

# INDÚSTRIA CULTURAL, PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

## *CULTURAL INDUSTRY, POST-MODERNITY AND EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS OF THE SOCIETY OF INFORMATION*

Alex Santos Bandeira BARRA<sup>1</sup>  
Raquel de Almeida MORAES<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute a relação entre indústria cultural, educação e pós-modernidade, inserindo no centro da discussão a chamada sociedade da informação. Num primeiro momento, discute-se a Indústria Cultural na Educação brasileira, posteriormente, alguns elementos da Pós-Modernidade e finaliza-se com uma reflexão a respeito das ilusões da sociedade da informação.

**Palavras-chave:** Indústria Cultural; Pós-Modernidade; Sociedade da Informação.

### ABSTRACT

*The present article discusses the relation between cultural industry, education and post-modernity, placing the so-called society of information in the center of the discussion. Firstly, it analyses the Cultural Industry in Brazilian education, then, some elements of Post-modernity, and ends with a reflection about the illusions of the society of information.*

**Keywords:** Cultural Industry; Post-Modernity; Society of Information.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Comunicação pela UnB. Membro do Grupo de Pesquisa Lattes: Aprendizagem, Tecnologias e Educação à Distância (ATEAD) vinculado ao CNPq. E-mail: <alexbarra@bol.com.br>.

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UnB. Brasília, DF. (Líder do Grupo Lattes: Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (ATEAD) vinculado ao CNPq). E-mail: <rachel@unb.br>.

## INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos tem sua estrutura fundada no sistema capitalista e se caracteriza pela desigualdade nas relações sociais, já que predomina a dominância de uma classe sobre a outra. Além disso, essa sociedade é fundada na apropriação privada do trabalho, na qual o domínio do capital pela propriedade privada – que confere à classe dominante o lugar de controle sobre a produção e consumo das mercadorias –, impõe também sua ideologia.

Desde as revoluções burguesas ocorridas na Europa dois séculos atrás, até a Revolução Francesa, podemos dizer que vivemos no chamado mundo moderno (embora subsistam na atualidade as chamadas teorias pós-modernas). Diante disso, a sociedade à qual estamos submetidos é regida por um sistema produtivo em que as relações sociais estão subsidiadas por um determinado modelo econômico. Esse modelo econômico, tal qual se processa na indústria, vê-se também presente nas demais relações humanas e sociais, configurando-se o modelo de cultura que conhecemos (MARX, 1985).

As relações econômicas podem ser entendidas como determinantes e as relações sociais como determinadas, naquilo que Gramsci (1985) chamou na relação de infra-estrutura e superestrutura. Essa perspectiva, adverte Wood (2003), deve ser percebida no movimento dialético teorizado por Marx ao postular os conflitos e contradições como elementos constitutivos da realidade, e não com a metáfora mecânica acerca das relações entre base-superestrutura, pois isso causa uma rigidez que nos impede de apreender os movimentos e mudanças do real.

### Revolução informática

O desenvolvimento tecnológico que o mundo tem vivenciado desde o fim da II Guerra Mundial e início da Guerra Fria (MORAES, 2000; 2006), tem sido o expoente do incremento técnico

e científico das relações produtivas. Primeiramente, iniciaram-se as transformações na indústria com o fim do modelo fordista/taylorista (ANTUNES, 2000, 2003) e também a emergência de novos processos produtivos, sobretudo com o incremento das máquinas leves de tecnologia informatizada (BENAKOUCHE, 1985; SCHAFF, 1995; KUENZER, 1998).

Ao final da II Guerra Mundial, processou-se em alguns países da Europa e, principalmente nos E.U.A, um processo de mudanças que ficou conhecido como os Anos Dourados (HOBBSAWM, 1995). Esse processo, no entanto, conduzido pelo Estado do Bem-Estar Social não mais deu conta da produção em abundância. Os gastos públicos excederam-se e a necessidade de escoamento da produção fez-se necessária e urgente. Embora com algumas crises, como a de 1929, o Estado Capitalista renovou sua força e dinâmica modificando sua estrutura de um Estado “Máximo” (Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*) para um Estado Mínimo (THERBORN, 2003).

