido, é razoável que a sociedade em que vivemos tenda à lógica de manter-se inclinada ao ideal operacionalizável, reduzindo a variabilidade e mantendo uma escassez, e que as diferenças – ou seja, o que não se encaixa em uma gama de possibilidades – não cheguem a atrapalhar o *status quo*, o que está “dando certo” e, portanto, não vão ao ponto de pôr em risco a eficiência – algo que nos fez chegar “tão longe”. Assim sendo, *ser* operacionalizável tornou-se essencial, pois algo que pode ser operado, usado (ou descartado), otimizado, alterado e adaptado aos fins, mesmo que pouco se reflita sobre eles, serve perfeitamente à manutenção dos interesses de um estado de coisas (MARCUSE, 2015).

Feenberg traz luz a este ponto ao evocar a célebre ilustração de Aldous Huxley em “O Admirável Mundo Novo”, sublinhando o papel da tecnologia em tornar seres humanos em “[...] meros dentes da engrenagem da maquinaria” (FEENBERG, 2010, p. 61). Nessa dinâmica, o corpo do indivíduo ou do operário vira uma espécie de acessório da máquina ou, nas palavras de Marshall McLuhan, “[...] as pessoas se reduziram a órgãos sexuais da máquina” (MCLUHAN apud FEENBERG, 2010, p. 61).

Se a ideia primeira seria de que a tecnologia serviria para minimizar o esforço, o que de fato acontece, seu objetivo último acabou-se mais inclinado à maximizar o rendimento. Vaz, nesse sentido, aponta que:

Mimetizando a máquina, os seres humanos confundem-se com ela, não se lhe afiguram mais “apenas” como apêndices, mas o são de si próprios, visto que a diferença entre ambos, na prática desaparece. Não se trata, portanto, de simplesmente assemelhar o corpo à maquinaria, mas de “transformar” o próprio corpo em máquina, de forma que não se possa perceber a distinção entre ambos (VAZ, 2001, p. 94).

A tecnologia se torna parte do corpo do homem, como apêndices e extensões, como, por exemplo, podem ser os carros, os celulares, pernas mecânicas, cadeiras de rodas, brinquedos sexuais, entre outros. Vaz ainda acrescenta que, a exemplo do que acontece com o corpo no treinamento esportivo, o indivíduo na sociedade contemporânea é “[...] visto como objeto operacionalizável. [...] Uma vez visto como

máquina, pode ser “posto em funcionamento”, ou “desligado”, pode “estragar” e “ter suas peças trocadas” (VAZ, 2001, p. 94), como natureza a ser dominada.

O corpo-indivíduo – usado como e pela máquina – aparece como suporte para o sistema de produção. Marcuse (1999, p. 92) chama a atenção que a relação foi racionalizada a tal ponto que a distinção hierárquica dos indivíduos dentro dos processos de produção foi cada vez menos sendo definida baseada nas distinções e nas habilidades ou aptidões naturais ou intuitivas, mas cada vez mais em um poder adquirido, herdado em um treinamento prévio, onde todos podem estar sujeitos a uma formatação.

Essa “formatação” (do trabalhador, dos alunos, das pessoas) tem o poder de moldar, de excluir ou restringir aqueles elementos que estão além do controle meramente técnico dos fatos, ampliando, assim, o alcance da racionalização do mundo objetivo para o mundo subjetivo, de modo, inclusive, a quebrar a barreira entre essas duas esferas, fazendo-as se mesclar, criando uma personalidade apta ao serviço, um indivíduo administrado. Uma vez reconhecidas no indivíduo, características “naturais” que atrapalham o progresso precisam ser dominadas. Em suas palavras, Marcuse aponta:

A concepção instrumental da racionalidade tecnológica está se infiltrando por quase todo o reino do pensamento e dá às várias atividades intelectuais um denominador comum. Elas também se tornam uma espécie de técnica, uma questão de treino em vez de individualidade, pedindo um especialista em vez de uma personalidade humana completa (MARCUSE, 1999, p. 93).

Em sua explicação, ser eficiente nesse jogo entra como elemento essencial, como a característica do “mais forte”. Ela confere mais poder a quem consegue efetivá-la melhor: quem tem o equipamento industrial e/ou corporal melhor (inclusive, agora, ambos parecem sinônimos), portanto, mais operacionalizável e racionalizado.

