



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

DANIELLA ALVES DE MELO

**A COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
BRASILEIRA: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular**

JOÃO PESSOA - PB

2024

DANIELLA ALVES DE MELO

**A COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
BRASILEIRA: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), como requisito à obtenção do grau de Doutora em Ciência da Informação.

**Linha de pesquisa:** Organização, Acesso e Uso da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves

Coorientador: Prof. Dr. Fellipe Sá Brasileiro

JOÃO PESSOA - PB

2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M528c Melo, Daniella Alves de.

A competência crítica em informação na educação básica brasileira : uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular / Daniella Alves de Melo. - João Pessoa, 2024.

152 f. : il.

Orientação: Edvaldo Carvalho Alves.

Coorientação: Fellipe Sá Brasileiro.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Informação - Competência crítica. 2. Teoria crítica. 3. Pedagogia crítica. 4. Educação no Brasil. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Alves, Edvaldo Carvalho. II. Brasileiro, Fellipe Sá. III. Título.

UFPB/BC

CDU 001.102(043)

DANIELLA ALVES DE MELO

**A COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
BRASILEIRA: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) – Linha de Pesquisa: Organização, Acesso e Uso da Informação – da Universidade Federal da Paraíba, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Ciência da Informação.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**EDVALDO CARVALHO ALVES**

Data: 24/10/2024 14:35:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves**

Documento assinado digitalmente



**FELIPE SA BRASILEIRO**

Data: 24/10/2024 20:51:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fellipe Sá Brasileiro**  
(Coorientador – UFPB)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gisele Rocha Côrtes**  
(Membro interno – UFPB)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cristina C. de A. S. Brisola**  
(Membro interno – UFPB)

Documento assinado digitalmente



**ANA CLAUDIA DE ARAUJO SANTOS**

Data: 25/10/2024 16:46:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cláudia de Araújo Santos**  
(Membro externo à instituição – UFPE)

Documento assinado digitalmente



**MARIA LIVIA PACHECO DE OLIVEIRA**

Data: 28/10/2024 17:25:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lívia Pachêco de Oliveira**  
(Membro externo ao Programa – UFPB – PPGCI/UFAL)

*À minha mãe (in memoriam), meu exemplo  
de força, determinação e amor.*

*À minha esposa, com quem eu divido  
minha vida e meus sonhos.*

## AGRADECIMENTO

À Márcia, minha mãe (*in memoriam*), que sempre me ensinou a ser forte, guerreira e lutar pelos meus objetivos, mas sem perder a empatia, o amor e humildade.

À Karol Veríssimo, minha esposa, que nunca duvidou que um dia esta tese fosse estar pronta, e que permaneceu ao meu lado nos bons e nos maus momentos, nas alegrias e nas angústias, na calma e no desespero.

À Simone Bandeira, uma grande amiga, que por vezes é mãe, em outras é filha, às vezes dá trabalho, em outras traz soluções, mas é sempre presente, nos dois sentidos da palavra.

Aos/as queridas/os meus/minhas amigos/as, pessoas maravilhosas que a vida foi me presenteado ao logo do cominho.

À Edvaldo Carvalho Alves e Fellipe Sá Brasileiro, meus orientadores desde o mestrado, sem eles a caminhada até aqui seria totalmente diferente. Dois exemplos de como a relação orientador/orientado dever ser, saudável, leve e produtiva. Agora meus grandes amigos.

À Profa. Dra. Gisele Rocha Côrtes, que acompanha meu crescimento acadêmico desde o mestrado e que me apresentou um vasto referencial teórico que mudou meu jeito de ver o mundo. Obrigada por fazer parte da minha banca.

À Profa. Dra. Ana Cristina Brisola, que aceitou fazer parte da minha banca e serviu de inspiração e de base teórica para esta tese.

À Profa. Dra. Ana Cláudia de Araújo Santos, com quem mantenho uma relação de amizade desde o mestrado e que agora me dá a honra de contribuir com este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Lívia Pachêco de Oliveira, que fecha com louvar a banca avaliadora deste trabalho, formada apenas por mulheres.

Aos meus colegas de doutorado, com quem tive o privilégio de dividir esta jornada, em especial a minha irmã acadêmica Juliana Marques.

Ao GEPSI, por proporcionar tantos momentos ricos de discussões que serviram para ampliar meus horizontes de pesquisa.

Ao PPGCI, por me acolher enquanto discente e viabilizar tantos momentos de aprendizado e crescimento.

“Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*”

Karl Marx

## RESUMO

A educação no Brasil sempre esteve marcada pelo elitismo e pela exclusão. Mesmo após anos de atuação, o sistema escolar brasileiro continua estruturando-se de forma fragmentada e reproduzindo a divisão social de classes e a lógica capitalista de mercado. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que regulamenta a Educação Básica no Brasil, se propõe a superar essa fragmentação contribuindo para o alinhamento das políticas nacionais de educação, visando a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Desse modo, o objetivo geral desta tese é analisar se e de que forma se encontram presentes na Base Nacional Comum Curricular conteúdos que seriam representativos das dimensões constitutivas da competência crítica em informação que, em potencial, poderiam contribuir para a promoção de uma educação crítica que permitiria, a depender da forma de materialização histórica das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da competência crítica em informação por parte dos estudantes do ensino médio. Para tanto, perseguiu-se os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar, de forma breve, o contexto histórico e os aspectos legais nos quais estão alicerçadas a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular; 2. Mapear a presença das dimensões da competência crítica em informação na Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito a etapa do ensino médio; 3. Identificar, na etapa do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular, possíveis lacunas em relação ao fomento das dimensões da competência crítica em informação; 4. Propor diretrizes para o ensino da competência crítica em informação para os estudantes do ensino médio. Para desenvolver esta pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa, realizada a partir de análise documental, cuja fonte central foi a Base Nacional Comum Curricular, ao mesmo tempo em que se promoveu articulações com o referencial teórico da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação. Trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual os dados foram analisados utilizando a análise temática de conteúdo, com as categorias sendo escolhidas *a priori*, a saber, as dez dimensões da competência crítica em informação. A pesquisa mostrou que, apesar da Base Nacional Comum Curricular apresentar competências e habilidades que se relacionam com as dimensões da competência crítica em informação, existem lacunas que precisam ser preenchidas para que ela se torne uma ferramenta potencialmente habilitada para promover a educação crítica. De modo que, ao final da pesquisa, foram propostas diretrizes que podem orientar a atuação dos educadores na construção da competência crítica em informação pelos estudantes do ensino médio, a saber: capacitação dos professores; levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes; ensino da competência instrumental; técnicas de foco e concentração; inclusão do estudo das teorias críticas da sociedade e da informação; inclusão do estudo da ética; estímulo ao pensamento crítico mediante a informação; promoção de discussões sobre política e democracia; promoção de discussões sobre gênero, sexualidade, raça e etnia; e elaboração de itinerários formativos que fomentem a competência crítica em informação.

**Palavras-chaves:** competência crítica em informação; teoria crítica; pedagogia crítica; educação no Brasil; Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

Education in Brazil has always been marked by elitism and exclusion. Even after years of operation, the Brazilian school system continues to be structured in a fragmented way and reproduces the social division of classes and the capitalist market logic. In this context, the Base Nacional Comum Curricular, a normative document that regulates Basic Education in Brazil, aims to overcome this fragmentation by contributing to the alignment of national education policies, evolving integral human formation and the construction of a fair society, democratic and inclusive. Therefore, the general objective of this thesis is to analyze whether and how curricular contents that would be representative of the constitutive dimensions of critical information literacy are present in the Base Nacional Comum Curricular, which could potentially contribute to the promotion of a critical education that It would allow, depending on the form of historical materialization of pedagogical practices, the development of critical information literacy on the part of high school students. To this end, the following specific objectives were pursued: 1. Investigate the historical context and legal aspects in which Brazilian education and the Base Nacional Comum Curricular are linked; 2. Map the presence of the dimensions of critical information literacy in the Base Nacional Comum Curricular, with regard to the secondary education stage; 3. identify, in the secondary education stage of the Base Nacional Comum Curricular, possible gaps in relation to the promotion of the dimensions of critical information literacy; 4. Propose guidelines for teaching critical information literacy to high school students. To develop this research using a qualitative approach, carried out based on documentary analysis, whose central source was the Base Nacional Comum Curricular, at the same time as it promoted muscles with the theoretical framework of critical theory, critical pedagogy and critical information literacy. This is a descriptive research, in which the data were prepared using thematic content analysis, with the categories being chosen a priori, namely, the ten dimensions of critical information literacy. The research showed that, although the Base Nacional Comum Curricular presents competencies and skills that relate to the dimensions of critical information literacy, there are gaps that need to be filled so that it becomes a skillful tool to promote critical education. So, at the end of the research, guidelines were proposed that can guide the actions of educators in the construction of critical information literacy by high school students, namely: teacher training; survey of students' prior knowledge; teaching instrumental competence; focus and concentration techniques; inclusion of the study of critical theories of society and information; inclusion of the study of ethics; stimulation of critical thinking through information; promoting discussion about politics and democracy; promoting discussion about gender, sexuality and race; and development of training itineraries that foster critical information literacy.

**Keywords:** critical information literacy; critical theory; critical pedagogy; education in Brazil; Base Nacional Comum Curricular.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica .....	89
<b>Figura 2</b>	Estrutura do ensino médio na BNCC .....	91
<b>Figura 3</b>	Composição dos códigos das habilidades do ensino médio .....	92
<b>Figura 4</b>	Mapeamento das dimensões da CCI na BNCC do ensino médio .....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Competências gerais da Educação Básica .....	87
<b>Quadro 2</b>	Relação entre as dimensões da CCI e as competências gerais da BNCC .....	88
<b>Quadro 3</b>	Classes temáticas de análise .....	93
<b>Quadro 4</b>	Finalidades do ensino médio <i>versus</i> ações propostas pela BNCC <i>versus</i> dimensões CCI .....	95
<b>Quadro 5</b>	Temas abordados pela BNCC em relação às tecnologias e à computação .....	99
<b>Quadro 6</b>	Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	102
<b>Quadro 7</b>	Competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	103
<b>Quadro 8</b>	Competência específica 2 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	104
<b>Quadro 9</b>	Competência específica 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	106
<b>Quadro 10</b>	Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	106
<b>Quadro 11</b>	Competência específica 5 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	107
<b>Quadro 12</b>	Competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	108
<b>Quadro 13</b>	Habilidades referentes a todos os campos de atuação social .....	111
<b>Quadro 14</b>	Habilidades referentes ao campo de atuação na vida pública .....	112
<b>Quadro 15</b>	Habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa .....	113
<b>Quadro 16</b>	Habilidades referentes ao campo jornalístico-midiático .....	114
<b>Quadro 17</b>	Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias .....	117
<b>Quadro 18</b>	Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias .....	120
<b>Quadro 19</b>	Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que se relacionam com as dimensões da CCI .....	121
<b>Quadro 20</b>	Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	125
<b>Quadro 21</b>	Competência específica 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	126
<b>Quadro 22</b>	Competência específica 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	127
<b>Quadro 23</b>	Competência específica 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	129
<b>Quadro 24</b>	Diretrizes para o ensino da CCI no ensino médio .....	134

## LISTA DE SIGLAS

<b>ACRL</b>	Association of College & Research Libraries
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCI</b>	Competência crítica em informação
<b>CI</b>	Ciência da Informação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Coinfo</b>	Competência em informação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>Enem</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>Fundeb</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>Fundef</b>	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GNP</b>	Nova Gestão Pública
<b>GT-DiAD</b>	Grupo de Trabalho Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
<b>IFLA</b>	International Federation of Library Associations and Institutions
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes Básicas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Mobral</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PAS</b>	Programa de Avaliação Seriada
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNA</b>	Programa Nacional de Alfabetização
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação

<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>Proformação</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>Proinfo</b>	Programa Nacional de Informática na Educação
<b>Pronatec</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>Prouni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>Reuni</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>Saeb</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>Secadi</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>TDIC</b>	Tecnologias digitais de informação e comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
<b>3 POR UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE .....</b>	<b>25</b>
<b>4 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA CRÍTICA.....</b>	<b>31</b>
<b>5 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>6 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>53</b>
6.1 COLÔNIA (1549-1822) .....	53
6.2 IMPÉRIO (1822-1889).....	55
6.3 REPÚBLICA VELHA (1889-1930).....	56
6.4 ERA VARGAS (1930-1945).....	58
6.5 REPÚBLICA POPULISTA (1946-1964).....	62
6.6 DITADURA MILITAR (1964-1985).....	64
6.7 A EDUCAÇÃO ATUALMENTE .....	66
<b>6.7.1 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino médio.....</b>	<b>75</b>
<b>7 UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>84</b>
7.1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS .....	101
<b>7.1.1 Língua Portuguesa.....</b>	<b>110</b>
7.2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.....	118
7.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS .....	120
7.4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS .....	123
7.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO .....	131
<b>8 DIRETRIZES PARA O ENSINO DA CCI NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>135</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sempre esteve marcada pelo elitismo e pela exclusão. É fato que, até os dias atuais, o ensino oferecido para as elites não é o mesmo oferecido para as camadas mais populares do país. Mesmo após anos de atuação, o sistema escolar brasileiro continua estruturando-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social de classes e lógica capitalista de mercado (Ferreira Jr., 2010; Saviani, 2011; Saviani; Duarte, 2012; Souza, 2018). A realidade é que o sistema educacional brasileiro não possui o histórico de um ensino de base crítica, no entanto, temos certa segurança em inferir que, com o passar dos anos, estamos avançando para uma educação um pouco menos bancária, conforme explicada por Paulo Freire, porém, ainda bastante mercadológica e pensada pelas classes dominantes.

Com a homologação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes Básicas – LDB de 1996 (Brasil, 1996), percebe-se um primeiro esforço em ampliar o que se entende por Educação Básica, que passa a abranger não apenas a formação profissional e/ou acadêmica, mas também uma formação cidadã. Desse modo, em seu artigo 205, a Constituição diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, *online*).

A partir daí foi se construindo, gradualmente, no campo educacional, a necessidade da elaboração de uma política curricular nacional para a Educação Básica, um documento que apresentasse “os conteúdos mínimos necessários para garantir uma formação básica comum”, isto é, um conjunto de direitos e objetivos à aprendizagem e ao desenvolvimento (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 2). Nesse sentido, um dos grandes acontecimentos da história recente da educação foi a criação e homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se refere a um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

A Base foi aprovada em meio a muitas críticas, tendo em vista que sua versão final, publicada durante o governo de Michel Temer (2016-2018), divergiu significativamente do documento que vinha sendo construído desde 2011, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), com ampla participação de representantes do campo educacional. Pode-se dizer que a ruptura do Estado Democrático de Direito, ocasionado pelo *impeachment* da presidenta Dilma, em agosto de 2016, permitiu com que forças políticas forjassem as condições materiais

que propiciaram uma mudança drástica no conteúdo que estava sendo construído, principalmente no que tange ao ensino médio. Nesse sentido, houve uma recuperação do projeto educacional forjado nos anos 1990, inspirado por uma perspectiva neoliberal (Bugs; Tomazetti, 2022), que havia sido minimizada durante os governos de Lula e Dilma.

O fato é que a BNCC, em sua essência, vai em sentido contrário ao entendimento de que para enfrentar as desigualdades é preciso respeitar as diferenças entre os sujeitos, desde sua condição social até suas características étnico-raciais, de gênero, de religião etc. (Silva; Mei, 2018). Conforme nos ensinou Paulo Freire, a padronização é contrária ao exercício da autonomia e da liberdade, e tira do educando e dos educadores a oportunidade de definirem juntos o que é relevante para o aprendizado. Além disso, a razão de ser da Base é a uniformização do ensino em um país caracterizado pela diversidade, para atender a um projeto neoliberal de educação, orientado para as avaliações em larga escala (Ibidem).

Trazendo essa discussão para Ciência da Informação – CI, acreditamos que uma das oportunidades que os estudantes têm de desenvolver o pensamento informacional crítico é na Educação Básica. Desse modo, assumindo a competência crítica em informação – CCI como uma prática pedagógica, acreditamos que ela pode ser fomentada não apenas em contextos informais, como normalmente ela é associada, mas também na educação formal. Claro que seu aprendizado não se encerra, ele irá acontecer ao longo da vida, porém, na Educação Básica poderíamos dar as bases para que esse aprendizado continuasse ocorrendo mesmo após o período escolar. Autores como Simmons (2005), Elmborg (2006, 2012), Smith (2013) e Tewel (2015) já destacavam a necessidade de desenvolver nos estudantes a consciência e o pensamento críticos para que estes assumam o controle de suas vidas, tornando-se ativos na sociedade. Para Simmons (2005, p. 299, tradução nossa<sup>1</sup>), “ajudar os alunos a examinar e questionar o contexto social, econômico e político para a produção e o consumo de informações é um corolário vital para o ensino das habilidades de competência em informação”.

Segundo as pesquisadoras Vitorino e Piantola (2009), a competência em informação, em uma perspectiva crítica, deve ser entendida como uma “arte” que vai desde às questões técnicas de acesso à informação até a reflexão crítica sobre a informação que está sendo acessada, sua infraestrutura, seu contexto e impacto social, cultural e filosófico. Tal reflexão permite perceber como “nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente” (Ibidem, p. 183). Nessa nova perspectiva crítica, a competência em

---

<sup>1</sup> Citação original: *helping students to examine and question the social, economic, and political context for the production and consumption of information is a vital corollary to teaching the skills of information literacy.*

informação é vista como “uma ferramenta essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas” (Ibidem, p. 136).

Os estudos sobre competência crítica em informação têm fortes raízes no pensamento marxista e em suas revisões e adaptações propostas para o campo cultural feitas pelos teóricos da Escola de Frankfurt e pelo sociólogo Pierre Bourdieu (Bezerra, 2015; Brisola, 2021). Além disso, também está ligada ao caráter emancipatório da educação presente na pedagogia crítica de Paulo Freire (Doherty; Ketchner, 2005; Elmborg, 2012; Tewell, 2015). Com base em sua raiz na pedagogia crítica, a CCI contesta a educação bancária, buscando a “emancipação dos sujeitos, transformando as relações de ensino em sala de aula, as estruturas institucionais, a produção de conhecimento e as relações sociais e materiais da comunidade” (Brisola, 2021, p. 128).

Com base em proposições anteriores (Bastos, 2020; Brisola; Schneider; Silva Junior, 2017; Schneider, 2019), a pesquisadora Anna Brisola (2021) apresenta, para fins didáticos, dez dimensões que, articuladas, servem para a compreensão e para o fomento à construção da competência crítica em informação por parte dos sujeitos, a saber: 1. Concentração ou suspensão da cotidianidade; 2. Competência instrumental; 3. Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais; 4. Atitude questionadora diante da informação em si / relevância; 5. Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade; 6. Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo; 7. Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação; 8. Política e de engajamento; 9. Gênero, feminismos e sexualidade; e 10. Relações étnico-raciais. O entendimento e a articulação dessas dez dimensões da competência crítica em informação, não apenas no âmbito teórico, mas também na *práxis*, torna-se importante ao fomento da cidadania e da emancipação dos sujeitos.

Diante das premissas apresentadas, surge a pergunta que norteia esta pesquisa: *a Base Nacional Comum Curricular, atualmente o principal documento que rege a Educação Básica no Brasil, está orientada para a promoção de uma educação crítica que permita a construção da competência crítica em informação por parte dos estudantes, em especial os do ensino médio?*

Defendemos a tese de que a BNCC, apesar de contemplar conteúdos que seriam representativos de algumas das dimensões constitutivas da competência crítica em informação, ainda apresenta lacunas significativas que necessitariam ser preenchidas – tais como o ensino das teorias críticas da sociedade e da informação e o estudo da ética em

informação na acepção profunda do termo –, para que se torne uma ferramenta potencialmente habilitada a orientar práticas pedagógicas capazes de promover uma educação crítica que fomente o desenvolvimento da CCI nos discentes do ensino médio.

Considerando a problemática de pesquisa e a tese apresentada, temos como objetivo geral analisar se e de que forma se encontram presentes na Base Nacional Comum Curricular, atualmente o principal documento que rege a Educação Básica no Brasil, conteúdos que seriam representativos das dimensões constitutivas da Competência Crítica em Informação que, em potencial, poderiam contribuir para a promoção de uma educação crítica que permitiria, a depender da forma de materialização histórica das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da competência crítica em informação por parte dos estudantes do ensino médio.

Enquanto objetivos específicos, delineamos os seguintes:

1. Investigar, de forma breve, o contexto histórico e os aspectos legais nos quais estão alicerçados a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular;
2. Mapear a presença das dimensões da competência crítica em informação na BNCC, no que diz respeito a etapa do ensino médio;
3. Identificar, na etapa do ensino médio da BNCC, possíveis lacunas em relação ao fomento das dimensões da competência crítica em informação;
4. Propor diretrizes para o ensino da competência crítica em informação aos estudantes do ensino médio.

Trata-se de uma pesquisa que envolve os campos da Ciência da Informação, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, com o intuito de discutir temas relacionados à educação brasileira e à competência crítica em informação, sempre norteados pela teoria crítica da sociedade, que busca, além de diagnosticar o tempo presente, pensar ações que levem à liberdade e à emancipação dos sujeitos. O estudo, apesar de importante para todas as etapas da educação, por questões operacionais, será focado no ensino médio, entendendo que se trata de estudantes com mais autonomia e que estão prestes a participar efetivamente da vida adulta e seus desafios.