Já estamos há 30 anos vivendo o modelo neoliberal no mundo. Agora, os gastos públicos são considerados despesas (CHAUÍ, 2001; ANDERSON, 2003), há privatizações em todos os setores e de todo tipo; a educação deixou de ser um bem cultural e se tornou uma mercadoria (através da ideologia do serviço) e a qualificação do trabalhador é supra necessária, já que, cada vez mais, se exigem do empregado mudanças em suas atitudes, valores e competências para ingresso no mercado de trabalho (KUENZER, 1992, 1998; FRIGOTTO, 1999; 2000; 2001; ANTUNES, 2000; 2003)

### Indústria Cultural e Educação

Nesse contexto, entendendo que a educação no mundo capitalista cada vez mais tem sido privada de sua lógica cultural, libertária e emancipatória (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996; FRIGOTTO, 1999, 2000, 2001; SAVIANI, 2003a, 2003b) convém analisarmos os processos

educativos pelo âmbito da chamada Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Para Adorno (1985; 1995) e Horkheimer (1985) a educação deve ser pensada como atividade crítica e emancipatória. É uma possibilidade, objetiva e subjetiva. Objetiva, pois se pode compreender a estrutura da sociedade e, evidentemente, superá-la. A transformação é um elemento objetivo fundamental que a educação pode desencadear no sujeito. Do ponto de vista subjetivo é onde se guardam os mecanismos afetivos e psíquicos – processos desencadeados também nas relações educativas –, e, por isso, importantes para superarmos a intolerância, indiferença e preconceito.

Embora a educação tenha um poder extremo na sociedade, não é isso que tem ocorrido, conforme apontaram os frankfurtianos. O que se percebe, ao contrário, é uma força bruta do sistema capitalista que impõe o autoritarismo e dominação nas relações sociais. A estrutura da sociedade tem sido subordinada à força do capital, transformando a liberdade humana em pura abstração filosófica, já que não se podem realizar nas relações materiais.

O controle social manifestado na sociedade capitalista se impõe na estrutura social em todos os sentidos, através de todas as organizações e instituições sociais. A escola não está fora. Ao contrário, carrega em sua estrutura a dinâmica ideológica do poder e controle social. Isso se verifica pela chamada racionalidade técnica que “[...] hoje é a racionalidade da própria dominação [...] 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” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

A padronização e a produção em série são manifestações evidentes da indústria cultural, que está presente quando há uma igualdade de gostos, empobrecimento subjetivo, falta de contestação da arte, aumento da violência, perda do poder de crítica, intolerância, preconceito, etc. Todas essas manifestações, sejam elas

políticas ou sociais, tem-se manifestado na sociedade como um todo e na escola esse processo tem-se reproduzido de forma mais forte.

A racionalidade técnica ou racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1969, 1999) é visível na identificação das tecnologias sobre a sociedade. O controle técnico tem-se processado em todas as relações sociais. Antigamente, era forte somente na indústria; hoje, com a padronização do trabalhador, afeta diretamente sua autonomia de trabalho. Se Marx (2002) já havia se espantado com a força bruta da máquina sobre o homem que o reduzia a “puro animal” que descarrega sua força física sobre o trabalho, a crítica frankfurtiana de Adorno, Horkheimer e Marcuse denota indignação, pois essa máquina, agora, invade a consciência do trabalhador/consumidor seduzindo sua psiquê com o fetiche da mercadoria.

A ideologia do trabalho eficiente, com qualidade e eficácia é uma reprodução exata do sistema dominador, de onde a racionalidade técnica é sua primeira expressão. O indivíduo eficiente “é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato” (MARCUSE, 1999, p.78). E Marcuse (1999) continua: “a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou” (MARCUSE, 1999, p.78).

Quanto mais se submete ao controle tecnológico - já que o processo de racionalização está em todos os setores e espaços sociais -, mais o indivíduo é frustrado. Primeiro, porque perde a possibilidade de reconhecimento. Não produz, somente reproduz. Segundo, em não se reconhecendo, deixa de produzir e, portanto, de ter prazer. “O prazer dos sentidos de contigüidade prevalece-se das zonas erotogênicas do corpo – e fá-lo unicamente pelo prazer em si” (MARCUSE, 1999b, p.54). E ele complementa: “[...]o seu desenvolvimento irreprimido erotizaria o organismo em tal medida que neutralizaria a dessexualização do organismo exigida para a sua utilização social

como instrumento de trabalho” (MARCUSE, 1999b, p.54).