Alguns apontamentos para a educação

Diante dessa moldura é que a frase de Feenberg que abre este trabalho é retomada e reformulada para os fins que interessam aqui: “precisamos entender a educação no meio da tecnologia”. Isso não nos parece uma mera frase apenas e, assim como a frase original, também revela a pretensão de entender a educação formadora de indivíduos *na e para a era da máquina*, atravessados pela tecnologia. Isso posto, é necessário tentar identificar em quais momentos as práticas educacionais preservam o *status quo* e reforçam essa racionalidade tecnológica e meramente instrumental. Em quais ela

consegue romper? Como construir autonomia diante dessas condições? Como conseguir “dizer a sua palavra”, como nos instrui Paulo Freire (1969), em um mundo em que as palavras não são essencialmente suas e um tanto produzidas ou adquiridas em treinamento? Como a escola e os ambientes educacionais contribuem ou desconstruem tal treinamento? Eles têm nitidez que essas ações e posicionamentos estão a forjar, dessa forma específica, as subjetividades e identidades? A busca da eficiência encontra lugar no currículo das crianças pequenas? Como?

Vaz (2001), que traz importantes reflexões de como a técnica e a eficiência ganham importância relacionada às práticas corporais dentro e fora dos ambientes escolares, faz uma ressalva de grande importância:

Não é o caso de condenar a técnica em si, o que seria não mais que um contrassenso. Trata-se de criticar-lhe em seu caráter de centralidade, não apenas quando aparece com inegável força, como no esporte de alto rendimento, mas também nos recônditos onde é capaz de sobreviver onipresente, quase clandestina, como imperativo a confirmar o espírito do próprio tempo (VAZ, 2001, p. 92).

Contudo, ainda me parece que essa lógica aparenta ter lugar em outros momentos da vida escolar, nos quais ela encontra menos resistência e até certo “status” na forma de mais um “produto” a ser oferecido pelas escolas – principalmente as privadas –, que vem travestido e nomeado de proposta pedagógica.

Portanto, o esforço aqui é de apontar para duas novas ondas: as escolas de ensino bilíngue¹ e programas como “A Escola da Inteligência”². A partir dessas reflexões costuradas até aqui, essas duas modalidades de “ser escola” parecem ter a ver com a lógica da eficiência, como manifestação da razão tecnológica enquanto momentos formais de molde do “material humano” às exigências da vida moderna. Ademais, segue, ainda, sendo sobre o corpo que essas novas marcas sociais se fixam, enquanto fabricação dos sujeitos e corporeidades.

Aponta-se aqui que, além do lucro, a eficiência parece trazer também uma promessa de felicidade, afinal, o sujeito mais eficiente é também o mais bem sucedido ante ao mundo e aos outros. Esses exemplos específicos também parecem ter a ver com

¹ Me refiro aqui à proliferação de oferta de instituições de educação infantil com programas de ensino bilíngue (quase sempre português-inglês) para essa etapa da Educação Básica.

² De acordo com o que a própria página na web da Escola da Inteligência define, trata-se de um programa que propõe parceria com escolas privadas com o objetivo de promover educação socioemocional sob forma de materiais e diversos recursos didáticos, criado e coordenado por Augusto Cury. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

uma ideia de “preparação para vida”, do vir-a-ser das crianças – ponto de crítica um tanto comum nos debates acerca da educação nos primeiros anos de vida.

Os discursos são de que são recursos para se viver uma boa infância e formar sujeitos potentes, mas que, na prática pedagógica, ainda mantêm o sujeito-criança moldado aos valores em voga (valores que ele não construiu, mas que as gerações anteriores lhe impuseram). E cada um desses produtos parece vender o pacote do seu tempo, pois o indivíduo coisificado, descrito por Adorno, é muito semelhante ao indivíduo da era da máquina apontado por Marcuse e se parece muito, também, com o sujeito que a escola dos tempos atuais quer formar: um indivíduo sempre pronto, sem “fios soltos”, pouco ou quase nada incoerente, sem dilemas, sem desconfortos e, principalmente, muito feliz.