Para desenvolver este estudo realizamos uma análise documental, de abordagem qualitativa, cuja fonte central foi a Base Nacional Comum Curricular, ao mesmo tempo em que se promoveu articulações com o referencial teórico da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação. Trata-se de uma pesquisa descritiva, sendo os dados examinados a partir da técnica da análise de conteúdo. Para tanto, definimos as categorias *a priori*, a partir das dimensões da CCI apresentadas por Brisola (2021).

Assim, o texto desta tese está construído em sete partes. A primeira apresenta o percurso metodológico utilizado para a execução da pesquisa, no qual apresentamos sua classificação, o método de coleta de dados e de análise, trazendo, também, o passo a passo que fizemos para atender ao objetivo geral desta tese, bem como seus objetivos específicos. Além de explanarmos brevemente sobre o objeto de pesquisa, tendo em vista que ele foi aprofundado na fundamentação teórica e na análise.

A segunda é uma exposição sobre a teoria crítica da sociedade, onde fazemos uma contextualização histórica e apresentamos seus pressupostos teóricos – apontando suas distinções para as teorias tradicionais –, tendo em vista que esta teoria está no cerne da competência crítica em informação e, portanto, perpassa toda esta pesquisa. Na terceira parte, em continuidade à primeira, demonstramos os desdobramentos da teoria crítica na pedagogia, mediante o estudo da pedagogia crítica, que tem como seu maior expoente o educador Paulo Freire. Ambas as abordagens teóricas, a teoria crítica e a pedagogia crítica, são fundamentais para o desenvolvimento da competência crítica em informação, que é o que nos interessa aqui.

A quarta parte adentra na competência crítica em informação propriamente dita. Neste tópico apresentamos sua raiz na competência em informação e quais as críticas que levaram ao surgimento desta nova abordagem, que incorporou o elemento crítico. Abordamos também quais são as premissas que caracterizam a CCI, tais como a ética, o aprendizado ao longo da vida, o fomento à cidadania e à emancipação, além de apresentarmos as dez dimensões que fazem de sua construção.

Em seguida, na quinta parte, trazemos um breve histórico da educação no Brasil para introduzir o nosso objeto de estudo. Nossa intenção foi a de entender o momento atual da educação brasileira, mergulhando em suas raízes históricas, e compreendendo os fatos, os personagens e as forças que a fizeram chegar até aqui da forma que ela se apresenta. Para tanto, sistematizamos esta seção em: Colônia (1549-1822); Império (1822-1889); República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Populista (1946-1964); Ditadura Militar (1964-1985); e, por fim, os dias atuais.

Na sexta parte, foi realizada a análise, na qual confrontamos as dimensões da competência crítica em informação com as competências e habilidades previstas na BNCC, mapeando a presença e a ausência dessas dimensões, bem como fazendo inferências em relação ao que a pesquisa nos apontou. Para facilitar a compreensão, dividimos esta seção por área do conhecimento, com a finalidade de sistematizar melhor os resultados, juntamente com um subtópico final de consolidação dos resultados.

A sétima parte traz uma proposta de diretrizes para o ensino da competência crítica em informação na Educação Básica brasileira, centradas no ensino médio (que foi o nosso recorte de pesquisa). Tais diretrizes não se materializam como um manual de regras a serem seguidas, inclusive porque a pedagogia crítica é contra currículos engessados, mas sim de recomendações que podem ser implantadas para que os estudantes possam desenvolver a CCI na educação formal. E, logo em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

É importante dizer que dois trabalhos inspiraram a realização desta pesquisa: a tese de doutorado da pesquisadora Anna Brisola (2021), intitulada *Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas*, da qual tiramos as dimensões críticas que alicerçaram a nossa análise da Base; e a dissertação de mestrado da pesquisadora Andréa Doyle (2017), que estudou a *Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro*, que para nós tratou-se de uma primeira aproximação da competência crítica em informação com a Educação Básica brasileira e nos estimulou a continuar investigando esse objeto. De alguma forma, este trabalho busca ser uma continuação desses estudos, contribuindo como mais um passo em direção ao fomento da construção da competência crítica em informação no âmbito da educação formal brasileira.

Além de estar inspirada nos estudos acima citados, esta pesquisa também é fruto das experiências da pesquisadora com a produção de materiais didáticos para a Educação Básica, em que sempre lançou um olhar atento e crítico para o ensino e suas lacunas, pensando em formas de inserir nessas produções, ferramentas de fomento a uma educação crítica e de qualidade. Este estudo, portanto, se justifica pela urgência em desenvolvermos em nossos jovens o pensamento crítico e uma atitude cidadã e emancipatória frente aos desafios tecnológicos, sociais e econômicos que enfrentamos em uma sociedade marcada pelo capitalismo, pelo neoliberalismo e por distopias informacionais que tornam cada dia mais difícil, a busca, o compartilhamento e uso efetivo das informações.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Horkheimer (1980), o primeiro passo da teoria crítica enquanto método é investigar as estruturas vigentes para descobrir em quais condições históricas se encontram, e só então propor intervenções. Desse modo, a tarefa primeira de uma teoria que se diz crítica é apresentar as coisas como elas são, a partir das tendências de seu desenvolvimento histórico e sob uma perspectiva emancipatória. Sendo assim, tendência significa “apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação” (Nobre, 2004, p. 11).

É o diagnóstico do tempo presente que permite a produção de prognósticos sobre os rumos do tempo futuro. Tais prognósticos apresentam não apenas a natureza dos obstáculos à emancipação dos sujeitos, como também apontam ações que são capazes de superá-los (Nobre, 2004). Portanto, quando adotamos uma perspectiva crítica, conforme dito por Bezerra (2019, p. 27), estamos fazendo as seguintes perguntas: “Por que as coisas são como são e não de outra forma? Quais os obstáculos que impedem que as coisas sejam melhores do que são? Como agir para vencer tais obstáculos e transformar o mundo?”. Adotar como recurso teórico-metodológico da teoria crítica, nos pareceu, então, uma alternativa mais que viável para investigar o que nos propomos.

Esta é uma pesquisa que envolve os campos da Ciência da Informação, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, com o intuito de discutir temas relacionados à educação brasileira e à competência crítica em informação, sempre norteados pela teoria crítica da sociedade, que busca, como já dissemos, além de diagnosticar o tempo presente, pensar ações que levem à liberdade e à emancipação dos sujeitos. O estudo, apesar de importante para todas as etapas da educação, por questões operacionais, foi centrado no ensino médio, entendendo que essa etapa do ensino é formada por estudantes com mais autonomia e que estão prestes a participar efetivamente da vida adulta e lidar com seus desafios.

Para desenvolver esta pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2012), possui como termos estruturantes de investigação os verbos compreender e interpretar, e os substantivos experiência, vivência, senso comum e ação social. Ela foi produzida a partir de análise documental, cuja fonte central foi a Base Nacional Comum Curricular, em articulação com o referencial teórico da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação.

A Base Nacional Comum Curricular é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, grifo do documento).

Segundo consta em seu texto, a Base deve ser referência para a formulação dos currículos das redes escolares do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas. Um de seus objetivos é integrar a política nacional da Educação Básica contribuindo para o alinhamento com outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8). Desse modo, a BNCC espera ajudar na superação da fragmentação das políticas educacionais, no fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e na equiparação da qualidade da educação no Brasil<sup>2</sup>.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 100), “consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno”. Para análise dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, que, segundo a pesquisadora Laurence Bardin, pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo pode ser realizada por meio de diferentes técnicas, dependendo do objetivo que se pretende alcançar com a pesquisa. Para esta pesquisa, foi utilizada a técnica de análise temática, por meio da categorização. Para Bardin (2016, p. 135) trabalhar com análise temática significa “[...] descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

De acordo com Minayo (2007), a análise temática de conteúdo ocorre em três etapas: 1) a pré-análise, que consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa e sua reformulação, e na elaboração de indicadores

---

<sup>2</sup> Falaremos mais sobre a Base na fundamentação teórica e na análise dos resultados da pesquisa.

que orientem a interpretação final; 2) a exploração do material, que consiste no processo de codificação, ou seja, na busca por categorias que são expressões ou palavras significativas, por meio das quais o conteúdo da fala está organizado; 3) e o tratamento dos resultados, quando se elabora uma síntese interpretativa através do diálogo entre temas e objetivos, questões e pressupostos.

Para esta pesquisa, definimos as categorias de análise *a priori*, a partir das dez dimensões da competência crítica em informação, apresentadas por Brisola (2021) em sua tese de doutorado, a saber:

1. **Concentração ou suspensão da cotidianidade** – Caracterizada pela concentração, intensidade e homogeneidade de pensamentos e ações. A suspensão requer “foco de toda a atenção em um determinado problema ou conjunto de problemas, abstração da espontaneidade, do imediatismo, dos juízos provisórios, das generalizações, da mimese, dos preconceitos” (Schneider, 2019, p. 109).
2. **Competência instrumental** – Domínio instrumental e teórico dos dispositivos informacionais disponíveis (Brisola; Schneider; Silva Junior, 2017; Schneider, 2019).
3. **Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais** – Compreensão das necessidades informacionais e avaliação das hierarquias e das condições concretas de satisfazê-las (Brisola; Schneider; Silva Junior, 2017).
4. **Atitude questionadora diante da informação em si / relevância** – Consciência da incompletude, do enviesamento e da historicidade da informação, e, portanto, adotar uma postura questionadora. Assim, estabelecer um questionamento sistemático não apenas sobre a relevância da informação, mas também dos “mecanismos e critérios sociotécnicos de atribuição de relevância aos enunciados, aos dados e aos metadados” (Schneider, 2019, p. 109).
5. **Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade** – Questionamento sistemático sobre a “credibilidade das fontes de informação e dos produtores de dados e metadados, bem como dos mecanismos e critérios sociotécnicos de atribuição de credibilidade às fontes, e aos produtores de dados e metadados” (Schneider, 2019, p. 109).
6. **Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo** – Reflexão responsável sobre “o bem ou o mal, resultantes dos usos da informação, com ênfase nos problemas articulados da mentira, da opressão e do sofrimento, numa

perspectiva intercultural, sem perder de vista as contradições entre o singular, o particular e o universal” (Schneider, 2019, p. 109).

7. **Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação** – Promoção de uma educação crítica e de fomento a CCI, a partir da articulação de todas as dimensões anteriores em uma perspectiva emancipatória (Brisola; Schneider; Silva Junior, 2017).
8. **Política e de engajamento** – Consciência política que envolva ação, a partir de uma perspectiva dialética, crítica e marxiana do conceito de engajamento (Bastos, 2020; Brisola, 2021).
9. **Gênero, Feminismos e Sexualidade** – Compreensão de que os conceitos de gênero e sexualidade carregam em si um viés político, social e histórico, que precisa permear a ótica crítica da CCI para desconstruir as estruturas de poder que oprimem as mulheres e os LGBTQIA+, sem deixar de considerar também as questões de classe e étnico-raciais (Brisola, 2021).
10. **Relações Étnico-Raciais** – Consciência de que as relações étnico-raciais são frutos da historicidade que perpetua a dominação e que a estrutura social manejada pela classe dominante opera para manter o *status quo* de sua dominação, e o fazem por meio da informação e da (falta de) educação (Brisola, 2021).

Assim, com a finalidade de alcançar os objetivos gerais e específicos propostos nesta tese, iniciamos o percurso metodológico a partir de uma pesquisa bibliográfica, onde levantamos os fundamentos teóricos da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação, a fim de subsidiar as discussões a que nos propomos quando levantamos a tese de que a Base Nacional Comum Curricular, apesar de contemplar conteúdos que seriam representativos de algumas das dimensões constitutivas da competência crítica em informação, ainda apresenta lacunas significativas que necessitariam ser preenchidas – tais como o ensino das teorias críticas da sociedade e da informação e o estudo da ética em informação na acepção profunda do termo –, para que se tornasse uma ferramenta potencialmente habilitada a orientar práticas pedagógicas capazes de promover uma educação crítica que fomente o desenvolvimento da CCI nos discentes do ensino médio.

Em busca de comprovar essa tese, realizamos uma investigação sobre a história da educação no Brasil, a fim de entender os acontecimentos que nos levaram a situação que nos encontramos, bem como identificar as forças e os atores envolvidos nesse processo. Isso nos

trouxe subsídio para atender ao nosso primeiro objetivo específico, que era de investigar, de forma breve, o contexto histórico e as bases teóricas nas quais estão alicerçadas a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, atendendo ao procedimento metodológico da teoria crítica, nos empenhamos em apresentar “as coisas como elas são” e como chegaram à situação atual.

Em seguida, nos debruçamos sobre o documento da BNCC em busca de indícios que nos revelassem que em sua elaboração foram contempladas orientações que promovem uma educação crítica, e, sobretudo, a construção da competência crítica em informação por parte dos estudantes. Para tanto, tomamos como base as dimensões da competência crítica em informação propostas por Brisola (2021) em sua tese de doutorado. Desse modo, nos detivemos em atender o segundo e o terceiro objetivo específico desta pesquisa, a saber: mapear a presença das dimensões da competência crítica em informação na BNCC, no que diz respeito ao currículo do ensino médio; e identificar possíveis lacunas em relação ao fomento dessas dimensões.

Por fim, alinhados com o nosso quarto objetivo específico, propusemos diretrizes que podem ser seguidas no campo educacional para o fomento da competência crítica em informação no ensino médio, com base nos resultados encontrados na pesquisa documental, fechando, assim, o ciclo metodológico da teoria crítica, que se encerra com a propositura de ações que possam modificar a realidade. A seguir, então, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa.

### 3 POR UMA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Segundo o pesquisador Marcos Nobre (2004), a teoria crítica designa pelo menos três coisas, a saber: um campo teórico; um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo teórico; e o que comumente conhecemos como Escola de Frankfurt. Tal teoria, em sua gênese, está ligada a um Instituto (o *Institut fuer Sozialforschung* – Instituto de Pesquisa Social), uma revista (a *Zeitschrift fuer Sozialforschung* – Revista de Pesquisa Social), um pensador que estava no centro de ambos, o filósofo e sociólogo alemão Max Horkheimer, e um período histórico marcado pelo nazismo, stalinismo e pela Segunda Guerra Mundial.

Ocorre que, após uma semana de estudos marxistas, realizada em 1922 na Turíngia, surgiu a ideia, por parte de alguns pesquisadores, de institucionalizar um grupo de trabalho para documentar e teorizar sobre os movimentos sociais da Europa. Nasceu, então, o Instituto de Pesquisa Social, fruto da iniciativa do economista e cientista social Felix Weil, apoiado pelo economista Friedrich Pollock e por Max Horkheimer, e financiado pelo pai de Weil, um rico alemão ruralista estabelecido na Argentina no final do século XIX (Freitag, 1988; Nobre, 2004). O objetivo principal do Instituto era promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx, ou seja, tendo como referência o marxismo e seu método – o modelo da "crítica da economia política" (Nobre, 2004, p. 13).

No entanto, o marxismo era um campo teórico marginalizado nas universidades de todo o mundo (com exceção da antiga União Soviética), contando apenas com alguns poucos professores. Por essa razão, o projeto teve que contar com uma negociação com o Ministério da Educação e com um acordo com a Universidade de Frankfurt, de modo a garantir que o diretor do Instituto tivesse também uma cadeira como professor da universidade (NOBRE, 2004). O Instituto de Pesquisa Social, portanto, foi oficialmente criado em 3 de fevereiro de 1923, preservando sua autonomia acadêmica e financeira (Freitag, 1988).

O primeiro indicado para direção do Instituto foi o economista e sociólogo Kurt Albert Gerlach, porém ele faleceu antes que o Instituto começasse a funcionar. A direção, então, coube ao historiador Carl Grünberg. Nesse período, a história do socialismo e do movimento operário passaram a ser o objeto principal de pesquisa do Instituto, que rapidamente tornou-se referência sobre esses temas. Em 1928, Grünberg ficou impossibilitado de exercer suas funções de professor e diretor do Instituto por razões de saúde, foi quando Max Horkheimer passou a ocupar essas duas funções, a partir de 1930 (Nobre, 2004).

Ao assumir o Instituto, Horkheimer o transformou em um centro de pesquisa em que a preocupação primordial era a análise dos problemas gerados pelo capitalismo moderno, foi

quando ele criou a *Zeitschrift fuer Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social). A Revista servia para publicação dos trabalhos realizados pelo Instituto, nela Horkheimer era, também, o editor chefe. Como um intelectual marxista, Horkheimer investia toda sua energia na reflexão sobre as especificidades do capitalismo moderno nas condições históricas da Europa, em especial da Alemanha (Freitag, 1988).

Horkheimer usou o seu discurso inaugural como diretor do Instituto de Pesquisa Social para apresentar, pela primeira vez ao público, o programa do que seria uma teoria crítica da sociedade. Para o filósofo, o esforço de desenvolver uma teoria da sociedade é marcado por uma divergência entre a pesquisa empírica e o pensamento filosófico, segundo ele, uma teoria da sociedade pressupunha, antes de qualquer coisa, a superação dessa dicotomia (Honneth, 1999).

No entanto, com a ascensão do nazismo na Alemanha, Horkheimer e seus colegas pesquisadores – que se encontravam engajados no estudo do pensamento de Marx, Engels e de autores marxistas como György Lukács, com vistas à construção de uma teoria crítica da sociedade – foram obrigados a se exiliar, já que o partido nazista era declaradamente antimarxista (Bezerra, 2020). Tais acontecimentos fizeram com que o próprio Instituto tivesse que ser transferido de país sede. O Instituto de Pesquisa Social, conhecido na comunidade acadêmica internacional como Escola de Frankfurt, por força da perseguição nazista, acaba sendo transferido para Genebra, Paris e Estados Unidos, onde mantem vínculos institucionais junto aos institutos e universidades destes países, regressando à Alemanha apenas tempos mais tarde (Freitag, 1988).

Em 1937, ainda na direção do Instituto, porém agora filiado à Universidade de Columbia, em Nova Iorque, Horkheimer publica seu ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, no qual apresenta à comunidade científica o que para ele seriam as bases de uma teoria crítica, alicerçada nos estudos de Marx e com a intenção prática de superar o que ele chamou de teoria tradicional, referente não apenas as teorias desenvolvidas nas ciências naturais, mas também àquelas que vinham sendo praticadas nas ciências humanas e sociais (Horkheimer, 1980). O intuito era produzir um conhecimento que finalmente pudesse modificar a realidade, uma teoria social atenta ao seu tempo, capaz de expor contradições e tensões e apontar potenciais de emancipação possíveis (Dantas, 2018). Este se torna o documento inaugural da teoria crítica, nele estão os princípios teóricos que devem nortear aqueles que desejam desenvolver pesquisas com um viés crítico, a saber: a *historicidade* dos sujeitos cognoscentes, a *totalidade* dos fenômenos sociais e a *tensionalidade* presente na

sociedade. Três características que já estavam presentes nas obras de seus antecessores Hegel, Marx e Engels (Bezerra, 2020).

Em sua publicação, Horkheimer questiona, dentre outras coisas, o fato de a abordagem tradicional ser uma teoria esboçada “de cima para baixo”, por pesquisadores sem contato direto com os problemas empíricos particulares; e a separação entre indivíduo e sociedade que, segundo ele, fazia com que os sujeitos aceitassem como naturais as barreiras impostas à sua atividade. Nesse sentido, uma das funções da teoria crítica seria expor as contradições sociais de modo que elas não fossem “meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (Horkheimer, 1980, p. 136).

Horkheimer inaugura, portanto, uma discussão que coloca o pensamento sociológico moderno em um profundo dilema, pois ao contrapor a filosofia de Descartes (teoria tradicional) ao pensamento de Marx (teoria crítica), ele descreve as características de cada linha de pensamento, seus objetivos e forma de atuação, “denunciando o caráter sistêmico e conservador do primeiro, e sublinhando enfaticamente a dimensão humanística, emancipatória do segundo” (Freitag, 1988, p. 37). Enquanto para teoria tradicional o trabalho teórico significa o respeito às regras gerais da lógica formal, ao princípio da identidade e da não-contradição, ao procedimento dedutivo ou indutivo e à restrição do trabalho teórico a um campo claramente delimitado; para teoria crítica o trabalho consiste em libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e inconsciência, preservando, em sua essência, o ideal iluminista da razão como instrumento de libertação (Ibidem).

Em outras palavras, a teoria tradicional é “reducionista, fragmentada, técnica, acrítica, e se limita a explicar o fenômeno tal como se apresenta, mediante o olhar distante do observador, que se reduz a observar o objeto, sem emitir um parecer crítico” (Mello; Martínez-Ávila; Araújo; Valentim, 2020). Para a teoria tradicional o objeto é externo ao sujeito, que o concebe fora da dinâmica histórica e social e, portanto, o pesquisador se contenta ao imobilismo e quietismo justificados pela ideologia da neutralidade. Já para teoria crítica, existe uma relação orgânica entre sujeito e objeto, ou seja, o sujeito é histórico e está inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e molda, essa postura faz do pesquisador analista crítico da situação, buscando colaborar em favor da emancipação dos homens em uma sociedade justa e igualitária (Freitag, 1988).