Isso significa que o preço de vivermos em permanente progresso, para Marcuse, é a renúncia subjetiva do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento tecnológico retira do indivíduo a possibilidade de transformação social (de contestação), reduzindo-o a um sujeito heterônomo (e não autônomo), tirando a possibilidade da verdade da realidade (por isso, ideológica) e manipulando a estrutura social (por isso, dominadora). O resultado é a perda da liberdade, na visão desse autor.

Podemos dizer que a racionalidade técnica está em estreita conexão com a indústria cultural. Essa indústria se processa em todos os espaços sociais, e o desenvolvimento tecnológico, impulsionado pela chamada “revolução informática” (SCHAFF, 1995), tem ascendido substancialmente essa perspectiva.

A televisão cria necessidades, reforça o consumismo e difunde estereótipos em torno de preconceitos, raça e classe social (MEDRANO; VALENTIM, 2001). Na mídia, presenciamos o controle ideológico em que “as identidades, alteridades ou diversidades não precisam desdobrar-se em desigualdades, tensões, contradições, transformações” (IANNI, 2000, p.155).

Não há dúvida, portanto, que a cultura e a educação - em seu caráter homogeneizador, de priorização da heteronomia sobre a autonomia-, evidenciam a supremacia da técnica, já que esta é constituída pela lógica da racionalidade instrumental e ainda é tornada objeto claro de dominação, ao invés da emancipação do sujeito. A perda do controle sobre a dominação da máquina é parte da contradição de uma sociedade que promete, constantemente, a busca pelo prazer, autonomia e capacidade de escolha, mas lhe oferece a heteronomia cultural, de indivíduos reduzidos a meras estatísticas da audiência (COSTA, 2001).

Embora o projeto de liberdade no capitalismo se renove cotidianamente, seja pelo consumismo, seja pela idolatria da beleza

(LASCH, 1983) ou pela espetacularização das mercadorias (DEBORD, 2002), percebemos o descompasso implícito da irracionalidade técnica do sistema capitalista, manifestado particularmente na cultura e na educação.

A uniformização, a classificação, a produção em série são características marcantes da Indústria Cultural. Na educação vemos o vestibular, concursos e todas as outras formas de memorização. A avaliação ainda é restrita à lógica calculista. Todas essas características são a manifestação da industrialização da educação. O processo de controle atual, com a entrada das tecnologias, tem-se intensificado, seja do ponto de vista burocrático no controle sobre o trabalho do professor e dos coordenadores, seja na prática escolar, através da racionalização do ensino (SAVIANI, 2003a). A pedagogia tecnicista reforça a lógica formal que tem como base de sustentação a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, que têm em comum o modelo funcionalista (SAVIANI, 2003, p.14).

A Indústria Cultural desenvolve-se por meio de cálculo, quantidade, instrução, número, lógica, imediatismo, consumismo, tecnicismo, autoritarismo, regressão. Retira-se do indivíduo, na escola, o saber, a compreensão, a liberdade, a emancipação, a vontade, o desejo.

O controle também se processa pela pressa – regulamentos atrelados a imediatidade, instrumentalidade, eficácia e eficiência – processos justificados pela lógica de que “não há tempo a perder” (ZUIN et al., 2000).

## **Pós-modernidade**

Toda essa discussão tem como substrato filosófico a discussão da relação modernidade/pós-modernidade.

Para alguns teóricos o mundo moderno está ultrapassado e já está em vigência uma nova estrutura social. Os seus críticos, com os quais nós concordamos, averiguam que essa

realidade, dita “pós-moderna”, é idealista e ideológica. Idealista, pois não enxerga a transformação do capital material em capital financeiro (CHAUÍ, 2001). É reprodutivista, porque dá um lugar à educação através da ideologia do *aprender a aprender*, por exemplo, retirando o lugar da pesquisa e organização sistemática e hierárquica do conhecimento (CHAUÍ, 1999, 2001; SAVIANI, 2003a). Ou seja, invertem os termos da relação social, pois dão à escola o lugar de determinante, quando, na verdade, ela é determinada (SAVIANI, 2003a).