Assim, não basta só produzir mais e melhor. A lógica da máquina parece extrapolar as muitas esferas e identidades da vida, minando o campo subjetivo com objetividade, como já trazido. E, sendo assim, ela tem o poder de migrar para o currículo enquanto espelho de valores de um tempo e conhecido terreno de disputas. Portanto, cabe a pergunta: se tratam as Escolas da Inteligência e a proliferação das escolas bilíngues de mais duas formas “novas” de deixar o sujeito operacionalizável? Afinal, ele precisa dominar a *commom tongue*, para o trabalho e para o consumo, e estar equilibrado ante um mundo cada vez mais desequilibrado e distópico. Adorno nos lembra:

A educação precisa levar a sério o que já de muito é conhecido da filosofia: que o medo não deve ser reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto essa realidade exige. [...] A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, realpolitik. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 129).

Assim, há que se unir esforços para identificar (através das exigências – ou da ausência delas) o que a(s) realidade(s) educacional(is) trazem como objetivos para as crianças. O que essas propostas pedagógicas nos dizem? Constroem sujeitos realmente autônomos e críticos? Apontam para quais distopias? Creio ser imperativo tentar reconhecer onde os currículos se encontram à serviço da razão tecnológica e discutir quais valores a tecnologia traz consigo.

Contudo, algo convém ser esclarecido: o problema não parece ser que as crianças não possam se comunicar e se expressar em inglês ou qualquer outra língua, nem se trata de que não possam (ou devam) ter momentos formais nos ambientes educacionais

para tratar das emoções, para saber sobre elas e elaborá-las contando com uma mediação qualificada. A crítica aqui se assenta em atentar às razões pelas quais tais fenômenos pedagógicos se proliferam, bem como refletir sobre as causas de uma aparente ausência de resistência que as escolas (principalmente as privadas) têm mostrado diante de tais propostas. Convém se pensar sobre o status que parece vir concomitante com a venda de um “pacote”, ou uma mercadoria, que se apresenta sob um embrulho pedagógico e que é propagandeado como capaz de produzir habilidades sobre o sujeito de tão pouca idade. E ainda refletir a suposta necessidade de que esse mesmo sujeito seja atravessado no seu dia a dia, através da sua educação formal, pelas exigências do sujeito operacionalizável. Quais saídas lhe restam?

Considerações finais

Em conclusão, não se trata de meramente negar a técnica vinda através dessas abordagens pedagógicas, nem das possibilidades que elas possam oferecer, mas de conseguir identificar nelas o quanto há de “fetichização da técnica”. Trata-se de não cair na tentação de restringir essas questões tão somente a entender os indivíduos em formação como meros necessitados de “treinamento” a um mundo, como tão somente mal adaptados ao meio. Cabe à educação o papel de reflexão e crítica a esse mesmo meio, bem como as suas manifestações e exigências. Assim sendo, o currículo aparece enquanto campo de ação e, dessa forma, essa temática carece também ser visitada e convidada ao debate.

Marcuse finaliza uma de suas reflexões apontando que resolver questões desse tipo não significaria a chegada de uma felicidade perene, pois a individualidade “natural” do homem também lhe traz angústias e aflições. Contudo, ele aponta que as pessoas estariam ao menos mais libertas dos padrões externos e seriam, portanto, mais “puras”, “autênticas”, por não estarem mais mescladas e “ofuscadas pela ameaça da pobreza e da fome” e “pelo medo em relação à existência material” (MARCUSE, 1999, p. 103). O pensamento de Marcuse dá o suporte principal aos apontamentos e às reflexões iniciais, uma vez que suas ideias apontam, como saída, para uma alteração da base técnica a qual, historicamente, temos nos apoiado enquanto sociedade industrializada e formando sujeitos que precisem ser mantidos dentro do universo operacionalizável.

Portanto, o esforço neste trabalho se dá em apontar, de maneira bem inicial, a necessidade de que essas novas “ondas”, quais sejam a educação bilíngue e Escola da Inteligência, necessitam de um olhar mais elaborado. Há que se analisar criticamente o que elas trazem de valores e características que incidam sobre os sujeitos em formação, as quais aparecem como “vantagem” para o mundo das disputas e do trabalho cada vez

mais escasso e um tanto distópico. Saber o quanto, nos ambientes escolares, estamos confundindo autonomia com automatização. Por fim, pensar sobre o que estamos deixando de ver, refletido nas poças d'água, com a chegada dos postes de iluminação.

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FEENBERG, A. "O que é a filosofia da tecnologia?". In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes. 2010. p. 51-65.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

VAZ, A. Técnica, Esporte e Rendimento. **Movimento** – Revista de Ed. Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 87-99, 2001.