Na concepção tradicional, a teoria não pode ter como objetivo a ação, isto é, ela não pode ter um objetivo prático no mundo, cabe a ela apenas apresentar a conexão entre os fenômenos sociais isoladamente da prática. Por essa razão, ela resigna-se a forma histórica presente de dominação, justificando-a ao invés de questioná-la, portanto, casando-se

perfeitamente com o capitalismo instituído. Para os pesquisadores que adotam o viés crítico, qualquer concepção de ciência que não tenha em mente a divisão da sociedade em classes, e que não reconheça o exercício da ciência como mais um tipo de produção de mercadoria, exercerá uma ciência parcial, que servirá ao poder dominante (Nobre, 2004).

Caberia, então, à teoria crítica tentar eliminar a parcialidade da teoria tradicional, porém, isso não significa ignorá-la totalmente, mas dar a ela consciência concreta de suas limitações, para depois tentar integrá-la ao conjunto do conhecimento crítico (Horkheimer, 1980; Freitag, 1988; Nobre, 2004). O que os primeiros representantes da teoria crítica estavam propondo era uma perspectiva de razão enquanto autonomia, almejando a construção coletiva de um conhecimento que superasse a instrumentalidade e a fragmentação científica da teoria tradicional, só assim seria possível superar os mecanismos de dominação e alienação social (Martínéz-Ávilla, Mello, 2021).

É importante ressaltar, que, apesar de estar inicialmente no centro das discussões, Horkheimer não é o único representante da teoria crítica, ao longo dos anos vários pesquisadores se juntaram a ele nessa empreitada, destacam-se Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Jürgen Habermas e Axel Honneth, dentre outros, que se tornaram referências em estudos críticos da sociedade. A teoria crítica, tal como teorizada primeiramente por Horkheimer, tratava-se de “pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista” (Nobre, 2004, p. 15), o que ficou conhecido como *materialismo interdisciplinar*.

Quando falamos em teoria crítica, ou Escola de Frankfurt, pode parecer, a algum desavisado, que estamos nos referindo a uma unidade teórica coesa ou a um grupo de pesquisadores em consenso epistemológico, porém este consenso raras vezes existiu entre seus representantes. No entanto, o que caracteriza a atuação conjunta desses pesquisadores é a capacidade intelectual e crítica, a reflexão dialética, a competência dialógica e o questionamento radical dos pressupostos de cada teorização adotada por eles (Freitag, 1988). Além disso, aqueles que adotam uma perspectiva crítica compartilham:

[...] i) a percepção da realidade histórica como construída através de lutas de classe; ii) a sensibilidade para observar as desigualdades sociais que conformam a estrutura social em grupos dominantes e grupos dominados; e iii) o reconhecimento de que as ideias dominantes em todas as épocas e sociedades são as ideias da classe dominante, ou seja, a que detém os meios de produção material (Bezerra, 2015, p. 8–9).

Para Horkheimer, produzia teoria crítica todo pesquisador que desenvolvesse seu trabalho a partir da obra de Marx. Porém, é característica fundamental da teoria crítica ser permanentemente renovada e exercitada, o que significa dizer que tomar a obra de Marx como referência não é adotá-la como uma doutrina acabada, mas como “um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica” (Nobre, 2004, p. 23).

Cabe à teoria crítica não apenas mostrar *como as coisas são*, tal qual o objetivo das teorias tradicionais, mas *como deveriam ser*. A crítica significa, antes de qualquer coisa, dizer o *que é* em vista do que *poderia ser*, não fossem os obstáculos. Tais obstáculos podem ser de ordem econômica, cultural, social e/ou político, identificá-los é uma tarefa de ordem metodológica da teoria crítica (Bezerra, 2020; Nobre, 2004). Do ponto de vista metodológico, portanto, a teoria crítica deve ao mesmo tempo “compreender a sociedade dada, criticar as suas contradições e fracassos e construir alternativas” (Kellner, 2007, p. 15, tradução nossa<sup>3</sup>).

Diferentemente da teoria tradicional, a teoria crítica “apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente”, ou seja, apresenta, em cada momento histórico, os arranjos concretos dos potenciais emancipatórios e dos obstáculos à emancipação (Nobre, 2004, p. 10). Com a teoria crítica tem-se um diagnóstico da realidade em âmbito histórico-filosófico, que permite a produção de prognósticos que apontam não apenas para os obstáculos a serem superados, mas também para ações de ordem prática que podem levar a essa superação (Bezerra, 2020; Nobre, 2004). A prática, portanto, é um momento da teoria. Conforme dito por Nobre (2004, p. 31), a teoria crítica só se confirma na “prática transformadora das relações sociais vigentes”, e, portanto, a superação dos obstáculos à emancipação se constitui em um momento da própria teoria. Não há oposição entre teoria e prática, ambas se complementam e culminam em uma *práxis transformadora*.

A práxis, em sentido geral, representa a interação entre consciência e atividade, configurando um ciclo teórico-prático em que a teoria, posta à prova na prática, estimula a reflexão que, a partir das contradições observadas, tem o condão de alterar a teoria inicial; esta, por sua vez, é novamente posta em prática, porém sob novas circunstâncias que trazem outros desafios, e assim é submetida a uma nova reflexão, fazendo desse movimento dialético o próprio motor da história (Bezerra, 2019, p. 51).

---

<sup>3</sup> Citação original: *to comprehend the given society, criticize its contradictions and failures, and to construct alternatives.*

Existem dois princípios fundamentais da teoria crítica que foram herdados do marxismo: a *orientação para emancipação* e o *comportamento crítico*. A *orientação para emancipação* é o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, ela exige que a teoria seja fruto de um *comportamento crítico* em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas e à realidade social do objeto que se pretende apreender. De modo que, o primeiro passo é investigar as estruturas vigentes para descobrir quais as condições históricas em que se dará a ação. Para Horkheimer, o pensamento crítico se opõe a todo conhecimento que não tiver sido produzido com base nesses dois princípios fundamentais (Nobre, 2004). A teoria crítica não almeja apenas uma ampliação do saber, ela tem como intenção libertar o homem de uma situação escravizadora, trata-se de um compromisso inquebrável com a emancipação e com a razão (Horkheimer, 1980).

Bem, aqui fizemos uma exposição basilar sobre o que pode ser considerado teoria crítica e as diferenças quando comparada com a teoria tradicional, deixamos de lado, no entanto, as diferenciações/modificações que a teoria crítica veio sofrendo ao longo dos anos de acordo com cada um de seus pesquisadores. Isso porque, acreditamos que essas diferenciações/modificações não alteram os princípios norteadores de tal teoria, não sendo necessário, para nosso contexto, expor cada variante em seus detalhes.

Além disso, há quem diga que os pensadores associados diretamente à Escola de Frankfurt não foram os únicos a se valerem de uma teoria crítica da sociedade, segundo Doyle (2017)

Acrescentam-se a esses grupos os pensadores das correntes estruturalista e pós-estruturalista, como Pierre Bourdieu, Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michel Foucault, que, sem se identificar com o pensamento marxiano ou hegeliano, trataram em suas pesquisas de uma grande gama de questões e contradições, da hegemonia a formas ainda não examinadas de dominação, forças de marginalização até as bases pedagógicas dos currículos baseadas na alta cultura (Doyle, 2017, p. 43).

Os pesquisadores que ao longo das últimas décadas adotaram em seus estudos uma postura crítica perante as problemáticas da sociedade, contribuíram para dar voz a grupos excluídos – tais como mulheres, negros, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda – e, também, para despertar, até certo ponto, um senso crítico nesses sujeitos. Um dos grandes expoentes que utilizou a teoria crítica como plano de fundo de sua *práxis* foi o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que com sua pedagogia do oprimido foi capaz de fomentar o pensamento crítico nos sujeitos promovendo a educação como uma prática de liberdade, conforme veremos a seguir.

#### 4 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA CRÍTICA

O campo da educação também sofre influência da teoria crítica, que cumprindo sua função questionadora, assume a tarefa de problematizar o papel da escola como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, visto que representa os interesses das classes dominantes, como veremos mais adiante. Assim como Horkheimer está no centro das discussões iniciais sobre teoria crítica, Paulo Freire é o principal expoente do que veio a ser chamado de pedagogia crítica.

Segundo Elmborg (2012), a história da alfabetização (leia-se aqui educação) sempre esteve relacionada ao poder. Nos tempos medievais, a capacidade de ler e escrever um texto comprovava o nível educacional da pessoa permitindo-lhe um tratamento especial. Nesse tempo, exceto em circunstâncias raras, apenas os homens podiam ser alfabetizados. Depois, os níveis de alfabetização foram relacionados à leitura da Bíblia, e, portanto, associados à uma vida correta. Mais recentemente, a alfabetização funcional foi definida como a capacidade de usar a leitura e escrita para participar das atividades da sociedade em geral. Em todos esses sentidos, a educação está ligada ao poder e a divisão de classes sociais. Ainda segundo este mesmo autor, após ser feita essa associação entre poder e alfabetização, descobriu-se que era possível manipular os níveis educacionais para distribuir o poder, leis proibiam, por exemplo, o ensino aos escravizados e às mulheres, e, assim, os níveis de poder foram sendo distribuídos intencionalmente mediante o controle da educação.

Segundo Flickinger (2014), pode-se dizer que existem duas linhas de pensamentos pedagógicos quando se trata de manter o *status quo* do sistema social vigente: uma afirmativa e outra crítica. A perspectiva afirmativa está diretamente relacionada com a teoria tradicional apresentada anteriormente, ela prevê a defesa e a manutenção da realidade sociocultural vigente – capitalista e neoliberal. Tal perspectiva se sustenta na aceitação de critérios considerados objetivos e inquestionáveis, dos quais deveriam sair as diretrizes pedagógicas. Essas características, para o autor, podem ser interpretadas como uma *ideologia*, visto que seguem os seguintes critérios: “a fé na validade das premissas escolhidas de uma posição teórica; a cegueira referente ao enraizamento das premissas no status quo da sociedade e a pretensão normativa da teoria mesmo diante de experiências opostas” (Flickinger, 2014, p. 31).

Atualmente, a pedagogia predominante, apesar dos avanços teóricos percebidos, segue o caminho traçado pela teoria tradicional, e, portanto, corre o risco de cometer suas mesmas falhas. Dentre esses riscos, Flickinger (2014) destaca: a busca e a afirmação de um referencial

normativo; a receptividade como postura de aceitação; a utilização do conceito de competência; a adoção de uma perspectiva empirista e a escolha de uma estratégia de inclusão equivocada.

No que diz respeito a *busca e afirmação de um referencial teórico normativo*, vê-se uma grande atratividade a esse tipo de comportamento – aceitar diretrizes e orientações unívocas dentro de um cenário social complexo –, visto que oferece não apenas uma segurança imediata aos educadores, mas também restringe a responsabilidade institucional destes. No entanto, essa visão favorece a tendência de reduzir o processo educativo ao mero adestramento dos estudantes, pois trata-se de uma pedagogia da aceitação.

Em vez de procurar ver o que se passa por trás dos fenômenos como estão e buscar alternativas para o seu projeto de vida e de formação, os jovens contentam-se em consumir o que se lhes apresenta como promessa de saber e de satisfação pessoal [...] fazendo do processo educativo um caminho de acomodação às condições dadas (Flickinger, 2014, p. 31).

Outro fator importante que acaba assinalando a precariedade do sistema educacional atual diz respeito ao conceito de competência. Na educação, tal conceito pode representar duas coisas distintas: por um lado, uma pessoa competente é aquela que dispõe de potencial próprio, cuja realização compete à educação; por outro, usa-se o conceito de competência em termos mais técnicos, como uma habilidade aprendida para realizar uma tarefa, sem estar necessariamente vinculada ao potencial da pessoa que irá aprendê-la. Esse segundo ponto acaba refletindo na preparação de currículos educacionais, que, sem se preocupar com as condições individuais de cada estudante, acabam formulando exigências de qualificação que ignoram os aspectos próprios de cada sujeito. Ao aderir a essa perspectiva de competência, a pedagogia tradicional acaba se preocupando demasiadamente com questões curriculares que, em geral, submetem os processos formativos ao espírito formal-burocrático, o que reflete na elaboração de modelos curriculares cada vez mais sofisticados e na didática adotada pelos professores em sala de aula (Flickinger, 2014).

Pode-se dizer que para pedagogia tradicional, a educação é tratada como um bem universal que podemos transmitir aos sujeitos para lhes proporcionar uma vida melhor, tornando-os, no processo, cidadãos produtivos. Presume-se que uma pessoa alfabetizada é um sujeito autônomo, responsável por acumular competências que vão lhe tornar produtivo e útil na sociedade, a incapacidade de adquirir tais competências marca este sujeito como inadequado para a sociedade. Adotar esta concepção de educação, é corroborar com os

valores ocidentais do capitalismo e seus padrões de produção, consumo e recrutamento para vida profissional (Elmborg, 2012).

Os estudantes que têm sucesso na escola são aqueles em que sua identidade sociocultural se funde perfeitamente ao sistema social estabelecido. Conforme observa Gee (1997), certo tipo de lares, em geral os de classe média, socializam seus filhos desde cedo por meio de práticas que se harmonizam com as práticas escolares, as escolas, por sua vez, honram essas práticas como se fossem naturais, universais e normais, ignorando práticas e valores de outros tipos de lares, rejeitando esses estudantes e os tachando de despreparados ou pouco cooperativos. Ao invés de tachar esses estudantes como “deficientes”, deveríamos questionar se as escolas e os próprios currículos não são uma grande parte do problema, especialmente quando se tornam protetoras de um conhecimento tradicional, conservador e autoritários, que deixa de respeitar os estudantes como sujeitos capazes de construir seus próprios significados (Elmborg, 2006).

Para Horkheimer (1980), os sujeitos, em geral, aceitam como naturais as determinações básicas de sua existência e se esforçam para preenchê-las ao longo da vida, encontrando sua satisfação, portanto, em empregar todas as suas forças na realização de suas tarefas. O pensamento crítico, ao contrário, não aceita de forma alguma esta diretriz. Segundo o autor,

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (Horkheimer, 1980, p. 138).

Na perspectiva crítica, a educação não pode ser descrita com um conjunto de competências universais que podem ser apreendidas e estão ali disponíveis de forma natural, ao invés disso, ela deve ser pensada em constante fluxo e inserida em um contexto sociocultural moldado pelos interesses das classes dominantes. Como nos explica Rebecca Powell (1999), por ser uma expressão sociocultural, a educação é sempre inerentemente política, suas práticas operam dentro de um contexto sociopolítico definido e legitimado por aqueles que têm poder e autoridade para fazê-lo. Para Jacobs (2008), as visões dominantes de educação tendem a diminuir nosso eu subjetivo, inibindo nossa consciência social crítica. Portanto, existe uma importância política na adoção da pedagogia tradicional, que é a de

moldar a participação ativa e crítica dos sujeitos na sociedade, a fim de manter o *status quo* das coisas.

Logo, a teoria crítica problematiza a pedagogia tradicional por se apoiar em marcos normativos supostamente incondicionais, lembrando-a que essas normas não são naturais e que é preciso atentar-se às suas raízes. Somente quando a pedagogia descobre e aceita sua dependência a esses pressupostos que ela mesmo não pode legitimar é que ela pode evitar o risco de se tornar ideológica. A teoria crítica, então, tenta barrar toda tentativa de submeter a pedagogia a princípios últimos e inquestionáveis (Flickinger, 2014).

Desse modo, influenciada pelos pressupostos teóricos da teoria crítica, surge a pedagogia crítica, que, assim como ocorre na Escola de Frankfurt, não constitui um conjunto homogêneo de ideias, porém, seus teóricos estão reunidos ao redor dos mesmos objetivos, a saber, “fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (McLaren, 1997, p. 192). Em linhas gerais, a pedagogia crítica consiste em

[...] uma filosofia educacional, um movimento para capacitar os alunos a terem atitudes mais construtivas, desenvolvendo a consciência crítica, minimizando, assim, práticas autoritárias, que cerceiam a liberdade de escolha e reflexão (Martínéz-Ávilla, Mello, 2021, p. 8).

A pedagogia crítica nos leva a uma discussão diferente sobre os meios e os fins da educação, para seus teóricos mais influentes, como Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren, as escolas disseminam a ideologia dominante das suas sociedades, seja consciente ou inconscientemente, sendo, portanto, uma atividade profundamente política, como já dissemos anteriormente, cabe a educadores e educandos aceitarem a ideologia dominante ou resistir-lhe e propor modelos alternativos (Elmborg, 2006). Quem primeiro cunhou o termo pedagogia crítica foi o professor e escritor Henry Giroux (1992), com base em seus estudos de Marx e Paulo Freire (Martínéz-Ávilla; Mello, 2021).

Apesar de não ter utilizado o termo pedagogia crítica propriamente dito, Paulo Freire pode ser considerado o fundador de tal abordagem, servindo de referência para a maioria dos teóricos que assumiram uma postura pedagógica crítica depois dele. De acordo com Bezerra (2019), dentre os teóricos que se filiaram ao marxismo, Paulo Freire se destaca por seu engajamento com a *práxis revolucionária*. A pedagogia desenvolvida por ele não apenas ofereceu um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, apontando seus obstáculos, como também propôs um modelo de alfabetização centrado na realidade dos educandos (Bezerra, 2019).

A pedagogia de Paulo Freire é inspirada em autores como Hegel, Marx, Gramsci e os teóricos da Escola de Frankfurt, o que fica evidente no seu discurso e na sua prática. Baseado no marxismo, Freire constatou que o sistema capitalista “é responsável pela desigualdade social e pela restrição da liberdade educacional, apresentando um modelo de vida e de ensino opressor, e, portanto, heterônomo” (Martínéz-Ávila; Mello, 2021, p. 9). A pretensão do educador era estimular uma educação que emancipasse e libertasse o sujeito de um sistema que o oprime, libertando, no processo, o oprimido e o opressor (Brisola, 2021).

Paulo Freire cresceu entre os pobres e, mesmo tendo se tornado altamente qualificado, se formando em Direito e passando a vida exercendo o magistério, manteve sua identificação com as classes populares. Sua pedagogia se desenvolveu a partir da compreensão de como o poder político e a educação são utilizados para oprimir os sujeitos, e da perspectiva cristã, que também impulsionou Freire a se preocupar com os pobres, o que ele combinou com uma filosofia marxista de classe e poder. Para o educador, transmitir habilidades de leitura e escrita não era suficiente para resolver os problemas dos estudantes, era preciso desenvolver também uma consciência crítica, ou seja, o poder de ter pensamentos próprios. Os educandos precisavam ir além de pensar o mundo como existindo em uma realidade imutável, que eles pudessem vivenciar, mas não mudar (Elmborg, 2012).

Paulo Freire nomeou sua metodologia de *pedagogia do oprimido*, esse nome vem do entendimento do educador de que o sistema de ensino formal reproduz a cultura dominante, e, portanto, é preciso propor uma educação libertária, específica para aqueles que ele chamou de oprimidos. Essa abordagem permitiria aos sujeitos construir sua própria educação, passando a ser responsáveis por sua libertação (Freire, 2016). Partindo da perspectiva histórica e da historicidade dos indivíduos, Freire percebe a contradição opressor-oprimido, presente na realidade brasileira, e os obstáculos que impedem a emancipação dos sujeitos, propondo uma pedagogia comprometida em superar esse estado das coisas (Bezerra, 2019; 2020). Para Freire,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2016, p. 51).

Freire (2016) argumenta que, por ser guiada pela ideologia do capitalismo, as escolas desenvolveram uma “educação bancária”, em que o conhecimento é tratado como capital cultural e econômico, e que acumular conhecimento equivale a acumular riqueza. Os professores, então, fazem depósitos diários de conhecimento na cabeça dos estudantes, que

guardam aquilo para o futuro. Aqueles que acumulam conhecimento suficiente (quantificado numericamente por testes) são considerados educados e estão prontos para o mercado de trabalho (Elmborg, 2006). Na concepção bancária os estudantes seriam tábulas rasas, sem conhecimentos prévios, em que os educadores acrescentariam fórmulas e conceitos, condicionando-os à “cultura do silêncio, do medo e da reprodução não consciente e não dialógica” (Martínez-Ávila; Mello, 2021, p. 9). A escola, portanto, treina os estudantes na ética capitalista, encarando-os como consumidores e receptores passivos de conhecimento, ao invés de sujeitos ativos que moldam suas próprias vidas. Já desde as séries primárias as salas de aula se aproximam a locais de trabalho, os estudantes passam de aprendizes passivos a funcionários passivos quase que perfeitamente (Elmborg, 2006, 2012). Para Brisola (2021), Marx e Engels já apontavam, o burguês entende por educação a memorização dos princípios burgueses, e, desse modo, não tem interesse em oferecer ao povo uma educação verdadeira.

Em vista disso, Freire propõe uma pedagogia alternativa, pensada para promover a consciência crítica dos estudantes, que ao invés de se concentrarem na aquisição de conhecimento, aprendem a se tornar sujeitos ativos, fazendo e respondendo perguntas importantes para eles e para a sociedade que os rodeiam (Elmborg, 2006). A proposta pedagógica de Paulo Freire é oposta à dominação, ela busca a emancipação dos sujeitos, através do reconhecimento de sua alienação e da construção de “um espírito coletivo de libertação e crítica” (Brisola, 2021, p. 222).

Paulo Freire estava convencido de que a educação como prática de liberdade é um ato de aproximação crítica com a realidade. Segundo o educador, na aproximação espontânea que o sujeito faz do mundo, sua posição normal não é uma posição crítica, mas sim uma posição ingênua. Desse modo, a conscientização implica que o sujeito ultrapasse a esfera ingênua de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual ele assume uma posição epistemológica. A conscientização não existe fora da *práxis*, ou seja, sem o ato da ação/reflexão, para Freire esta unidade dialética deve constituir permanentemente o modo de ser e transformar o mundo (Freire, 1979).