O palco pós-moderno tem como centro uma sociedade onde prevalece a máquina substituída pela informação, a fábrica pelo *shopping center*, o contato de pessoa a pessoa pela relação com o vídeo (ROUANET, 1987). Essas são as características dominantes na sociedade atual, em que o espetáculo alcança o maior limite da fetichização das mercadorias, como mostrou Debord (2002). E isso manifesta-se na mídia, na imagem, no vídeo; na televisão, no cinema, na Internet.

Essas teorias concebem as tecnologias de maneira muitas vezes a-crítica e a-histórica. Não percebem o controle e marginalização social presentes na sociedade informatizada. Além disso, do ponto de vista econômico, são teorias que acompanham o poderio econômico de Organismos Internacionais, países desenvolvidos e grandes empresas midiáticas. Por isso, surgem as concepções de educação a distância, formação continuada, auto-aprendizagem, dentre tantas outras ideologias pós-modernas.

Segundo Frigotto (1992), a visão de vivermos num mundo pós-moderno é uma visão equivocada, já que o que há é uma modernidade marcada pela exclusão e alienação. Para Rouanet (1985), o máximo que poderíamos ter é uma neo-modernidade e não pós-modernidade. Em todos os autores pertencentes a essa perspectiva<sup>3</sup>, não há pós-modernidade porque não houve ruptura econômica no modelo produtivo. Por isso, não havendo revolução, não se pode falar em uma “nova era”.

Evidentemente há várias outras questões de caráter filosófico presentes no discurso pós-moderno como a paixão pelo efêmero, por imagens velozes, pela moda e a valorização do descartável (CHAUÍ, 2001), aspectos que mudam constantemente as relações sociais em todos os âmbitos. Agora, esquecer de referir essas mudanças à ideologia tecnocrática é submeter-se à lógica da dominação capitalista.

### Sociedade da Informação

A chamada *Sociedade da Informação* (CASTELLS, 1996; MATTELART, 2002) ou *Sociedade do Conhecimento* (DUARTE, 2003) tem em sua base duas concepções básicas: a dos defensores e a dos críticos. Os primeiros vinculam à noção de sociedade informacional e à de conhecimento os fluxos de comunicação, a velocidade da informação, a Internet e outras tecnologias como aparelhagens imprescindíveis para a formação do indivíduo no contexto escolar e social. Na outra ponta, os autores críticos têm feito severos questionamentos ao que consideram como ilusão pós-moderna (ROUANET, 1987, MATTELART, 2002, DUARTE, 2003), na qual, da informação tratada como cálculo, número, é retirado o seu sentido histórico, emancipador, ético e formativo.

Para Chauí (2003), a sociedade do conhecimento está articulada com as transformações do capital, que produziram a intensa circulação de informações através da competição de conhecimentos. As forças produtivas no sistema capitalista desempenham força e expressão pela lógica do serviço, em que a acumulação flexível caracteriza-se com o capital financeiro, substituindo o capital produtivo. Na prática, isso significa mais conhecimento, informação e maior acesso a bancos de dados, números, transações.

Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece

sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação (CHAUÍ, 2003, p.7).

Para Duarte (2003), a pós-modernidade contém em si uma função ideológica que precisa ser reconhecida e não se deve tratá-la de forma idealista ou subjetivista, adotando termos imprecisos e problemáticos como sociedade pós-moderna, multicultural ou até mesmo sociedade do conhecimento.

Não há dúvida de que tem havido mudanças substanciais na forma de gerir, distribuir e difundir a informação por todo o planeta. Essa “revolução” no uso da informação, contudo, ainda obedece a interesses comerciais e políticos, muito embora se tenham mudado hábitos e rotinas sociais. “A chamada revolução da informação contemporânea faz de todos os habitantes do planeta candidatos a mais uma versão da modernização. O mundo é distribuído entre lentos e rápidos”. (MATTELART, 2002, p. 173).