A conscientização é ao mesmo tempo um compromisso histórico e uma consciência histórica, e implica que os indivíduos assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Todavia, a criação de uma nova realidade não pode esgotar o processo de conscientização, ao contrário, ela deve ser tomada como objeto de nova reflexão crítica. Para Freire “considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável” (Freire,

1979, p. 16). Essa característica de permanente reflexão é própria da teoria crítica, conforme vimos anteriormente.

Para Paulo Freire (1979), uma educação que busca construir no sujeito a conscientização e a atitude crítica, liberta-o ao invés de submetê-lo, domesticá-lo e adaptá-lo, como faz, com frequência, a educação dominante, que tende a ajustar o indivíduo à sociedade em lugar de promover sua própria linha de pensamento. Ainda segundo Freire, a educação deveria estar adaptada – em seu conteúdo, programas e métodos – de modo a permitir que o indivíduo se transforme em sujeito, construindo-se como pessoa, transformando o mundo, estabelecendo relações de reciprocidade com outros indivíduos e participando ativamente da cultura e da história (Freire, 1979).

O indivíduo não pode participar ativamente da história se ele não tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la, mas, para isso, ele precisa de auxílio. Desse modo, é preciso fazer da conscientização o objetivo primeiro da educação, de forma a provocar nos sujeitos uma atitude crítica que se converta em ação. Nesta perspectiva, a educação não pretende nenhuma neutralidade, pois se apresenta como forma de ação dos homens e das mulheres sobre o mundo (Freire, 1979).

Freire propõe uma educação problematizadora, que não deve servir aos interesses do opressor, pois nenhuma ordem opressiva permitiria aos oprimidos começarem a questionar o porquê das coisas. Enquanto a educação bancária (tradicional) resiste ao diálogo, a educação problematizadora (crítica) considera o diálogo indispensável (Jacobs, 2008). A pedagogia freiriana está, portanto, fundamentada no diálogo, no mútuo aprendizado entre professor/estudante, na transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistêmica, tendo como finalidade a emancipação dos sujeitos e libertando-os da opressão (Brisola, 2021).

É preciso, então, promovermos uma educação emancipatória e consciente, deixando a razão puramente técnica de lado, e construindo um olhar crítico, ético e comunitário, que esteja focado no ser e não apenas no ter (Martínéz-Ávilla; Mello, 2021). Para Flickinger (2014), o processo educativo é, antes de qualquer coisa, uma experiência social, ou seja, o convívio de pessoas diversas, com compromissos normativos diferentes, preferências próprias e projetos de vida muitas vezes incompatíveis. Essa diversidade deve ser levada em consideração na hora de construir uma diretriz pedagógica. Paulo Freire acreditava que para promover uma educação crítica, o conteúdo didático deveria ser elaborado com base em uma investigação prévia da realidade dos estudantes e suas visões de mundo, extraindo disso *temas geradores* que iriam estimular o interesse e a curiosidade de aprender nos educandos (Brisola,

2021). Tal estímulo desenvolve nos sujeitos a capacidade de compreender o mundo como uma realidade em transformação, e não como uma realidade estática e dada.

Segundo Giroux (1997), o poder institucional na esfera da educação tem o potencial tanto de oprimir quanto de transformar, cabe à pedagogia crítica, portanto, chamar a atenção para quem tem o controle da produção do conhecimento e como ele é construído (a partir de quais interesses); além de oferecer conhecimentos que apresentem possibilidades concretas de empoderamento das pessoas. Os teóricos da pedagogia crítica acreditam que a educação vai além de disponibilizar acesso à informação, cabe a ela ensinar ativamente o pensamento crítico, o que seria benéfico para os sujeitos, em especial os jovens estudantes em sua formação básica. Tal prática poderia dotá-los das competências necessárias para entender o sistema político e o seu lugar nele, e, quando necessário, desafiá-lo (Smith, 2013).

A pedagogia crítica auxilia os jovens estudantes a construírem uma consciência de liberdade, reconhecerem tendências autoritárias, conectarem conhecimento e poder, e a aprenderem a ler as palavras e o mundo. Sendo a educação fundamental para o exercício da democracia e, portanto, uma das oportunidades que os jovens têm de desenvolver a agência, a justiça e a democracia (Giroux *apud* Smith, 2013). Assim sendo, os sistemas educativos devem adotar uma abordagem crítica que desafie os processos que impedem os jovens de imaginar perspectivas alternativas para suas vidas, indo além do que é disseminado pela burguesia e seu sistema capitalista.

Por todas as características apresentadas anteriormente, a pedagogia crítica acabou tornando-se a base referencial para um dos estudos em ascensão na Ciência da Informação, que é o da competência crítica em informação. O olhar crítico lançado sob o conceito já estabelecido de competência em informação – Coinfo, trouxe grandes avanços no que diz respeito à construção de alicerces que ajudam a lidar com a enxurrada de informações que nos bombardeia a todo momento. Pode-se dizer que o acesso à informação sem a consciência crítica, equivale a alfabetização sem a promoção da conscientização, conforme teorizado por Paulo Freire, que serve apenas aos interesses das classes dominantes e a manutenção do *status quo* das coisas, conforme discutiremos mais à frente.

## 5 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

Segundo Araújo (2009, p. 196), a teoria crítica tem por atitude epistemológica “a desconfiança, a negação do evidente, a busca do que pode estar escondido ou camuflado”. Logo, na área da Ciência da Informação, ela vai “ênfatizar o conflito, a desigualdade, o embate de interesses em torno da questão da informação – e para tanto, buscará explicar os fenômenos a partir de sua historicidade” (Ibidem). Pelo olhar da teoria crítica, a informação é vista como um recurso fundamental aos sujeitos na sociedade, sendo apropriada por alguns – o grupo dominante – enquanto aos demais sobra a exclusão (Ibidem). Portanto, ao estudar a informação é imprescindível considerar os condicionantes econômicos e políticos de sua produção, circulação e utilização nos sistemas sociais vigentes, para que assim os sujeitos possam agir de forma crítica (Bezerra, 2015).

No campo da Ciência da Informação, as pesquisas que utilizam a teoria crítica podem envolver questões como a democratização da informação, acesso à informação por parte de grupos e classes excluídos e marginalizados, criação de formas e sistemas alternativos de informação etc. (Araújo, 2009). Neste sentido, um tema que recentemente tem ganhado destaque nas pesquisas em CI é a proposta da competência crítica em informação, que envolve reflexão, crítica e ação (Doyle, 2018) em relação à atuação do sujeito em sociedade.

De acordo com Bezerra (2015, p. 4), no campo informacional, competência refere-se aos “conhecimentos, capacidades e aptidões que habilitam os indivíduos para a pesquisa, a formação de opinião, o debate e a tomada de decisão nas mais diferentes esferas da vida, e não apenas no ambiente profissional”. Já a competência em informação (*Information Literacy*<sup>4</sup>), surgida em tópicos de pesquisas nos Estados Unidos na década de 1970, foi definida pela *Association of College & Research Libraries – ACRL* como “um conjunto de habilidades que exigem que os indivíduos reconheçam quando a informação é necessária e tenham a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente essas informações” (ACRL, 2000, p. 2, tradução nossa<sup>5</sup>).

Nessa perspectiva, pessoas competentes em informação seriam aquelas capazes de “encontrar, avaliar e utilizar as informações de forma eficaz para resolver um determinado

<sup>4</sup> No Brasil, o termo *Information Literacy* pode ser apresentado com algumas variações de tradução, a saber: “letramento informacional”, “alfabetização em informação”, “literacia”, “habilidade informacional” e “competência informacional”. No entanto, na literatura da Ciência da Informação, a tradução não literal mais utilizada atualmente para o termo é a de “competência em informação”. Essas traduções, apesar de estarem ligadas a expressão *Information Literacy*, não possuem o mesmo significado. Para aprofundamento ver Gasque (2010).

<sup>5</sup> Citação original: *a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.*

problema ou tomar uma decisão – não importa se a informação selecionada venha de um computador, um livro, uma agência governamental, um filme, ou qualquer outra fonte possível” (ALA, 1989, n.p, tradução nossa). Em outras palavras, indivíduos competentes em informação seriam aqueles que “aprenderam técnicas e habilidades para a utilização da vasta gama de ferramentas de informação, bem como de fontes primárias para moldar soluções de informação para seus problemas” (Zurkowski *apud* Bezerra, 2019, p. 54).

O conceito de competência em informação, conforme apresentado, é uma perspectiva individual e cognitivista, que traz a ideia de indivíduo capaz (Melo, 2019). Nesse sentido, corroboramos com Doyle (2018) quando diz que os trabalhos que tratam sobre a competência em informação, tais como vinham (ou ainda vêm) sendo desenvolvidos, desconsideram as realidades materiais da produção da informação ou, quando são utilizados apenas para treinar os usuários de sistemas, contribuem para a manutenção inquestionada de grupos hegemônicos. Para entender os mecanismos que possibilitam a construção e manutenção da hegemonia de grupos e/ou classes é imprescindível que o sujeito tenha competência em informação, porém, aliada à consciência crítica e pensamento reflexivo.

Dessa forma, o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* publicado pela ACRL (2000), do qual foi retirada a definição de competência em informação apresentada anteriormente, mostrou-se obsoleto com o passar dos anos. Documentos mais recentes da *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA*, tais como a *Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida* (IFLA, 2005), as *Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática* (IFLA, 2011) e a *Moscow Declaration on Media and Information Literacy* (IFLA, 2012), ao abordarem as características da competência em informação destacam, além do caráter ativo da busca e a eficiência do acesso, o componente crítico da avaliação e a postura ética na utilização da informação (Bezerra; Schneider; Brisola, 2017; Bezerra, 2019), estando também relacionados à ideia de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), no sentido de “enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem-estar de todos” (IFLA, 2011, s/n).

A própria ACRL publicou, em 2016, um novo documento de referência para os estudos sobre competência em informação, o *Framework for information literacy for Higher Education*, que propõe, de acordo com Bezerra e Doyle (2017, p. 2),

[...] trazer um novo olhar, mais crítico e flexível, a respeito do atual ecossistema de informação, destacando as rápidas mudanças no ambiente educacional e sublinhando a responsabilidade que estudantes, professores e bibliotecários devem assumir em um mundo informacional cada vez mais dinâmico e diverso.

O *Framework for information literacy for Higher Education* foi produzido, então, com vistas a atualizar o antigo *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Segundo Bezerra (2019), essa atualização substitui a noção de padrões (*standards*) pela perspectiva de enquadramento (*framework*), incorporando à definição de competência em informação a “descoberta reflexiva da informação”, o “entendimento da maneira com que a informação é produzida” e a “participação ética em comunidades de aprendizagem” (ACRL, 2015, s/n). Porém, embora o segundo documento da ACRL traga um olhar mais flexível e atual para a competência em informação, percebe-se que a racionalidade técnica e instrumental ainda deixa a perspectiva crítica em segundo plano. Para Seale (2013),

As noções dominantes de competência em informação reforçam e reproduzem a ideologia neoliberal, que investe na consolidação de riqueza e de poder da classe alta, através da espoliação e opressão das não-elites. O neoliberalismo é fundamentalmente antidemocrático e desinteressado na justiça social; um engajamento com críticas da produção de conhecimento e do neoliberalismo por teóricos críticos e estudiosos da educação é o primeiro passo no desenvolvimento de uma noção de competência em informação que seja criticamente envolvida, contextualizada e promova a justiça social (Seale *apud* Bezerra, 2019).

Bezerra e Doyle (2017) reconhecem que o novo documento foi um passo importante em direção a uma perspectiva mais social e crítica da competência em informação, demonstrando ter absorvido as críticas ao documento anterior e adotado uma abordagem mais próxima dos estudos críticos sobre competência em informação. No entanto, o *Framework* ainda recebe várias críticas, como por exemplo, o fato do seu conteúdo ser oposto ao que o título sugere, tratando o tempo todo da geração de produtos informacionais, ou, ainda, trazendo um texto de difícil interpretação, com conceitos espalhados por todo documento (Ibidem).

Brisola (2021), em sua análise do *Framework*, diz que o documento não aprofunda suficientemente a perspectiva crítica, não sendo suficiente, portanto, para sanar as demandas dos pesquisadores que adotam esta abordagem. Segundo a pesquisadora, o *Framework* aproxima o significado de crítica à capacidade avaliativa, e não ao pensamento emancipatório mediante a informação, de modo que a aproximação da Coinfo ao aporte crítico demonstrou não ser o bastante para avançar neste sentido.

Para Elmorg (2012), a competência em informação, nos moldes em que se desenvolveu inicialmente, transformou o processo de pesquisa em algo estereotipado e orientado para produção. Ao enfatizar a eficiência e a utilidade, a competência em informação

tornou-se uma atividade voltada para objetivos e produtos, emergindo como uma ferramenta do trabalhador qualificado, sendo mais competente em informação aquele que se torna um manipulador mais eficiente dela. Ainda para este autor, essa perspectiva de Coinfo adota um modelo autônomo de aprendizagem, colocando toda a responsabilidade para sua “aquisição” no sujeito, sem questionar a estrutura sociotécnica envolvida nesse processo, estando subjacente, portanto, à lógica capitalista de organizar a sociedade.

Conforme explica Jacobs (2008), a competência em informação opera dentro de um contexto sociopolítico e, portanto, é politicamente carregada de significados. Quando limitamos sua prática à instrumentalização, corremos o risco de perder de vista sua natureza política inerente, afastando-a das teorias pedagógicas e das práticas cotidianas. Isto não quer dizer, que a competência instrumental não seja importante, no entanto, precisamos associá-la ao pensamento criativo, crítico e visionário (Ibidem).

Baseados nestas premissas, alguns pesquisadores norte-americanos das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, desde o início dos anos 2000, começaram a questionar o caráter tecnicista e instrumental da competência em informação e sua falta de perspectiva crítica. Tais pesquisas foram publicadas sob o conceito de *critical information literacy* (Doherty; Ketchner, 2005; Doherty, 2007; Elmborg, 2006; Elmborg, 2012; Jacobs, 2008; Simmons, 2005; Tewell, 2015). No Brasil, o conceito foi traduzido inicialmente como competência informacional crítica (Vitorino; Piantola, 2009), mas, posteriormente, se consolidou como competência crítica em informação<sup>6</sup> (Bezerra, 2015, 2018; Bezerra; Schneider; Brisola, 2017; Brisola; Romeiro, 2018; Doyle, 2017, 2018; Melo, 2019; Schneider, 2019; Brisola, 2021).

Como dissemos, o domínio instrumental de dispositivos informacionais é necessário para qualquer competência em informação, mas percebeu-se que não é o suficiente para que se adote uma perspectiva crítica diante da informação (Brisola; Schneider; Silva Júnior, 2017). Além do domínio instrumental, a CCI requer

[...] um questionamento, por parte do usuário e dos mediadores da informação, sobre as necessidades informacionais de uns e outros, uma reflexão sobre o quão efetivamente necessárias seriam essas “necessidades”, seguida por um exame de sua hierarquia e de suas condições concretas de satisfação. Em outras palavras, a CCI requer uma problematização conceitual, psicológica e pragmática das necessidades informacionais (Brisola; Schneider; Silva Júnior, 2017, p. 7).

---

<sup>6</sup> Existem diversas posições contrárias em relação ao uso do termo “competência”, devido ao seu caráter instrumental e tecnicista. No entanto, assim como Schneider (2019) explicou, embora concordemos com a crítica, seu uso já está consagrado no campo de estudo abordado, porém, enfatizamos a importância do aspecto crítico que foi somado ao seu uso inicial.

Segundo as pesquisadoras Vitorino e Piantola (2009), a competência em informação, em uma perspectiva crítica, deve ser entendida como uma “arte” que vai desde às questões técnicas de acesso à informação até a reflexão crítica sobre a informação que está sendo acessada, sua infraestrutura, seu contexto e impacto social, cultural e filosófico. Tal reflexão permite perceber como “nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente” (Ibidem, p. 183). Nessa nova perspectiva crítica, a competência em informação é vista como “uma ferramenta essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas” (Ibidem, p. 136).

Para Melo (2019), a afirmação de Vitorino e Piantola parece, à primeira vista, um tanto quanto ingênua, já que, no mundo capitalista em que vivemos, não cabe apenas ao sujeito definir o curso de sua vida, este depende de inúmeros fatores alheios a sua própria vontade, porém, o que está em questão é oportunidade de poder fazer “escolhas mais conscientes”. Em consonância a isto, Martínéz-Ávila e Mello (2021, p. 15) afirmam que é a partir da criticidade que a competência em informação passa a ser compreendida não somente como uma habilidade técnica, mas como também como uma habilidade essencial “na construção da cidadania e na manutenção de uma sociedade democrática e libertária, que promova escolhas mais sábias e conscientes ao seu povo”.

Embora não tenha sido explicitado pelos autores norte-americanos, os estudos sobre competência crítica em informação têm fortes raízes no pensamento marxista e em suas revisões e adaptações propostas para o campo cultural feitas pelos teóricos da Escola de Frankfurt e pelo sociólogo Pierre Bourdieu (Bezerra, 2015; Brisola, 2021). Além disso, alguns desses autores também recorrem ao caráter emancipatório da educação presente na pedagogia crítica de Paulo Freire (Doherty; Ketchner, 2005; Elmborg, 2012; Tewell, 2015), definindo competência crítica como uma ferramenta de empoderamento e libertação dos indivíduos (Doherty; Ketchner, 2005).

De acordo com Doyle (2017), as pesquisas relacionadas à competência crítica em informação adotam duas vertentes principais: a primeira relacionada à crítica aos padrões de treinamento de usuários, adotados por universidades e bibliotecas; e a segunda, adotada nesta pesquisa, que se inspira na teoria crítica e na pedagogia crítica para fundamentar a construção da competência crítica em informação. Conforme Tewell (2015), em seu levantamento sobre uma década de competência crítica em informação, os trabalhos que adotam a perspectiva

freiriana, geralmente, giram em torno de: desvelar os condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais da produção, uso e disseminação da informação; adotar uma abordagem educacional menos funcionalista e mais construtivista, centrada no estudante como sujeito de seu próprio aprendizado; qualquer outra proposta de olhar crítico que se proponha a questionar e resistir aos efeitos danosos de uma educação centrada no capital.

Conforme Elmborg (2012), ao adicionar a palavra “crítica” à competência em informação, ele demonstra duas intenções principais: a primeira, de reconhecer que é crítica a necessidade de abraçar e envolver novas práticas para competência em informação; e a segunda, de ser crítico, ou seja, criticar a tendência de tratar a competência em informação como um substantivo, uma “coisa” que possuímos, mas com a qual não temos a certeza do que fazer. Para este autor, um sujeito competente em informação deveria ser capaz de: determinar a extensão das informações necessárias; acessar essas informações de forma eficaz e eficiente; avaliar criticamente as informações e suas fontes; incorporar informações selecionadas em sua base de conhecimento; usar as informações de forma eficaz para atingir um propósito específico; e compreender as questões econômicas, legais e sociais que cercam o uso da informação, acessando e utilizando as informações de forma ética e legal (Ibidem).

Segundo Tewell (2015), o termo competência crítica em informação não define uma corrente única de pensamento, ele agrupa algumas teorias educacionais que tem como objetivo enxergar a educação como catalisadora da justiça social, sendo que o autor que melhor comunica esse objetivo é Paulo Freire. Ainda conforme Tewell (2015), um dos pontos de convergência entre a pedagogia crítica e a competência crítica em informação é a construção do conhecimento a partir do questionamento constante da cultura dominante, que reforça alguns discursos e marginaliza outros. Para o autor, é a competência crítica em informação que pode “permitir que o indivíduo se envolva e aja sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e divulgação da informação” (Ibidem, p. 256).

Com base em sua raiz na pedagogia crítica, a CCI também contesta a educação bancária, conforme apresentamos anteriormente, buscando a “emancipação dos sujeitos, transformando as relações de ensino em sala de aula, as estruturas institucionais, a produção de conhecimento e as relações sociais e materiais da comunidade” (Brisola, 2021, p. 128). Entende-se que os sujeitos que conseguem construir uma competência crítica em informação têm a capacidade de desenvolver resistência política baseada na leitura crítica da informação, o que gera autonomia para que eles possam interferir socialmente e promover mudanças que visem uma sociedade mais justa e participativa (Brisola; Romeiro, 2018).

Os estudos sobre competência crítica em informação entendem a informação como socialmente construída. Nesse sentido, as pessoas não se transformam em “competentes”, elas constroem diariamente o hábito de “questionar as origens, interesses e contextos da produção e disseminação da informação” (Brisola, 2021, p. 121). Portanto, não é uma habilidade que se encerra, ela permanece em construção, até porque a sociedade está em constante transformação. Assim, a CCI está relacionada à ideia de aprendizado ao longo da vida e ao uso ético da informação, de modo que os sujeitos sejam capazes de enfrentar não apenas os desafios tecnológicos, mas também os econômicos e sociais (Bezerra, 2015).

A CCI está interessada em, de forma aplicada, construir uma relação com a informação que não seja superficial, uma relação dialética, dialógica e crítica, que promova o desejo de transformar a realidade, a partir do protagonismo e da emancipação dos sujeitos (Brisola, 2021). Para tanto, a competência crítica em informação, à luz das teorias que a influenciam, entende a informação como “enviesada, construída e também influenciada por questões históricas, sociais, de poder, políticas, econômicas e culturais” (Ibidem, p. 132). Tal perspectiva afeta, desse modo, a forma como a CCI pensa “o uso, a busca, o acesso e o compartilhamento da informação”, assumindo uma postura de questionamento de “fonte, veículo, origem, contexto, qualidade, hierarquia, precisão, abrangência, relevância da informação e a necessidade desta, sempre sob a ótica da criticidade” (Ibidem, p. 133).

Para Smith (2013), a competência crítica em informação envolve, em sociedades capitalistas, um compromisso com a equidade e com a justiça social, o que pressupõe fomentar nos sujeitos a capacidade de questionar valores e crenças dominantes da sociedade, investigando a confiabilidade e os preconceitos inerentes às informações. Trata-se de proporcionar às pessoas, conhecimento, consciência e agência necessários à participação ativa nos processos políticos, sejam eles formais ou informais, de modo a desafiar a injustiça social (Ibidem). Assim, uma pessoa que constrói competência crítica em informação é aquela que “percebe os condicionantes político-econômico-culturais da produção, distribuição e uso da informação em seu grupo social e que sabe lidar com eles de forma crítica” (Doyle, 2017, p. 106).

Com base em proposições anteriores (Bastos, 2020; Brisola; Schneider; Silva Junior, 2017; Schneider, 2019), a pesquisadora Anna Brisola (2021) apresenta, para fins didáticos, dez dimensões que, articuladas, servem para a compreensão e para o fomento à construção da competência crítica em informação por parte dos sujeitos, a saber: 1. Concentração ou suspensão da cotidianidade; 2. Competência instrumental; 3. Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais; 4. Atitude questionadora diante da informação em si / relevância; 5.

Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade; 6. Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo; 7. Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação; 8. Política e de engajamento; 9. Gênero, feminismos e sexualidade; e 10. Relações étnico-raciais.

Segundo Schneider (2019), o primeiro passo para construirmos a competência crítica em informação é **concentração ou suspensão da cotidianidade**. O autor retoma Agnes Heller (2004) que define cotidianidade como marcada pela “dispersão e pela heterogeneidade dos pensamentos e ocupações, em oposição aos momentos de suspensão, os quais, ao contrário, são caracterizados pela concentração, pela intensidade, pela homogeneidade das ações e pensamentos (Schneider, 2019, p. 81). Segundo Heller, a homogeneização de ações e pensamentos significa

[...] a) concentração de “nossa atenção sobre uma única questão”; o b) emprego “de nossa inteira individualidade humana” na execução de uma tarefa; e c) a dissipação “da particularidade individual [...] na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos” (Heller *apud* Schneider, 2019, p. 81).

Portanto, diante do volume informacional ao qual estamos submetidos atualmente, é uma habilidade primordial saber “ignorar, a cada momento, a maior parte da totalidade potencialmente informacional que nos cerca e atravessa, e em considerar tão somente o que parece poder ser, neste momento, informação relevante” (Schneider, 2019, p. 80-81). Porém, conforme nos alerta Brisola (2021), esta não é uma tarefa simples, nem mesmo existe treinamento específico para trabalhar o foco nas informações que nos são essenciais. A educação mais comum, aquela bancária, nos ensina a decorar e repetir e não a nos concentrar, analisar e criticar, o que se torna cada dia mais difícil com a hipertextualidade e as multitarefas que só nos leva à dispersão (Ibidem).

A concentração e a suspensão da cotidianidade envolvem, ainda, segundo Brisola (2021), a valorização da individualidade e da “opinião própria”, ou seja, a habilidade de suspender valores, juízos, generalizações e preconceitos que estão enraizados no senso comum e que foram fomentados pelas classes dominantes, para promover o pensamento crítico em relação às informações que são acessadas, o que implica em um distanciamento do “achismo” e do imediatismo.

A segunda dimensão apresentada por Brisola (2021) é a **competência instrumental**. Esta dimensão está diretamente ligada à competência em informação, nos moldes em que a apresentamos no início deste tópico, com seu caráter tecnicista e instrumental, porém, necessária. Para Schneider (2019), qualquer competência em informação, seja ela crítica ou

não, envolve o domínio instrumental dos dispositivos informacionais, para este autor, é imprescindível que os sujeitos tenham habilidades para manusear equipamentos e sistema de busca, acessar fontes de informação e sistematizar seu uso, dentre outras coisas.

Brisola (2021) defende que as competências ou literacias são necessárias para a construção da competência crítica em informação. É preciso, por exemplo, ter competência digital para lidar com as redes sociais, competência midiática para lidar com a mídia e, ainda mais importante, é preciso ser alfabetizado para poder interpretar textos e se munir de conhecimento e ser estimulado a ter gosto por ele. No entanto, a necessidade do domínio instrumental e teórico dos dispositivos informacionais estão sujeitos a uma formação que proporcione este domínio (Ibidem).

Já a **reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais**, terceira dimensão, segundo Brisola, Schneider e Silva Júnior (2017), está relacionada ao questionamento por parte dos sujeitos sobre suas necessidades informacionais e a avaliação das hierarquias e das condições concretas para satisfazê-las. Para Schneider (2019, p. 109), a noção de necessidade informacional deve ser aliada ao “estímulo à curiosidade intelectual e à formação do gosto pelo pensamento questionador e rigoroso”.

Schneider (2019) sugere a expressão *gosto informacional* como alternativa a noção essencialista de necessidade, entendendo gosto como resultado da mediação entre necessidade e cultura. Para ele, o gosto que temos por alguma coisa é fruto de

[...] um processo de formação, que articula necessidades e experiências em um dado contexto sócio-histórico, cujas múltiplas determinações cruzadas, de ordem econômica, ética, afetiva etc. compõem a forma particular e dinâmica como nossas necessidades se singularizam, para além daquelas estritamente fisiológicas (Schneider, 2019, p. 104).

O argumento do autor é de que a busca, a seleção a avaliação e o uso da informação envolvem sensibilidade, razão, desejo e conhecimento, portanto, o gosto, que, por sua vez, representa a necessidade e o desejo socialmente mediados (Schneider, 2019). Para construir a competência crítica em informação é preciso, portanto, fomentar no processo formal de resolução de problemas, uma perspectiva dialógica, tal qual preconizava Freire, despertando a curiosidade, o gosto informacional e o pensamento crítico (Brisola, 2021).

A quarta dimensão, **atitude questionadora diante da informação em si / relevância**, está relacionada a ter consciência da incompletude, do enviesamento e da historicidade da informação, e, portanto, adotar uma postura questionadora. Assim, estabelecer um questionamento sistemático não apenas sobre a relevância da informação, mas também dos

“mecanismos e critérios sociotécnicos de atribuição de relevância aos enunciados, aos dados e aos metadados” (Schneider, 2019, p. 109).

Schneider (2019, p. 106) defende que para desenvolver essa dimensão da competência crítica em informação é preciso uma atitude metodológica fundamental, a saber, “a prática constante da dúvida sistemática cartesiana, [...] que significa basicamente a não aceitação de qualquer postulado com base somente na suposta autoridade do enunciador, antes de um cuidadoso e criterioso exame reflexivo. Além disso, é recomendado que se conheça ao máximo um assunto antes que se possa proferir qualquer juízo sobre ele, para que não se incorra no erro grave de difundir relatos falsos ou interpretações equivocadas (Ibidem).

Para Brisola (2021), as questões que envolvem a informação e os mecanismos que a tornam relevante devem fazer parte de um questionamento constante do porquê aquela informação é relevante para resolver determinada demanda. Para a autora, deve-se ter em mente sempre algumas indagações: “De onde vem esta informação? De que classe social vem esta informação? Sobre o que é a informação? Que algoritmos escolheram esta informação como relevante e por quê? A informação responde às questões com propriedade?” (Ibidem, p. 138).

Intimamente ligada à dimensão anterior, a **atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade**, quinta dimensão apresentada por Brisola (2021), gira em torno de questionar sistematicamente a “credibilidade das fontes de informação e dos produtores de dados e metadados, bem como dos mecanismos e critérios sociotécnicos de atribuição de credibilidade às fontes, e aos produtores de dados e meta dados” (Schneider, 2019, p. 109). A partir da construção dessa dimensão, torna-se prática recorrente “olhar para além dessa obviedade forjada e pensar no entorno da nomeação daquela fonte como relevante” (Brisola, 2021, p. 138). Para Brisola (2021), algumas perguntas também podem ser aplicadas aqui: “por que esta fonte é confiável? [...] Quem criou este algoritmo? Com que objetivo? Que jornal é este? Quais os vieses de sua editoria? (Ibidem).

A sexta dimensão apresentada por Brisola (2021) é o **estudo da ética em informação na acepção profunda do termo**, ela implica em fazer uma reflexão responsável sobre “o bem ou o mal, resultantes dos usos da informação, com ênfase nos problemas articulados da mentira, da opressão e do sofrimento, numa perspectiva intercultural, sem perder de vista as contradições entre o singular, o particular e o universal” (Schneider, 2019, p. 109). Para Schneider, quando falamos em uso ou princípios éticos,

[...] devemos tomar o termo ética seriamente, não como simples etiqueta – no duplo sentido do termo: norma de conduta pertinente segundo convenções mais ou menos

formais, ou rótulo, adjetivo, que caracteriza determinada ação como moralmente adequada segundo critérios tácitos –, mas como campo vital de reflexão, que possui uma dimensão epistemológica, uma política e uma estética ou existencial (Schneider, 2019, p. 107).

Além disso, a ética, para a competência crítica em informação, vai além das questões legais de uso, autoria, e monetização da informação, ela é parte integrante da sociedade e, portanto, do funcionamento informacional, os questionamentos éticos relacionados à informação são os mesmos que se relacionam com a sociedade (Brisola, 2021). Para nós, a ética envolve primordialmente a responsabilidade na utilização da informação, de modo a não lesar e nem oprimir os sujeitos.

O **conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação** é a sétima dimensão apresentada por Brisola (2021), e, talvez, seja a mais difícil de fomentar nos sujeitos, tendo em vista que requer um aprofundamento teórico que não estamos acostumados. Como vimos em tópicos anteriores, ter conhecimento das teorias críticas é compreender que: a realidade é construída através da luta de classes; as desigualdades sociais dividem os grupos em dominantes e dominados; e as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes em determinada época, aquela que detém os meios de produção (Bezerra, 2015). Desse modo, esta dimensão perpassa todas as outras e está no âmago da construção da competência crítica em informação, porém, conforme nos alerta Brisola (2021, p. 140), essa discussão precisa “extrapolar os muros da academia e pensar em maneiras de expandir”.

A oitava dimensão apresentada é a **política e de engajamento**. Como sabemos, a CCI pressupõe o estímulo à liberdade, à cidadania e à democracia, desse modo, é preciso desenvolver uma consciência política que envolva ação, a partir de uma perspectiva dialética, crítica e marxiana do conceito de engajamento (Bastos, 2020; Brisola, 2021). Para Bastos (2020, p. 196), o conceito de engajamento por vezes é reduzido a interações em redes sociais, esvaziando-se seu sentido político, no entanto, “etimologicamente, engajamento vem do francês medieval *engagier*, de *en engage*, ‘sob compromisso, sob promessa’, de *en*, ‘fazer’, mais *gager*, ‘compromisso, garantia’”, de modo que, engajamento evoca o compromisso com algo, neste caso, “comprometimento político de sujeitos e práticas que visam à transformação social”. O que ocorre é que

O cidadão, que embrionariamente era a voz da pólis, vai alienando sua participação até delegar a gerência de sua atuação política a outrem através do voto. A política se torna algo sazonal e distante e é recorrente escutar que “não se discute política, futebol e religião” como se a política fosse algo individual relacionado a meras opiniões, fé ou paixão e não parte da vida e regência do interesse público (Brisola, 2021, p. 140, grifo da autora).

Em uma sociedade cada vez mais individualizada, típica do sistema capitalista, só se é cidadão quando se compreende que a política atravessa toda as instâncias da nossa vida, sendo preciso conciliar a relação entre o coletivo e o individual, na qual a coletividade prevalece (Brisola, 2021). Para Brisola (2021, p. 151), a transição de indivíduo para sujeito se dá na sutileza de se perceber individualista, “como subsumido a ideologia individualizante, que aliena e aparta para enfraquecer o ato de ser sujeito, porque só se é sujeito de fato na percepção de que as mudanças sociais só se fazem coletivamente, respeitando as diversidades e singularidades”. Portanto, os sujeitos devem estar engajados na transformação social mediata que pode ser promovida a partir de uma educação crítica e da prática política ativa, formal ou informalmente.

A nona dimensão trata de **gênero, feminismos e sexualidade**, ela foi proposta por Brisola (2021) partindo da constatação de que os conceitos de gênero e sexualidade carregam em si um viés político, social e histórico, que precisa permear a ótica crítica da CCI para desconstruir as estruturas de poder que oprimem as mulheres e os LGBTQIAPN+, sem deixar de considerar também as questões de classe e étnico-raciais. Fomentar a CCI nessa perspectiva é quebrar a hegemonia do patriarcado branco, cisgênero e burguês que ainda se perpetua nos dias de hoje (Ibidem).

Durante muito tempo a discussão que abarca gênero e sexualidade esteve baseada no argumento das ciências naturais de que homens e mulheres são biologicamente distintos e, por isso, devem desempenhar papéis diferentes, determinados secularmente, ou seja, a crença no determinismo biológico, nesse sentido, a diferença biológica serviria para compreender e justificar a desigualdade social (Louro, 2003; Piscitelli, 2002). O problema é que quando se justifica algo com base na naturalização biológica, faz-se acreditar que essas características não podem ser mudadas, e, portanto, também não podem ser questionadas. Assim, mediante o surgimento do conceito de gênero, as feministas explicaram para o mundo que os papéis designados para homens e mulheres não são atribuições naturais ou biológicas, eles são construídos socialmente e definidos através de normas e costumes criados e reforçados por diferentes meios (Pedro; Guedes, 2010; Rocha, 2000).

Na outra ponta, como explica Romeiro (2019, p. 43) a heterossexualidade compulsória aparece como uma “estratégia de dominação para controle social e isto impacta na formação ideológica de preconceitos em torno do gênero e sexualidade das pessoas”. Desse modo, segundo Brisola (2021, p. 157), “os conceitos gênero e sexualidade carregam viés político, social e históricos que precisam permear a ótica crítica da CCI para a desconstrução das estruturas de poder que marginalizam e violentam mulheres e LGBTQI+”.

Por fim, a décima dimensão da CCI se refere às **relações étnico-raciais**. Estas são frutos de uma historicidade que perpetua a dominação, de modo que, os saberes não brancos – negros, indígenas, orientais etc. – foram marginalizados em prol de uma hegemonia branca europeia ocidental que impera até os dias atuais. Nesse sentido, a estrutura social manejada pela classe dominante opera para manter o *status quo* de sua dominação, e o fazem por meio da informação e da (falta de) educação.

Assim como aconteceu com as mulheres, os conhecimentos científicos também foram frequentemente utilizados ao longo da nossa história para legitimar a opressão ligada à raça. Segundo Guimarães (2003), foi a Biologia, por exemplo, quem criou a ideia de que os seres humanos, assim como os animais, poderiam ser divididos por raça, o que legitimou diferenças com base em categorias genéticas, dando origem ao que chamamos de racismo científico, que utilizava características físicas para disseminar ideias de que os negros eram inferiores aos brancos e que o “cruzamento” entre eles rebaixava a superioridade da raça humana. Portanto, construir competência crítica em informação é, igualmente, ter consciência dos entraves étnico-raciais, de forma a modificar a realidade da produção, recuperação, compartilhamento, memória e uso da informação para contribuir com efetivas mudanças na sociedade (Brisola, 2021).

O entendimento e a articulação dessas dez dimensões da competência crítica em informação, não apenas no âmbito teórico, mas também na *práxis*, torna-se importante ao fomento da cidadania e da emancipação dos sujeitos. O movimento de se apropriar da CCI faz parte da transição de objeto para sujeito, pregada pela teoria crítica e pela pedagogia crítica. Nesse sentido, apenas o domínio teórico e instrumental nunca foram e nunca serão suficientes se o sujeito (individual e coletivamente) não construir uma consciência crítica que lhes permita questionar suas necessidades informacionais, a informação que lhe é passada, as fontes informacionais e as condições de produção dessa informação.

Podemos compreender a competência crítica em informação como uma prática pedagógica, e, portanto, acreditamos que pode ser fomentada não apenas em contextos informais, como normalmente ela é associada, mas também na educação formal. Claro que, como já dissemos antes, seu aprendizado não se encerra, ele irá acontecer ao longo da vida, porém, na Educação Básica poderíamos dar as bases para que esse aprendizado continuasse ocorrendo mesmo após o período escolar.

Autores como Simmons (2005), Elmborg (2006, 2012), Smith (2013) e Tewell (2015) já destacavam a necessidade de desenvolver nos estudantes a consciência e o pensamento crítico para que estes assumam o controle de suas vidas, tornando-se ativos na sociedade.

Estes estudos geralmente estavam relacionados aos estudantes do ensino superior, mas, podemos facilmente aplicar esta premissa aos estudantes da Educação Básica, em especial, os jovens do ensino médio. Para Simmons (2005, p. 229), “ajudar os alunos a examinar e questionar o contexto social, econômico e político para a produção e o consumo de informações é um corolário vital para o ensino das habilidades de competência em informação”.

Para Elmborg (2006), ao invés de se concentrarem como transmissoras de conhecimento, as escolas, segundo uma perspectiva crítica, deveriam figurar como agentes da cultura e formadoras de uma consciência crítica nos estudantes. Segundo este autor, a teoria crítica traz novas dimensões para a educação, tornando o ensino e a aprendizagem mais interessantes e complexos, e mostrando o potencial da competência crítica em informação ao ser fomentada nas escolas. Segundo Smith (2013), a CCI pode ser benéfica para os estudantes em idade escolar secundária, pois, aumenta sua agência política através do desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Desse modo, aprofundaremos a pesquisa fazendo um breve histórico do sistema educacional brasileiro, desde o início da educação formal no Brasil até os dias atuais, a fim de entender os acontecimentos que nos levaram a situação atual, bem como identificar as forças e os atores envolvidos nesse processo, para que possamos começar a vislumbrar formas de fomentar o ensino da competência crítica em informação aos novos jovens.

## 6 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil sempre esteve marcada pelo elitismo e pela exclusão. É fato que, até os dias atuais, a educação oferecida para as elites não é a mesma oferecida para as camadas mais populares do país. Mesmo após anos de atuação, o sistema escolar brasileiro continua estruturando-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social de classes e lógica capitalista de mercado (Ferreira Jr., 2010; Saviani, 2011; Saviani; Duarte, 2012; Souza, 2018). Será que é possível a construção da competência crítica em informação pelos estudantes nessas circunstâncias?

Para entender o momento atual da educação brasileira é preciso mergulhar em suas raízes históricas, compreendendo os fatos, os personagens e as forças que a fizeram chegar até aqui desta forma. Para tanto, vamos apresentar um breve histórico da educação no Brasil, sistematizando-o em: Colônia (1549-1822); Império (1822-1889); República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Populista (1946-1964); Ditadura Militar (1964-1985); e, por fim, os dias atuais.

### 6.1 COLÔNIA (1549-1822)

A educação formal brasileira iniciou-se no período do Brasil Colônia, em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas, sob responsabilidade do padre Manoel da Nóbrega (Melo, 2012; Saviani, 2011; Souza, 2018). Na ocasião, chegaram no Brasil, acompanhando Tomé de Souza<sup>7</sup>, quatro padres e dois irmãos jesuítas, o objetivo era a dominação ideológica dos indígenas, convertendo-os à fé católica (Melo, 2012). É nesse contexto que aparece a figura do padre José Anchieta, que, para facilitar o contato com os povos originários, aprendeu a língua tupi e sistematizou uma gramática bilíngue para que eles pudessem aprender o português, pois, aporuguesando os indígenas seria mais fácil catequizá-los (Souza, 2018).

A Companhia de Jesus, como eram chamados os padres, utiliza principalmente o teatro e a música para catequizar os indígenas. No entanto, o esforço dos padres para cumprir sua missão logo se encerrou, pois os indígenas acabaram morrendo com as doenças trazidas pelos portugueses ou foram exterminados pelo homem branco civilizado (Souza, 2018). Foi então que os membros da Companhia de Jesus voltaram seu trabalho pedagógico para os filhos dos colonos portugueses, garantindo a importação da cultura vinda da Europa para

---

<sup>7</sup> Primeiro governador geral do Brasil (1549-1553).

atender aos interesses da classe dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), que queria aproximar o estilo de vida da colônia ao da metrópole (Melo 2012; Souza, 2018).

Na segunda metade do século XVII, portanto, a educação jesuítica no Brasil já era quase exclusivamente uma educação para a elite, os colégios da Companhia de Jesus tornaram-se verdadeiros redutos frequentados apenas pela classe dirigente, servindo de articulação entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais (Souza, 2018). Já a partir desse momento se estabeleceu a relação entre elitismo e exclusão que marca a educação no Brasil até os dias de hoje (Ferreira Jr. 2010).

As escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento chamado *Ratio atque Institutio Studiorum* (chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*), escrito por Inácio de Loyola, um dos fundadores da Companhia de Jesus. Nesse documento não consta nenhuma disciplina da área científica, visto que os jesuítas defendiam o humanismo. Eram ensinados valores como “a autoridade, obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação” (Melo, 2012, p. 14).

Com o apoio da coroa portuguesa, a Companhia de Jesus dominou o campo educacional no Brasil nos primeiros anos, seus colégios eram procurados, inclusive, por quem não tinha vocação religiosa, por ser a única via de desenvolvimento intelectual da época. A Companhia preparava os futuros bacharéis em Belas Artes, Direito, Medicina, além de teólogos e professores, tanto para colônia quanto para metrópole, fornecendo, assim, os dirigentes da administração. No século XVII, os graus acadêmicos fornecidos por essas escolas, a propriedade de terras e a posse de pessoas escravizadas, eram critérios importantes para classificação social dos indivíduos, sendo uma forma de adquirir prestígio político e econômico (Melo, 2012).

Era por meio da educação que a Igreja Católica exercia poder político, econômico e social, ela manteve sua hegemonia educacional por duzentos e dez anos, quando os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, nomeado primeiro-ministro de Portugal por Dom José I (1750-1777) (Melo, 2012). A Companhia de Jesus tinha tanto poder na sociedade portuguesa que chegava a superar a autoridade da monarquia, por essa razão Pombal via nos jesuítas uma ameaça. O objetivo com a expulsão era, então, redirecionar a educação, desvinculando-a das ideias religiosas e servindo aos interesses comerciais do Estado (Melo, 2012; Souza, 2018).

Dom José I e o Marquês de Pombal aderiram às ideias iluministas, em alta na Europa nessa época, e implementaram as Reformas Pombalinas, o intuito era, prioritariamente,

desenvolver a razão, a ciência e a tecnologia. Pombal instituiu, também, as chamadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, no entanto, a formação dos professores era precária, sem fundamentação didática e completamente desvinculada da realidade política, econômica, histórica e cultural do Brasil colônia. Além disso, a saída dos jesuítas não diminuiu a influência da Igreja nos assuntos educacionais, os bispos continuavam indicando ou aprovando a maioria dos professores (Melo, 2012).

Dois importantes objetivos da reforma educacional do Marquês de Pombal era tornar o ensino laico e público (para a pequena elite agrária do Brasil, que futuramente manteria a hegemonia política da família), o que não foi plenamente concretizado, tendo em vista que os conteúdos ensinados continuaram os mesmos, com grande foco nas humanidades em detrimento das ciências empíricas, e que a Igreja continuou exercendo influência na educação (Melo, 2012; Souza, 2018). Constata-se, então, sem muito esforço, que a educação no Brasil colônia era um elemento de distinção entre classes e dominação das massas.

## 6.2 IMPÉRIO (1822-1889)

Com o retorno da Família Real para Portugal<sup>8</sup>, em 1821, e as modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais promovidas por D. João VI com sua vinda para o Brasil, a camada social dominante viu uma oportunidade de efetivar a emancipação da colônia de sua metrópole, com a pressão desse grupo, D Pedro I, filho de D. João VI e então Príncipe Regente, decidiu proclamar a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822 (Melo, 2012).

Em 1824, foi outorgada a 1ª Constituição Brasileira, inspirada na Constituição Francesa de 1791, ela trazia ideais liberais e instituiu: uma monarquia unitária, hereditária e representativa; o catolicismo como religião nacional; a superioridade do Estado sobre a Igreja; o voto censitário (baseado na renda) e descoberto (não secreto); a criação de quatro poderes (Executivo, Judiciário, Legislativo e Moderador (Melo, 2012). No campo da educação, a Constituição de 1824 trazia a ideia de um sistema nacional de educação e previa, em seu artigo 179, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, também defendia a “ampliação do número de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades,

---

<sup>8</sup> Em 1808, a família real foi obrigada a sair de Portugal, por ocasião da invasão do país pelas tropas francesas (comandadas por Napoleão Bonaparte), refugiando-se no Brasil. A vinda de Dom João VI e sua família proporcionou várias mudanças no Brasil colônia, dentre elas a criação de: Academias Militares; Escolas de Direito e Medicina; Imprensa Régia (1808); Biblioteca Real (1810); Jardim Botânico do Rio (1810); e Museu Nacional (1818) (Melo, 2012).

distribuídas racionalmente por todo o território nacional, onde deveriam ser ensinados conhecimentos de gramática, ciências e belas artes (Melo, 2012, p. 31).

Em 1827, foi aprovada a primeira lei educacional do Brasil, ela determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todos as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Nessa ocasião, como tentativa de suprimir a falta de professores, adotou-se metodologia de ensino o Método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, método em que um estudante acompanhado de um inspetor ensinava a um grupo de dez outros estudantes (Melo, 2012). A adoção desse método tinha como objetivo massificar rapidamente a alfabetização e escolarização básica no país (Souza, 2018). A lei também estabeleceu um currículo e concedeu às meninas o direito de estudar. Este foi o único documento geral do Estado, voltado para a educação, até o ano de 1946, e, apesar dele, na prática, o ensino não foi oferecido para todas as pessoas, isso porque não houve uma preocupação em ampliar o número de vagas nem em qualificar os professores (Melo, 2012).

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição (1824) delegou às províncias (atualmente Estados) a responsabilidade de financiar o ensino primário e secundário (Ferreira Jr., 2010; Melo, 2012). Essa foi uma péssima decisão para educação do país, pois, como cada província tinha sua própria saúde financeira, a implantação efetiva da educação básica no Brasil ficou refém das condições econômicas de cada região, o que fez com que alguns lugares se desenvolvessem mais do que outros, na prática, a educação ainda continuava sendo privilégio de poucos (Melo, 2012).

Nesta época, existiam no Brasil várias escolas públicas de qualidade, no entanto, segundo Souza (2018), a história nos mostra que quando há qualidade, não há massa popular, a qualidade é um atributo intrinsecamente ligado ao poder e ao dinheiro. Embora estivesse na Constituição de 1824 como um direito de todos, na realidade, o ensino destinava-se apenas aos filhos da aristocracia rural, para comprovar basta dizer que durante esse tempo o país tinha uma população de 10 milhões de habitantes, porém apenas 150 mil estudantes estavam matriculados nas escolas primárias (Melo, 2012).

### 6.3 REPÚBLICA VELHA (1889-1930)

Em 1889, os militares Benjamin Constant, Deodoro da Fonseca e Sólton Ribeiro, e os civis Quintino Bocaiúva, Aristides Lobo, Rui Barbosa e Francisco Glicério, lideraram o movimento que resultou na Proclamação da República no Brasil, tal ação só foi possível em decorrência da união entre o exército e os fazendeiros de café. Pode-se dizer que os primeiros

anos da República foram marcados pela: pela ascensão da nova aristocracia cafeeira; intensificação da imigração para cuidar das lavouras do café, mediante pagamento de salário; aparição da classe média (militares, comerciantes, profissionais liberais); e pela presença de ideais positivistas, liberalistas e evolucionistas (Melo, 2012).

O novo governo tinha como objetivo transformar o Brasil em um país economicamente independente, através da industrialização. A partir desse objetivo, surgiu a Constituição Republicana de 1891 (nossa segunda Constituição), baseada no modelo norte-americano. Dentre outras coisas, a nova Constituição previa o regime presidencialista, representativo (deputados e senadores eleitos pelo voto direto) e federativo (transformação das antigas províncias em vinte Estados autônomos), além de estabelecer três poderes: executivo, legislativo e judiciário (Melo, 2012).

A Constituição recém promulgada manteve a educação sob responsabilidade dos Estados, que deveriam incentivar o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculando-a do caráter religioso. Por ser de responsabilidade estadual, a educação dependia, então, do investimento que cada Estado podia fazer, o que causou acentuadas desigualdades em seu desenvolvimento no país. As escolas que mais se desenvolveram foram as da região Sudeste, onde estava concentrado o capital gerado pelo café, em especial as escolas de São Paulo (Melo, 2012; Souza, 2018).

Nesse período, os grupos escolares, em sua maioria urbanos, continuavam sendo um monopólio das elites, ou seja, as massas populares continuavam ficando de fora da educação formal (Ferreira Jr., 2010; Saviani, 2011; Souza, 2018). Segundo Souza (2018, p. 21), a República Velha foi uma época fortemente marcada pela “política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país”, assim, por ser um país ainda fortemente agrário, onde a industrialização ainda era incipiente, a educação continuou sendo privilégio dos ricos que moravam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais.

Como forma de avançar no quesito educacional, Benjamin Constant, militar e educador positivista, propôs, ainda na República Velha, uma reforma que tinha como objetivo romper com a tradição humanística clássica, priorizando os conhecimentos científicos, tais como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral. Ele discordava, portanto, da forma de pensar predominante no período imperial, na qual a educação deveria ser voltada para o ingresso em um curso superior. Apesar da inovação, na prática, o que houve foi apenas um acréscimo de disciplinas no currículo, tornando o ensino

“enciclopédico e reprodutor”, não se evidenciou uma mudança de fato na forma de pensar das pessoas, nem interesse em produzir conhecimentos técnico-científicos (Melo, 2012, p. 42).

A recorrência em aplicar modelos importados de educação, desvinculados da realidade nacional, fez com que o analfabetismo se acentuasse cada vez mais na sociedade brasileira. Segundo Melo (2012), em oposição a essa dependência cultural, política e econômica, que era imposta pelas elites nacionais e estrangeiras, surgiram várias manifestações – lideradas, principalmente, por intelectuais e militares – que propiciaram a tomada de poder por Getúlio Vargas, em 1930, iniciando o período que muitos denominam de Era Vargas.

#### 6.4 ERA VARGAS (1930-1945)

Em 1930, Getúlio Vargas, um dissidente das oligarquias tradicionais, liderou a revolução que pôs fim ao domínio nacional por Minas Gerais e São Paulo, que governaram o Brasil em esquema de revezamento durante a República Velha (1889-1930). A Era Vargas, como ficou conhecido seu tempo de governo, se dividiu em quatro momentos: governo provisório (1930-1934); governo eleito pela Constituinte (1934-1937); ditadura do Estado Novo (1937-1945); governo eleito pelo voto direto (1951-1954). Pode-se dizer que ele instituiu o populismo, iniciou a industrialização do país e impulsionou a urbanização, fatores que aumentaram a pressão por educação (Bittar; Bittar, 2012).

O governo provisório (1930-1934), de inspiração fascista, tinha como propósito centralizar tudo que fosse possível nas mãos do Estado, ou seja, Vargas queria um Estado forte e poderoso, para tanto, via na educação um instrumento para construir sua tão sonhada hegemonia. Assim, já em 1930, ele cria o Ministério da Educação e Saúde e nomeia Francisco Campos, jurista e professor, para a chefia, desse modo, a educação volta a ser uma política nacional, tendo como intenção fortalecer o Estado Nacional através de aparelhos administrativos e ideológicos (Bittar; Bittar, 2012; Ferreira Jr., 2010; Souza, 2018).

Com a nomeação de Campos para o ministério, a educação brasileira passa por algumas reformas, conhecidas popularmente como “Reforma Francisco Campos” (1931). Dentre as mudanças propostas estão: o ensino secundário (que antes era de sete séries) foi transformado em fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos); o ensino complementar se dividiu em três vertentes, complementar de direito, medicina e arquitetura/engenharia, assim, estudavam-se matérias com forte inclinação para profissão que iria ser exercida no futuro; reestabelecimento do ensino religioso, o que causou bastante repercussão na época por violar o princípio republicano de separação total entre esfera pública

e religiosa (Souza, 2018). Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 158), essa reforma teve como diferencial “a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação”.

Mesmo após a Reforma, ainda ficaram mantidas a seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário, beneficiando os filhos das elites. Ficaram marginalizados, portanto, o ensino primário, o curso Normal (formação de professores para o nível primário) e os vários ramos da educação profissional, exceto o comercial (Bittar; Bittar, 2012). O ensino secundário, por sua vez, era restrito aos jovens que faziam parte das classes dominantes (Ferreira Jr., 2010). A justificativa para essa dualidade no ensino, residia na necessidade de se preparar mão de obra qualificada para trabalhar na indústria, em outras palavras, a educação precisava formar patrões e empregados (Melo, 2012).

A partir de 1932, a educação foi palco de disputas ideológicas acirradas, de um lado a Igreja Católica e os setores conservadores da sociedade, que queriam manter sua histórica hegemonia na condução da política nacional de educação, do outro, setores liberais, progressistas e, até mesmo, de esquerda, que propunham escola pública para todas as crianças e adolescentes (Bittar; Bittar, 2012). Segundo Saviani (2011, p. 181), os católicos “constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil”.

A forte influência da Igreja Católica no ensino acabou desencadeando o *Manifesto dos Pioneiros* (1932), um dos grandes eventos da história da educação no Brasil (Souza, 2018). Trata-se de um texto, cujo título original é *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que foi redigido por Fernando Azevedo<sup>9</sup> e assinado por 26 intelectuais liberais, dentre os quais Anísio Teixeira, importante educador brasileiro. Este constituiu-se em um dos mais importantes documentos da educação brasileira e representou a influências dos ideais da Escola Nova<sup>10</sup> no Brasil, se contrapondo aos ideais da escola tradicional e da Igreja Católica, e influenciando largamente as ideias pedagógicas do país (Bittar; Bittar, 2012; Melo, 2012). O documento clamava por uma “educação pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos 7 anos aos 15 anos de idade” (Bittar; Ferreira Jr., 2002, p. 134).

---

<sup>9</sup> Educador, sociólogo, ensaísta e administrador brasileiro, um dos expoentes do movimento Escola Nova no país.

<sup>10</sup> O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX, na Europa, com o objetivo de confrontar a pedagogia tradicional.

A Igreja, no entanto, não se manteve quieta e redigiu uma resposta ao Manifesto, taxando os intelectuais que o assinaram de marxistas e ateus (Souza, 2018). Segundo a Igreja Católica, o cristão verdadeiro, para ser feliz, não precisa de alfabetização, pois o trabalho só requer braços e do bom costume cuida o ensino paterno e a instrução religiosa (Saviani, 2011). A educação, portanto, seria destinada apenas às pessoas que iriam comandar a sociedade, isto é, o catolicismo advogava explicitamente uma educação voltada para uma pequena elite, que governaria em nome dos iletrados (Souza, 2018).

Em 1934, foi promulgada a nossa terceira Constituição, influenciada pela Constituição Alemã de Weimar, ela tinha o caráter liberal e centralizador. Dentre as medidas legisladadas estão: a extinção do cargo de vice-presidente; a ampliação das condições para intervenção nos Estados; a nacionalização gradativa dos bancos e indústrias; o direito de voto às mulheres; instituição da carteira de trabalho e determinação de estabilidade no emprego após dez anos de serviço; definição da jornada de trabalho diária e semanal; regulamentação do salário-mínimo; e proibição do trabalho para menores de 14 anos. Quanto à educação, a Constituição de 1934 estabelecia

[...] a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; a presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares (para desenvolver o espírito ético e patriótico) (Melo, 2012, p. 50-51)

Por abrir novas possibilidades de ingresso à escola, em consonância com os benefícios e direitos concedidos pelo Governo Vargas à classe trabalhadora, este modelo de educação foi bem aceito pela sociedade. No entanto, em 1937, Getúlio Vargas outorgou outra Constituição, a quarta da nossa história, elaborada por Francisco Campos (antigo ministro da educação e saúde), e baseada na Constituição Polonesa. Tal documento legitimou o regime ditatorial implantado por Vargas, após um golpe de Estado. Desse modo, ela defendia ideias fascistas e centralizadoras. A ditadura do Estado Novo (1937-1945) executou uma política populista, que buscou conciliar trabalhadores e burguesia, através da supervalorização dos direitos sociais em contrapartida dos deveres (Melo, 2012).

No campo da educação, foi oficializado a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para quem pretendia entrar na universidade e ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de trabalhar. Manteve-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e instituiu-se a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Perceba que, através da educação,

sutilmente, o Governo evitava a mobilidade social dos sujeitos, garantindo a manutenção do *status quo* das elites, além de fornecer quantidade elevada de mão de obra para as empresas privadas (Melo, 2012).

Segundo Bittar e Bittar (2012), foi durante a ditadura de oito anos que o governo de Vargas implementou uma das reformas educacionais mais duradouras da história do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, também conhecida como Reforma Capanema (1942-1946), por causa do ministro em questão, Gustavo Capanema. O conjunto das Leis Orgânicas do Ensino

[...] estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)) (Bittar; Bittar, 2012, p. 159).

Além disso, a Reforma incorporou algumas reivindicações do Manifesto de 1932, a saber: a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; a forma de planejamento educacional, organizada pelos próprios Estados, territórios e Distrito Federal; a destinação de recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário), estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (Bittar; Bittar, 2012).

Devemos entender a Reforma Capanema em um contexto marcado pela Segunda Guerra Mundial, onde se fazia necessário acelerar a industrialização no Brasil, tendo em vista que os países que produziam os produtos industrializados encontravam-se em guerra. O capitalismo industrial, por sua vez, necessita erradicar o analfabetismo, visto que para produzir cada vez mais e aumentar exponencialmente seus lucros, os capitalistas precisavam de máquinas cada vez mais sofisticadas, que analfabetos não saberiam operar. Os operários precisavam no mínimo ler (para conseguir entender os manuais e os programas operacionais das máquinas) e escrever (para registrarem sua produção). Portanto, um país que almeja se industrializar não podia ter sua massa de trabalhadores analfabetos (Souza, 2018).

Desse modo, essa foi uma reforma realizada pela burguesia dominante para que a massa populacional pudesse sonhar com o acesso à educação, porém, não se tratava de uma educação para transformação social, mas uma educação para o trabalho proletário. As elites, por outro lado, continuavam com o acesso aos cursos superiores para perpetuar o domínio social já praticado pelas gerações anteriores, certamente grandes fazendeiros (Souza, 2018).

Portanto, o conjunto de reformas tinha um caráter centralizador, dualista (separando ensino secundário de profissional) e corporativista, vinculando estritamente cada educação às profissões requeridas pela organização social (Saviani, 2011).

A Reforma Capanema permaneceu em vigor até 1961, quando foi aprovada a Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Não há dúvidas de que houve significativo avanço na educação nesta época, no entanto, o ensino permaneceu tendo um caráter reprodutor e elitista, e desprovido de iniciativas científicas. Além disso, os investimentos em educação se concentraram principalmente no sul e sudeste, o que ampliou ainda mais as desigualdades regionais (Melo, 2012).

## 6.5 REPÚBLICA POPULISTA (1946-1964)

Em 1946, finalizada a ditadura Vargas e a Segunda Guerra Mundial, o Brasil editou sua quinta Constituição (quarta Constituição republicana). Nela foram garantidos os direitos e as garantias individuais e assegurada a liberdade de pensamento, demonstrando uma tendência progressista que se aproximava da Constituição de 1934 e do Manifesto de 1932. No campo educacional, a Constituição de 1946 reafirmou o direito de todos à educação e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, porém tais medidas progressistas não foram suficientes para garantir a universalização sequer da escola. O fato é que muito se discutia em relação às políticas educacionais brasileiras, porém pouco se colocava em prática (Bittar; Bittar, 2012).

Em um contexto político de esquerda e direita (nacionalistas *versus* entreguistas), instaurou-se, de 1948 a 1961, uma intensa disputa no país entre os defensores da escola pública e laica e os partidários da escola particular e confessional. Tal como foi na Era Vargas, aqui também os defensores da escola pública se uniram e publicaram mais um manifesto, dessa vez intitulado de *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados* (Ferreira Jr., 2010).

Bittar e Bittar (2012) nos conta que, após 13 anos de conflitos ideológicos pela educação brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 4.024, de 1961). A Lei incorporou os princípios do direito à educação, obrigatoriedade escolar e estendeu a escolaridade obrigatória, além disso, reforçou que a educação deveria ser dada no lar e na escola, e que o ensino poderia ser conferido pelo poder público ou pela iniciativa privada (Ibidem). Para Buffa e Nosella (1991), a LDB acabou representando uma vitória das forças conservadoras, por permitir que recursos públicos fossem destinados às

escolas particulares, abrindo caminho, portanto, para a privatização do ensino. Fato é que a LDB não rompeu com o binômio elitismo e exclusão que vigorava no país desde o período colonial (Souza, 2018), a prova disso é que o Brasil chegou na década de 60 com quase 40% de analfabetos, “o que evidencia a ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara” (Bittar; Bittar, 2012, p. 161).

É nesse contexto, de analfabetismo ainda em alta, que tiveram início os movimentos de educação popular, dos quais o educador pernambucano Paulo Freire é o maior expoente, conforme já apresentamos anteriormente. Freire, com o apoio da UNE e de uma parte da Igreja Católica que aderiu à Teologia da Libertação, idealizou um método de alfabetização de adultos, com o intuito não apenas de ensiná-los a ler e escrever, mas de libertá-los. De acordo com Bittar e Bittar (2012), Freire acreditava que, para o enorme contingente de indivíduos que nunca frequentaram a sala de aula, não bastaria apenas alfabetizar, era necessário também oferecer ferramentas para interpretar o mundo (Freire, 1979).