Do ponto de vista educacional, o que devemos criticar é que a sociedade da informação se constitui na ideologia de todos poderem aprender por mera auto-instrução. Isso tem diversos equívocos do ponto de vista pedagógico. Primeiro, por desacreditar na mediação do professor, em alguns casos, retirando a possibilidade de pensar o professor como sujeito do conhecimento. Isto é, o aluno não deve ficar preso ao que o professor fala, mas este, ainda sim, é o ponto de partida do processo pedagógico. A ideologia da auto-aprendizagem esquece essa relação.

A idéia de que a informação obtida nas tecnologias da informação e da comunicação como a Internet, a televisão e outras seria já, por si só, suficiente, constitui outro equívoco, pois a informação, ainda sim, é mera notícia sem a devida contextualização real, lógica e crítica da sociedade. Trata-se, portanto, de mera informação enquanto possibilidade de reprodução e não atividade produtiva do pensamento, seja ele crítico ou criativo. Estamos referindo-nos à informação

colhida diretamente dos meios de comunicação, sem que o professor interponha uma reflexão. Mesmo com a teleconferência, pode-se inviabilizar o diálogo e a possibilidade de se construir e discutir diversos temas, reduzindo o processo educativo a algo unilateral e “consensual”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena descrever cinco pontos ilusórios da sociedade do conhecimento, na visão de Duarte (2003):

1º) A ilusão de que o conhecimento jamais esteve acessível a todos de forma democrática como ocorre hoje;

2º) Hoje existe uma capacidade mais fácil de lidar-se com conhecimentos do cotidiano, da experiência humana, sem preocupações com grandes teorias ou com sínteses teóricas;

3º) O conhecimento nada mais é do que apropriações subjetivas e semióticas do sujeito no processo do conhecer;

4º) Todos os conhecimentos têm o mesmo valor e não há necessidade de separá-los ou hierarquizá-los por sua qualidade;

5º) Os problemas sociais são problemas advindos das mentalidades dos indivíduos nos contextos sociais.

Todos esses elementos se referem às credences do modelo pós-moderno, que administra a ideologia dessa conhecida (e ao mesmo tempo desconhecida) sociedade do conhecimento. Cabe aos educadores questionarem esse modelo, pois ele se sustenta pelo idealismo em que os falsos processos de coletividade social são disfarçados na maneira cruel de querer enxergar “experiência” humana em tudo. Forja-se uma subjetividade de caráter estritamente auto-referida ou narcísica.

A sociedade do conhecimento é a ilusão da subjetividade bem constituída. No fundo, é o seu contrário, sua deformação fazendo parte de

uma lógica subjetivista que retira o valor fundamental do conhecimento e da educação, isto é, sua objetividade, socialização e possibilidade de emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filossóficos*. Tradução: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BENAKOUCHE, Rabah. Introdução: o choque informático. In: BENAKOUCHE, R. (Org.) *A informática e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M. (Org.) *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- COSTA, Belarmino C. G. *Estética da violência: jornalismo e produção de sentidos*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, UNIMEP, 2002.
- COSTA, Belarmino C. G. *Dialética do Esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des)informação*. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. et al. *Ensaio Frankfurtiano*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. 3. reimpressão São Paulo: Contraponto, 2002.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FRANÇA, Vera V. O objeto da comunicação: a comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A. et al. *Teorias da Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n.107, p.04-10, jul/ago, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. *Teoria e Educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- KUENZER, Acácia Z. Humanismo e tecnologia numa perspectiva de qualificação profissional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.21, n.107, p. 55-59, jul/ago, 1992.
- KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, n. 63, ago., 1998.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução; Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. São Paulo: Jorge Zahar, 1969.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: LTC, 1999b.
- MARX, Karl. *O Capital*. v. 1. Tradução: Edgar Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti, Walter Rehfeld. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção os Economistas)
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MEDRANO, E. & VALENTIM, L. A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cedes*, Campinas, v. 21, ago. 2001.
- MORAES, Raquel de. A informática, educação e história no Brasil. *Revista Conecta*, 2001. Disponível em: <[http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel\\_historia.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel_historia.htm)>. Acesso em: 2006.
- MORAES, Raquel de. *Informática na Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROUANET, Sérgio P. A verdade e a ilusão do pós-modernismo. In: ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003b.
- SCHAFF, Adam. *Sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

Recebido em 12/8/2007 e aceito para publicação em 13/9/2007.