O movimento de Freire para alfabetização de adultos iniciou no Nordeste em 1962, onde havia 15 milhões de analfabetos para 25 milhões de pessoas. A cidade escolhida para a experiência foi Angicos, no Rio Grande do Norte. Em Angicos, Freire alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias, utilizando apenas 40 horas de aula, o que impressionou profundamente a opinião pública. O presidente João Goulart, então, decidiu aplicar o método em todo o território nacional, através do Programa Nacional de Alfabetização – PNA. Desse modo, entre junho de 1963 e março de 1964, foram ministrados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais do país, o plano era montar 20.000 círculos de cultura (como eram chamados os grupos de estudo), capazes de alfabetizar 2 milhões de estudantes por ano (Freire, 1979).

Os grupos reacionários, por sua vez, não podiam aceitar que um educador católico fosse representante dos oprimidos, eles temiam que ao levar cultura ao povo as pessoas começassem a duvidar da naturalidade dos privilégios conferidos às elites. Preferiram, então, acusar Paulo Freire de comunista e atacar o movimento de democratização da cultura (Freire, 1979). Infelizmente, com o advento do golpe militar, o projeto encabeçado por Freire foi interrompido, antes mesmo de ser colocado efetivamente em prática, o educador foi preso por 70 dias e em seguida entrou em exílio no Chile, porém, sua pedagogia crítica e inovadora seria reconhecida mundialmente anos depois (Bittar; Bittar, 2012).

Os movimentos de educação popular concretizaram, pela primeira vez na história do país, propostas coerentes com a realidade social e a necessidade do povo brasileiro, rompendo

um ciclo de importação de perspectivas pedagógicas de outros países. Esses movimentos buscavam reverter, na prática, a proposta elitista da LDB (Melo, 2012). De 1930 a 1964, portanto, ocorreram várias mudanças educacionais no país, porém, nenhuma foi capaz de resolver o problema secular do analfabetismo, nem de garantir pelo menos quatro anos de escolaridade obrigatória para as crianças (Bittar; Bittar, 2012).

## 6.6 DITADURA MILITAR (1964-1985)

Segundo Melo (2012), o presidente João Goulart a algum tempo vinha defendendo reformas de base nos setores agrário, econômico e educacional, como o PNA. Além disso, em seu governo, também surgiram “organizações populares e manifestações políticas e culturais de trabalhadores, estudantes, artistas e intelectuais que denunciavam a exploração da classe operária pela elite dirigente, acentuada pela entrada do capital internacional (Ibidem, p. 70). Nesse contexto, grupos conservadores, tais como militares, empresários, banqueiros, Igreja e até mesmo a classe média, culpavam o presidente pelos problemas do país, de tal modo que, com receio da implantação de um governo comunista, acabaram apoiando um golpe militar. Em 31 de março de 1964, iniciou-se, então, o período da Ditadura Militar no Brasil, que durou de 1964 até 1985 (Ibidem).

Durante o período do regime militar houve a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira, o que acabou transformando a educação no país. Pois, na lógica que presidia o regime militar, era necessário um mínimo de escolaridade para que o Brasil entrasse na fase que eles denominavam de “Brasil potência”, conforme propagandas do governo. Para atingir esse fim, houve uma expansão quantitativa de escolas que, infelizmente, não veio acompanhada de qualidade de ensino (Bittar; Bittar, 2012). Nessa época, a educação passou a apresentar características pragmáticas e tecnicistas, limitando-se a fornecer mão de obra imediata para o mercado de trabalho, principalmente as indústrias estrangeiras, além disso, reduziu-se o ensino a transmissão de conhecimentos desprovidos de discussão política (Melo, 2012).

Para Bittar e Bittar (2012), apesar da baixa qualidade do ensino, o fato de ter aumentado a quantidade de escolas, ao contrário do que normalmente se espera de um regime autoritário, foi, de qualquer forma, um ganho, visto que se antes a escola pública era de excelente qualidade, essa qualidade implicava na exclusão da maioria. No entanto, é importante frisar que as escolas que foram criadas eram construídas de forma precária, mal aparelhadas, mal mobiliadas, os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis

com a sua jornada de trabalho e a sua titulação, além disso, era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina doutrinadora, que, além de justificar a existência do regime militar, veiculava uma visão preconceituosa sobre a formação histórica do Brasil (Ibidem).

O fato é que as matrículas aumentaram exponencialmente, em contrapartida, a política de formação dos professores tornou-se cada vez mais precária, visto que precisava-se formar professores rapidamente para atender o aumento das escolas (Ferreira Jr., 2010). A formação precária foi acompanhada de uma política de desvalorização da profissão e de arroxo salarial, de modo que, com escolas precárias e professores com péssima formação e sendo desvalorizados, seria impossível não haver uma queda na qualidade de ensino (Souza, 2018).

Em 1967, foi aprovada nossa sexta Constituição, a qual “institucionalizava a ditadura militar e estabelecia a manutenção do federalismo, a eleição indireta e mandato de 4 anos para presidente, o direito de o poder executivo baixar decretos com força de lei” (Melo, 2012, p. 72). A nova Constituição gerou a necessidade de modificações legais na educação, então em 1971, foi editada nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, a lei n. 5.692/71. Ela traz em seu artigo 1º a seguinte premissa,

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (sic), qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, s/n).

De acordo com Bittar e Bittar (2012), a nova LDB transformou o antigo curso primário, que antes era de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade mantida pelo Estado, ou seja, duplicou a escolaridade obrigatória. Com essa lei, o regime militar quis, também, conferir ao segundo grau um caráter terminal, para diminuir a demanda do ensino superior, fornecendo-lhe um carimbo de profissionalizante, em outras palavras, acabava-se o segundo grau de caráter formativo, de base humanística, para fornecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar na universidade (Ibidem). Em resumo, a lei

1. integrou formação acadêmica (Educação Geral) com formação profissional (Formação Especial), em caráter obrigatório; 2. ofereceu ensino de 1º grau com oito séries e ensino de 2º grau com três ou quatro séries; 3. ampliou obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (1º grau); 4. institucionalizou o Ensino Supletivo, com os objetivos de oferecer estudo formal para adolescentes e adultos que não concluíram o 1º ou 2º graus, e de oferecer oportunidade de aperfeiçoamento ou atualização através dos cursos profissionalizantes; 5. defendeu os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da concentração de meios, da descentralização articulada, da integração, da continuidade, da terminalidade e da progressividade (Melo, 2012, p. 77).

Na prática, a aplicação da LDB apresentou diversos problemas, tendo em vista a recusa da sociedade em aceitar estudos que privilegiassem o ensino científico no lugar do acadêmico; a insuficiência dos recursos financeiros, humanos e materiais para manter as escolas; a falta de entrosamento entre as escolas e as empresas; os currículos distantes da realidade vivenciada pelos alunos. Diante desses problemas, em 1982, foi editada uma nova lei, a Lei 7.044/82, que alterou alguns artigos da LDB em vigor, desobrigando a oferta de cursos profissionalizantes e rompendo a distinção entre educação geral e formação especial para o mercado de trabalho (Melo, 2012).

Em relação a alfabetização, com a interrupção da aplicação do método de Paulo Freire devido ao golpe militar, o governo instituiu caríssimas campanhas de alfabetização, dentre as quais a mais famosa é o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, primeira iniciativa oficial do governo para erradicar o analfabetismo, nele, entretanto, aplicou-se de forma inadequada o método de Freire, o que acabou sendo um grande fracasso, somou-se a isso as muitas denúncias de corrupção, que resultaram na extinção do programa (Bittar; Bittar, 2012; Melo, 2012).

Posto que, com as reformas empreendidas no período da ditadura militar, a escola pública tornou-se cada vez mais precária e sem qualidade, as elites ainda não precisaram se preocupar. Os privilegiados financeiramente tinham as escolas particulares, chanceladas pelo governo desde 1961, e os pobres ficaram com o mínimo de educação, suficiente apenas para ingressarem no mercado de trabalho como proletariado (Melo, 2012).

## 6.7 A EDUCAÇÃO ATUALMENTE

Os últimos governos da Ditadura Militar – dos presidentes Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo – começaram a esboçar interesse em realizar a abertura política do Brasil. Ernesto Geisel, por exemplo, demonstrou intenção em retomar o governo democrático, porém, com uma transição lenta e progressiva, o que não deu certo. Além disso, nesta mesma época, muitas organizações e sindicatos começaram a demonstrar descontentamento com o governo, surgindo greves, assembleias e passeatas, enquanto a oposição ao regime militar crescia no Congresso Nacional. Já o governo de João Figueiredo, decretou a Lei da Anistia, que possibilitou o retorno dos exilados durante o regime ditatorial, e autorizou a criação de partidos políticos, porém sem coligações (Melo, 2012).

Era um momento de intensa disputa de forças contraditórias pelo poder, de um lado os grupos conservadores (ligados aos militares), do outro, os renovadores (aqueles que queriam a

redemocratização). Desse modo, em 1984, houve uma grande mobilização popular que ficou conhecida como *Diretas Já*, que defendia, sobretudo, as eleições diretas para presidentes. Apesar do Congresso não ter aprovado o voto direto, em 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente através do voto indireto, pondo fim ao regime ditatorial. Porém, Tancredo Neves ficou doente e faleceu antes de assumir, tendo assumido o cargo o vice-presidente José Sarney (Melo, 2012)

Segundo Bittar e Bittar (2012), no final da década de 80, foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte, que foi presidida pelo deputado Ulisses Guimarães. Após intenso debate com variados segmentos da sociedade política e civil, o Brasil aprovou sua sétima Constituição (1988), que está em vigor até hoje. Chamada de Constituição Cidadã, pelo seu caráter democrático, ela determinou

[...] a manutenção do regime presidencialista; resgate das eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos; estabelecimento do direito de voto aos analfabetos; definição do prazo de cinco anos para o mandato de presidente; e concessão de maior liberdade ao cidadão (Melo, 2012, p. 81).

No que diz respeito à educação, o Capítulo III da atual Constituição apresenta os princípios, diretrizes e finalidades da Educação Nacional. Em seu artigo 205, ela diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, *online*). Além disso, o artigo 206 apresenta os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, *online*).

O capítulo sobre educação, da Constituição de 1988, propiciou a criação da nossa terceira Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB, a Lei n. 9394/96, ela foi publicada em 1996 e se mantém em vigor até os dias de hoje. Na atual LDB, a educação básica tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores”, para isso, congrega, articuladamente, três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996, *online*).

Ao organizar o ensino nessas três etapas, a LDB traz a ideia de um conjunto educacional orgânico e sequencial, além de reconhecer a importância de educação escolar para as diferentes fases da vida da criança e do adolescente. A educação tornou-se, segundo o artigo 4 da LDB, direito do cidadão e dever do Estado, que precisa atendê-lo mediante oferta qualificada, para que seja possível a participação crítica e ativa dos sujeitos em uma sociedade justa e democrática (Cury, 2002).

Na década de 90, especialmente nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), a adoção de políticas neoliberais fez com que a escola pública brasileira continuasse crescendo quantitativamente, porém de forma ineficiente, é o que constata as avaliações adotadas pelo próprio governo, desde então. Em relação ao ensino superior, por exemplo, o presidente Fernando Henrique diminuiu o papel do Estado, o que ocasionou uma estagnação das universidades e a aposentadoria precoce de vários professores, que foram atuar nas faculdades privadas, sendo um dos efeitos dessa medida a privatização do ensino superior brasileiro, o que colocou o Brasil como um dos países com o maior índice de privatizações do mundo (Bittar; Bittar, 2012).

O governo FHC, baseado nos princípios da Nova Gestão Pública – GNP<sup>11</sup> e apoiado no discurso de racionalização e modernização, promoveu a privatização de diversas empresas públicas, com consequências consideráveis para a educação. Para este setor, os princípios da NGP tiveram foco na gestão escolar, em busca de maior eficiência e ampliação no atendimento. Por meio da descentralização, transferiu-se as competências e as responsabilidades para os níveis locais da administração escolar e as avaliações em larga escala começaram a responsabilizar e controlar as autoridades em diferentes instâncias (Clementino; Oliveira, 2023).

Segundo Bittar e Bittar (2012), esse processo de expansão e privatização, orientado pela lógica neoliberalista, instituiu um sistema complexo de avaliações para todos os níveis de ensino, na tentativa de melhorar a qualidade da educação oferecida pelo Estado. No entanto, a política de avaliação sistemática que passou a ser adotada pelo Ministério da Educação, através do INEP, possibilitou um conhecimento mais profundo da educação oferecida pelo governo, constatando que, de fato, o nível da educação no país ainda era muito baixo, necessitando de políticas públicas mais eficazes (Ibidem). Com base nisso, ocorreram

---

<sup>11</sup> Filosofia de gestão que utiliza conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial para promover a eficiência e a eficácia dos seus serviços no setor público (Verger; Normand, 2015),

[...] a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); consolidação e ampliação de programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); [...] Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) (Vieira, 2002, p. 32).

Em 2003, com a eleição e posse do presidente Lula do Partido dos Trabalhadores – PT, instalou-se o primeiro governo progressista do Brasil, autodenominado como um governo democrático-popular. Após três eleições frustradas, Lula foi eleito apoiado por uma ampla coligação de partidos. Seus dois mandatos (2003-2009), continuados, posteriormente, pela presidenta Dilma (2010-2016), inauguraram uma nova conjuntura política que foi objeto de disputas teóricas e políticas, onde se observou simultaneamente “avanços, limites, contradições, heranças e potencialidades” (Clementino; Oliveria, 2023, p. 6).

Entre 2003 e 2016, embora tenha dado continuidade a algumas políticas do governo de Fernando Henrique, o país vivenciou várias mudanças sociais e econômicas que afetaram, principalmente, as classes mais pobres. O novo governo deu prioridade às políticas de enfrentamento à pobreza e ao processo de integração do Brasil, afetando diretamente a educação, tendo em vista que se buscou ações mais inclusivas de acesso e permanência escolar dos desfavorecidos (Clementino; Oliveria, 2023). Algumas dessas políticas, tais como

[...] o Programa Bolsa Família (PBF), com suas condicionalidades (garantindo a frequência escolar de crianças e adolescentes mais pobres); o Programa Mais Educação (PME), com ampliação da jornada diária escolar dos/as estudantes mais carentes; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para tratar dos assuntos referentes às políticas de diversidade e inclusão; a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos – Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) –, foram determinantes para mudar o cenário educacional brasileiro (Clementino; Oliveria, 2023, p. 2).

Simultaneamente às políticas de inclusão também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e do desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala (como o Saeb), tal ferramenta serve para que o Ministério da Educação – MEC fixe metas de desenvolvimento educacional para médio e longo prazo, porém, também é utilizada para exercer a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, por meio de normas, injunções e constrangimento dos diferentes atores e seus resultados (Barroso, 2006). Segundo Clementino e Oliveira (2023, p. 3), a criação do Ideb demonstra estreita relação do

governo brasileiro com a agenda internacional da educação, “em especial com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), revelando o ajustamento da política educacional brasileira às orientações de agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Existia uma contradição entre as políticas educacionais adotadas pelo novo governo petista e a permanência de algumas políticas do governo neoliberalista anterior, tratava-se de um movimento permanente de rupturas e permanências (Clementino; Oliveria, 2023). Ao mesmo tempo em que se promovia uma educação mais inclusiva, levando em consideração a diversidade cultural e racial brasileira, via-se intensificar a utilização dos instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade (Ibidem). Isto pode ser explicado pela ampla coalização que permitiu a eleição de Lula, que de um lado tinha aliados da esquerda tradicional, e do outro amplos setores próximos ao mercado, o que, posteriormente, levou a disputas no interior do governo, resultando em políticas educacionais contraditórias (Oliveira, 2009). Lula, portanto, fez um primeiro mandato marcado pela permanência de algumas políticas educacionais do governo anterior (Clementino; Oliveria, 2023).

A primeira grande iniciativa do governo Lula, através do ministro Fernando Haddad, para dar uma reorientação ao rumo da educação foi a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, já que o PNE não estava sendo efetivo. O PDE reuniu dezenas de programas, da Educação Básica ao Ensino Superior, instaurando o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, que estabeleceu um novo regime de colaboração que “propiciasse a repartição de competências e responsabilidades entre os entes federados envolvendo a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira” (Clementino; Oliveria, 2023, p. 8-9).

De acordo com Clementino e Oliveira (2023), a partir daí o PDE e o Plano de Metas passaram a conduzir a educação no Brasil, dando ênfase ao sistema de avaliações e ao Ideb. Com o Ideb, o governo federal passou a oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes, contanto que eles aderissem ao Plano de Metas e elaborassem um Plano de Ações Articuladas – PAR. Por outro lado, é preciso destacar que o PDE trouxe consigo proposições de uma educação mais democrática e inclusiva, uma vez que

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola

pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho (Brasil, 2007, p. 5).

Aqui já começamos a ver uma aproximação dos objetivos educacionais com uma pedagogia mais crítica, com o compromisso de formar indivíduos críticos e criativos, alinhando-se com o que poderia ser o fomento de uma competência crítica em informação. O PDE também dispôs sobre

Mudanças no financiamento da Educação, alterando certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, criando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni); instituindo o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Voss, 2011, p. 47).

Segundo Bittar e Bittar (2012), uma das medidas de maior impacto socioeducacional do governo Lula foi a ampliação do *Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)*, que só abrangia os 8 anos do ensino fundamental, para o *Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb)*, que passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, o governo também investiu “na educação superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino” (Ibidem, p. 166).

A constante participação dos movimentos sociais no governo Lula também gerou impacto na educação, tendo como uma das primeiras expressões o debate e a implementação da Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu “a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas da Educação Básica e sua oferta pelas instituições formadoras de professores/as, reconhecendo a cultura afro-brasileira como elemento estrutural de nossa identidade” (Clementino; Oliveria, 2023, p. 14).

Percebe-se que no governo Lula algumas das heranças negativas da educação começaram a ser enfrentadas, tais como a garantia de recursos financeiros para melhorar a qualidade das escolas, a valorização financeira dos professores, a ampliação da faixa etária de ensino obrigatório, facilidade de acesso ao ensino superior por meio da expansão e interiorização das universidades e dos institutos federais, valorização da cultura afro-indígena. O governo da presidenta Dilma, por sua vez, deu continuidade aos programas iniciados no governo anterior e, além disso, instituiu outras ações importantes, como o sistema de cotas

raciais nas universidades e institutos federais (Lei n. 12.711/2012) e a destinação de 755 dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-sal para a educação (Lei n. 12.858/2013).

Além disso, a educação profissional – ensino técnico e tecnológico – também obteve destaque nos 12 anos do governo do PT, a partir do Decreto n. 6.095/2007 o governo Lula iniciou um processo de reestruturação da educação tecnológica, “realizando maiores investimentos em *campi*, estrutura física, pessoal e novos cursos, que atendessem às demandas do mercado e dos planos econômicos do governo (Clementino; Oliveria, 2023, p. 13). Já Dilma, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Lei n. 12.513/11), criando condições de ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica (Ibidem).

Segundo Clementino e Oliveira (2023), apesar das críticas pela manutenção das políticas que beneficiavam o setor privado e intensificaram um modelo de educação pautados nos princípios da eficiência, Lula e Dilma procuraram situar a Educação Básica e o Ensino Superior como direitos essenciais para a construção da cidadania e crescimento da sociedade brasileira. Também foi uma constante nesses governos a participação da sociedade civil, através da participação dos profissionais da educação, da comunidade acadêmica, dos grupos empresariais, do movimento negro, do movimento do campo, dos indígenas, dentre outros.

Em 2014 foi aprovado o Projeto de Lei que deu origem ao PNE (2014-2024) (Lei n. 13.005/2014), o qual conta com 20 metas e 254 estratégias, e reforça os princípios da Constituição Federal de 1988, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, estabelecendo uma meta progressiva de destinação de 10% dos recursos do PIB nacional para a educação (Clementino; Oliveria, 2023).

As análises nos mostram que os governos de Lula e Dilma desenvolveram medidas econômicas, sociais e educacionais importantes para a sociedade brasileira, contudo, ainda manteve algumas políticas controversas que vinham sendo empreendidas pelo governo anterior. O trabalho do governo petista, entretanto, foi interrompido por um golpe parlamentar que tirou do poder a então presidenta Dilma Roussef<sup>12</sup> – com base em um crime de responsabilidade fiscal, do qual ela foi inocentada posteriormente –, e acabou resultando no redirecionamento do cenário político brasileiro para uma posição antipopular e neoliberal

---

<sup>12</sup> Em 17 de abril de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou, com 367 votos favoráveis e 137 contra, o início do processo de *impeachment* e o afastamento provisório da presidenta Dilma Roussef. O ato final foi realizado no Senado, quando, com 61 votos a favor e 20 contra, a presidenta Dilma foi destituída do cargo, em 31 de agosto de 2016 (Valente; Pereira, 2023). Vários autores afirmam que foi um golpe jurídico, empresarial, parlamentar e midiático (Lombardi; Lima, 2017; Sanfelice, 2017; Saviani, 2017; Valente; Pereira, 2023).

implementada nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), que vieram posteriormente (Clementino; Oliveria, 2023).

Segundo Silva e Mei (2018, p. 290), “o fim da destinação dos recursos do pré-sal para educação, o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o projeto “Escola Sem Partido”, a reforma do ensino médio”, são apenas algumas das medidas que foram empenhadas, após o governo Dilma, para desconstruir o ideal da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Tais medidas não estavam previstas no planejamento educacional do país, e foram tomadas ignorando totalmente o debate promovido na ocasião da elaboração do PNE (2014-2024), que aliás teve suas metas paralisadas (Clementino; Oliveria, 2023).

Com a ascensão do vice-presidente Michel Temer, adotou-se uma proposta de governo elaborada pela Fundação Ulysses Guimarães e pelo então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), intitulada como “Uma Ponte para o Futuro”, onde se evidenciava o foco na iniciativa privada, com amplas parcerias para prestação de serviços públicos, com a justificativa de que o grande culpado pela crise econômica era o Estado social. Propõe-se, desse modo, a desvinculação das receitas garantidas pela Constituição de 1988, afetando diretamente os direitos sociais, dentre eles a educação (Valente; Pereira, 2023).

Para cumprir o novo programa de governo, Michel Temer aprovou, junto à Câmara e ao Senado, a Emenda Constitucional n. 95/2016, instituindo um Novo Regime Fiscal para o país, que, dentre outras coisas, congelou por vinte anos os gastos primários do governo, reduzindo paulatinamente o montante de recursos destinados ao financiamento da educação (Silva; Mei, 2018; Valente; Pereira, 2023). Para Piolli (2018), o objetivo das medidas tomadas pelo governo Temer era de reafirmar o discurso da falta de recurso para a educação e, na prática, acelerar reformas educativas voltadas para o mercado, além de minar as políticas educacionais já estruturadas e aprovadas com participação da sociedade, como o PNE (2014-2024).

Como consequência de tais medidas, vários programas de apoio às redes públicas de ensino foram abandonados e desarticulados por falta de financiamento do Ministério da Educação. Além disso, evidenciou-se o protagonismo do empresariado nas ações educacionais, principalmente por meio do “Movimento Todos pela Educação” e do “Movimento pela Base”. Ademais, fundações privadas obtiveram forte avanço assumindo a formação de professores no país; a gestão de escolas e sistemas de ensino foi terceirizada; e houve uma disseminação do pensamento educacional privado no ensino público (Valente; Pereira, 2023, p. 10). Em relação ao currículo, observou-se, nesse governo, a implantação de

medidas sem debate com a sociedade civil e a comunidade escolar, tais como a homologação da Base Nacional Comum Curricular e na mesma lógica, via Medida Provisória, a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Ibidem), das quais falaremos mais adiante.

Em síntese, a educação no governo de Michel Temer foi caracterizada pelo conservadorismo, pela falta de investimento e pela forte presença do empresariado. Porém, para Frigotto (2020), o pior legado de Temer foi sua contribuição com a ascensão da extrema direita no país. De modo que, em 2018, mesmo diante de tantos retrocessos, foi eleito para presidente Jair Messias Bolsonaro, quando o declínio das políticas públicas educacionais se agravou consideravelmente (Valente; Pereira, 2023).

Para Valente e Pereira (2023, p. 12), a chegada de Bolsonaro ao poder “tornou todo o processo iniciado pelo governo Temer mais complexo e enrijeceu, de forma mais acirrada, a agenda neoliberal e ultraconservadora. No que se refere à educação, o governo Bolsonaro teve como propósito a desconstrução da agenda e dos avanços conquistados após a Constituição de 1988, enquanto disseminava o ideário bolsonarista de “controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como a defesa de propostas de militarização de escolas e de *homeschooling*<sup>13</sup>” (Ibidem, p. 14).

Em relação ao financiamento da educação, ainda segundo Valente e Pereira (2023), o discurso deste governo era de que havia recurso, no entanto, ele não era efetivamente utilizado, no sentido de trazer resultados. Para os autores, esse discurso é próprio do neoliberalismo que, ao restringir os recursos, culpabilizam os estudantes, professores e os gestores da escola pelo fracasso. A realidade era que o valor absoluto por estudante da Educação Básica brasileira era consideravelmente inferior aos melhores sistemas educacionais do mundo, sendo o gasto anual por aluno, na educação infantil e no ensino fundamental, 2,3 vezes menor do que a média dos países da OCDE, o que dava uma diferença de quase cinco mil reais por ano (Ibidem).

As estratégias adotadas por Bolsonaro apontam para o sucateamento da educação brasileira, com a entrega da educação pública para os privatistas (Valente; Pereira, 2023). Além disso, o objetivo, segundo Freitas (2018, p. 42) é “a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”. O ideário neoliberalista do governo FHC tornou-se,

---

<sup>13</sup> Movimento por meio do qual a família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada (pública ou privada) pleiteia a transmissão dos conhecimentos de forma domiciliar (CURY, 2019). Segundo Taffarel e Neves (2019, p. 325), “é um projeto obscurantista que visa retirar do Estado sua responsabilidade com a garantia do direito à educação e mais um instrumento de privatização da educação com acirramento das práticas neoliberais”.

portanto, obsessão após o golpe sofrido pela presidenta Dilma, juntamente com uma cruzada contra o marxismo e as ideias de Paulo Freire (Valente; Pereira, 2023).

No entanto, em 2023, temos a volta de Lula para a presidência, inaugurando seu terceiro mandato. Seu retorno só foi possível mediante uma frente política ainda mais ampla do que no seu primeiro mandato, influenciada pelas ameaças à democracia que vinham sendo promovidas pelo então presidente Jair Bolsonaro. Logo, Lula contou com o apoio de “um número maior de partidos políticos, inclusive liberais, e organizações não governamentais para sua chegada à Presidência”, o que pode resultar em políticas contraditórias como ocorrido nos anos anteriores (Clementino; Oliveria, 2023, p. 17). Um exemplo dessa ambiguidade já pode ser constatado com a não revogação, até agora, da Reforma do Ensino Médio – praticamente imposto pelo governo Temer com o apoio dos empresários –, que, apesar de já ter sido reivindicada por mais de 400 entidades educacionais, o máximo que se conseguiu foi sua suspensão temporária para uma consulta pública, juntamente com as alterações que estavam prevista para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem em 2024 (Ibidem).

Após apresentar este breve histórico sobre a educação brasileira e suas nuances, nos deteremos, no próximo tópico, em explicar mais detalhadamente do que se trata a Base Nacional Comum Curricular, seu contexto de implantação e sua relação com o ensino médio, tendo em vista que ela é nosso objeto de estudo.

### **6.7.1 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino médio**

Para Forquin (1992), o currículo escolar deve ser o conjunto dos conhecimentos fundamentais mínimos que as pessoas precisam aprender para viverem em sociedade. Assim, quando se faz a escolha dos conhecimentos que devem constar em um currículo, é preciso pensar em tudo que é indispensável para ser aprendido naquele determinado momento histórico. Porém, é importante ter em mente que ao fazer escolhas, deixa-se sempre, propositalmente ou não, algo de fora. Já no que diz respeito a etimologia do termo *base*, segundo Cury (2002, p. 170), ele provém do grego e significa, ao mesmo tempo, “pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar”, ou seja, a ideia de “conceito e etapas conjugadas sob um só todo”.

A Base Nacional Comum Curricular, que teve sua versão final publicada em 2018, conforme explicitado em sua própria redação,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, grifo do documento).

Segundo consta em seu texto, a Base deve ser referência para a formulação dos currículos das redes escolares do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas. Um de seus objetivos é integrar a política nacional da Educação Básica contribuindo para o alinhamento com outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8). Desse modo, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, fortaleça o regime de colaboração entre as três esferas do governo e balize a qualidade da educação. Ela se aplica exclusivamente à educação escolar e está orientada, segundo consta, “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Ibidem, p. 7).

No que tange a sua elaboração, observa-se que desde a Constituição de 1988 foi se construindo, gradualmente, no campo educacional, a necessidade da elaboração de uma política curricular nacional para a educação básica, um documento que apresentasse “os conteúdos mínimos necessários para garantir uma formação básica comum”, isto é, um conjunto de direitos e objetivos à aprendizagem e ao desenvolvimento (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 2). A Constituição ainda deixou claro que tal tarefa deveria ser conduzida pelo Ministério da Educação “em diálogo com Entes Federados e a população em geral, sendo submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para discussão e deliberação” (Ibidem, p. 2).

A BNCC (Brasil, 2018), traz como marcos legais de seu embasamento quatro documentos principais:

- A Constituição de 1988 – que em seu artigo 210 reconhece a necessidade da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, *online*);

- A LDB de 1996 – que em seu artigo 9, Inciso IV, afirma que cabe à União determinar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, *online*);
- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2010 – que ampliou o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Brasil, 2010, *online*).
- O Plano Nacional de Educação – que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (Brasil, 2014, *online*).

De acordo com a BNCC, a LDB estabelece uma relação entre o que é básico-comum e o que é diverso quando se trata de currículo, assim, as competências e diretrizes são comuns, porém os currículos são diversos. Assim, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, ou seja, do desenvolvimento de aprendizagens essenciais e não de conteúdos mínimos a serem ensinados (Brasil, 2018). Assim, segundo o artigo 26 da LDB,

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, s/n).

Segundo defende a BNCC, desde o final do século XX, o foco no desenvolvimento de competências já tem orientado a maioria dos currículos dos Estados e Municípios brasileiros e uma série de outros países, além disso, também é o enfoque adotado em avaliações internacionais, como as que são organizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2018). A BNCC, portanto, está organizada

em torno de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da sua vida estudantil.

Segundo o texto de apresentação da BNCC, assinado pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva, a Base é um documento completo e contemporâneo, que foi elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e concluído após amplo debate com a sociedade e educadores de todo o Brasil (Brasil, 2018). No entanto, não é isso que a história nos conta. Segundo Bugs e Tomazetti (2022), a BNCC como conhecemos hoje difere das versões que a precederam e foram postas em debate. Uma das principais divergências está no fato do documento inicial apresentar diretos à aprendizagem e ao desenvolvimento que refletiam os conteúdos mínimos constituintes de uma formação básica comum, enquanto a versão final da BNCC torna central um projeto de formação por competências, apresentando-as como similar aos direitos e objetivos de aprendizagem essenciais, ou seja, uma proposta que não foi posta em debate (Ibidem).

De acordo com Bugs e Tomazetti (2022), o movimento em prol da construção de um documento que orientasse o currículo da educação brasileira iniciou no interior do MEC em meados de 2011, se estendendo até 2018, ano da publicação da versão final da BNCC. A construção da BNCC contou com a elaboração de quatro textos: a Versão Preliminar (2014); a versão da Consulta Pública (2015), a Versão Revista (2016) e Versão Final (2018) (Ibidem).

Segundo Silva, Neto e Vicente (2015), o trabalho de elaboração do texto da Base teve início no MEC em 2011, no governo de Dilma Rousseff, com a criação do Grupo de Trabalho Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – GT-DiAD, responsável por formular uma proposta inicial para o debate. Esse texto foi publicado em 2014 com o título *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*<sup>14</sup>. O documento em questão entende escola e educação como

[...] formas sociais de humanização e hominização, de singular e subjetiva aculturação, de produção do homem para a vida social, para o mundo do trabalho, para a apropriação da cidadania crítica e não tutelada, para a autonomia ética e para a elevação estética, para a construção de mediações sócio-políticas solidárias, engendradas a partir de processos esclarecidos e participativos. Não podem, portanto, ser reduzidas às mediações estritas do mercado de trabalho (Brasil, 2014, p. 11).

Além disso, neste texto preliminar, o currículo escolar é compreendido como um

---

<sup>14</sup> O preâmbulo desse documento traz o nome de mais 70 especialistas/educadores que contribuíram com sua elaboração, no entanto, o documento não consta no site do MEC e nem no histórico dos marcos legais de construção da BNCC, que é apresentado no site (Bugs; Tomazetti, 2022).

[...] instrumento que expressa a seleção de conhecimentos produzidos pelas sociedades em diferentes tempos históricos e espaços geográficos, considerados pertinentes para a formação dos(as) educandos(as), bem como busca relacioná-los com as vivências e saberes dos(as) estudantes, que são permeadas pelas relações sociais das quais são oriundos(as). Ao fazer isso, a escola opera criativamente, inventando formas de oferecer aos(as) estudantes os conhecimentos social e historicamente construídos (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 10).

No que diz respeito ao ensino médio, o documento rompe com o ideal de um jovem universal e afirmava a noção de juventudes, colocando em evidência marcadores sociais tais como classe, gênero, credo, etnia etc., constituintes de suas identidades. Ademais, deixava claro também que o currículo por área de conhecimento não deveria excluir e nem anular componentes curriculares, e sim trabalhá-los de modo a fortalecer as relações entre os diferentes campos do conhecimento (Bugs; Tomazetti, 2022), ao contrário do que vemos hoje na proposta de reforma do ensino médio, onde ficam obrigatórios apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme Silva, Neto e Vicente (2015), ao ser nomeado ministro da educação em 2015, Cid Gomes abandonou o trabalho realizado pelo GT-DiAD até então para que se desse início a redação de uma Base Nacional Comum Curricular vinculada a um processo de avaliação padronizador. De acordo com Bugs e Tomazetti (2022), ao assumir o Ministério da Educação, Renato Janine Ribeiro manteve a reestruturação realizada por Cid Gomes e deu início a construção da primeira versão da BNCC. Para tanto, ele formou um grupo com 14 assessores e 116 especialistas em educação, dentre os quais professores pesquisadores em universidades, professores em exercício na educação básica e profissionais ligados às Secretarias de Educação dos Entes Federados (Ibidem).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada ao público em 16 de setembro de 2015, sob o carimbo de Consulta Pública, sua finalidade era iniciar o debate nacional a respeito do documento. Tal consulta envolveu contribuições via portal na internet, pareceres críticos de especialistas convidados e contribuições advindas da participação dos assessores e especialistas em reuniões com associações científicas em universidades e escolas de todo o país (Bugs; Tomazetti, 2022). É de suma importância atentar para as informações relativas a como se deu a participação da sociedade no processo de produção das diferentes versões da BNCC e a equipe envolvida no trabalho, para que possamos perceber como essa participação foi mudando a cada novo documento da Base, de acordo com as forças políticas envolvidas.

Nota-se que a versão Consulta Pública da BNCC (Brasil, 2015) incorpora a proposição central do documento preliminar e acrescenta a necessidade de objetivos como garantidores dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Bugs; Tomazetti, 2022). Nela, a noção de

conteúdos mínimos se traduz como um conjunto de “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (Brasil, 2015, p. 15). No entanto, para Bugs e Tomazetti (2022), para um documento cujo foco é aprendizagem, percebe-se a ausência de considerações sobre os sujeitos da educação básica ou de alguma indicação que recomende considerar as especificidades desses sujeitos na criação dos currículos, ao contrário do que se via na versão preliminar.

Em relação à consulta pública, existiram críticas relativas ao fato de que não foi possível colocar em debate os pressupostos teóricos e epistemológicos do documento, discutindo “o sentido de currículo, as finalidades e concepção de educação que sustentam os objetivos e direitos de aprendizagem já definidos, sobre os quais restaram concordar, discordar e sugerir a exclusão ou adaptação do mesmo”, ou seja, “as coordenadas do documento já estavam estabelecidas e não foram postas em debate” (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 7).

A partir das contribuições recolhidas, foi redigida uma segunda versão da Base, disponibilizada ao público como Versão Revisada (Brasil, 2016). Este documento apresenta a mesma estrutura curricular das versões anteriores para o ensino médio, a saber, quatro áreas do conhecimento e doze componentes curriculares obrigatórios para as três séries, formando um percurso formativo único (Bugs; Tomazetti, 2022). Além disso, aposta no conceito de juventudes como “possibilidade de superação da histórica dualidade formativa da etapa: formação propedêutica preparatória para o ensino superior ou profissionalizante para o mercado de trabalho” (Ibidem, p. 14).

Nesse ínterim, o Senado Federal aprovou a abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o que culminou em sua destituição da presidência. A saída de Dilma possibilitou que ingressassem no campo político, forças que mudaram as regras do jogo e garantiram uma mudança drástica no que estava sendo construído, retomando, assim, o projeto educacional dos anos 1990, extremamente influenciado pelo neoliberalismo (Bugs; Tomazetti, 2022).

A terceira versão da Base, portanto, foi publicada em 2017, já no governo de Michel Temer, porém, diferentemente das versões anteriores, nesse documento continha apenas a educação infantil e o ensino fundamental. A justificativa dada pelo MEC para a ausência do ensino médio, foi a necessidade de repensar o documento tendo em vista a publicação da Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma de ensino médio (Bugs; Tomazetti, 2022). Para Bugs e Tomazetti (2022), a ausência do ensino médio foi a maior ruptura no processo de construção

da Base e afetou diretamente seu conteúdo finalizado. A equipe que elaborou a versão final da BNCC não foi a mesma que vinha trabalhando nas versões anteriores. De acordo com Cortinaz (2019), do grupo anterior, ficaram apenas 7 pessoas, que se somaram a outros agentes formando um grupo reduzido de 22 pessoas responsáveis pela Base tal como a conhecemos hoje. O documento, portanto, não condiz com o que foi debatido e projetado nas versões anteriores, principalmente no que diz respeito ao ensino médio.

De acordo com Casagrande, Alonso e Silva (2019), a proposta de reformulação do ensino médio se materializou a partir da Medida Provisória n. 746, homologada em 22 de setembro de 2016, que se converteu na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal Lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou o artigo 36 da LDB de 1996, estabelecendo que o ensino médio será composto “pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (Brasil, 2017, s/n).

Com a reforma, então, o currículo do ensino médio ficou dividido em duas partes, uma comum de 1.800 horas, e outra flexível, dividida em cinco itinerários formativos, onde o estudante terá que escolher entre aquilo que for ofertado pela escola. Um dos problemas com os itinerários é que, ao contrário do que o governo divulga, eles não serão necessariamente escolhidos pelos estudantes, pois, serão limitados ao que a escola poderá ofertar, e, diante do déficit histórico da educação pública brasileira, podemos prever uma oferta restrita. Por outro lado, o ensino privado terá condições de ofertar um leque maior de itinerários, o que acabará acentuando ainda mais a desigualdade no ensino (Silva; Mei, 2018).

Após a aprovação da reforma do ensino médio, foi publicada, em 2018, uma nova versão final da BNCC, agora com a inclusão desta etapa do ensino. Deste modo, segundo a BNCC, o ensino médio deve ser organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais. Para cada área do conhecimento existem competências específicas que devem ser desenvolvidas, às quais são relacionadas habilidades que indicam aprendizagem essenciais aos estudantes do Ensino Médio (Casagrande; Alonso; Silva, 2019).

A estrutura do ensino médio explicitada na versão final da BNCC difere radicalmente das propostas apresentadas e discutidas anteriormente. As áreas do conhecimento, por exemplo, seguem a nomenclatura adotada na Lei 13.415/2017, quando foi realizado um resgate da terminologia “suas tecnologias”, que indica a dimensão pragmática e utilitarista atribuídas aos conhecimentos, “como só tivesse razão de estar no currículo da escola o rol de conhecimentos com valor imediato para a vida social (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 17). Além

disso, a proposição é que apenas dois componentes curriculares sejam obrigatórios, a saber, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, para os demais componentes resta se encaixar nos itinerários formativos. Para Bugs e Tomazetti (2022), essa organização expressa a política de flexibilização do ensino dos conhecimentos histórico e socialmente referenciados que eram oferecidos pelas disciplinas escolares, em nome do desenvolvimento de competências genéricas.

Pode-se dizer, portanto, que a ruptura do Estado Democrático de Direito, ocasionado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, permitiu com que forças políticas forjassem as condições materiais que propiciaram uma mudança drástica no conteúdo que estava sendo construído para BNCC, principalmente no que tange ao ensino médio. Percebe-se uma recuperação do projeto educacional forjado nos anos 90, inspirado por uma perspectiva neoliberal (Bugs; Tomazetti, 2022).

Para Bugs e Tomazetti (2022), um projeto educacional centrado em competências e habilidades já é bastante discutível, tendo em vista que

Nossas juventudes não precisam sair da escola formatadas, pré-moldadas em um perfil social flexível e facilmente adaptável as mazelas do tecido social. Elas precisam sair da educação básica munidas do mundo: das filosofias, das artes, das ciências, do conjunto de saberes e práticas, com subsídios para sustentar uma existência plena, digna e cheia de sentidos e possibilidades perante as incertezas do porvir (Bugs; Tomazetti, 2022, p. 19).

Silva e Mei (2018) também demonstram preocupação em relação à Base, o receio é de que ela venha a se tornar um currículo único e mínimo, desprezando a diversidade, autonomia escolar e criação docente, com o pretexto de se atingir um melhor padrão de qualidade no ensino, o que acabaria em um “ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação” (Silva; Mei, 2018, p. 296). Os autores ainda deixam alguns questionamentos

Em que medida a definição de uma base nacional comum curricular para o País não estaria incorporada à perspectiva pragmática de um currículo cuja racionalidade explícita ainda uma lógica instrumental e portadora da possibilidade de que se instituem mecanismos de controle sobre as possibilidades formativas de crianças e jovens? A que e a quem serve a ideia de um currículo mínimo nacional? Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais, entre outras? (Silva; Mei, 2018, p. 297).

O fato é que a BNCC vai em sentido contrário ao entendimento de que para enfrentar as desigualdades é preciso respeitar as diferenças entre os sujeitos, desde sua condição social

até suas características étnico-raciais, de gênero, de religião etc. (Silva; Mei, 2018). Conforme nos ensinou Paulo Freire, a padronização é contrária ao exercício da autonomia e da liberdade, e tira do educando e dos educadores a oportunidade de definirem juntos o que é relevante para o aprendizado. Além disso, não podemos esquecer que a razão de ser da Base é a uniformização do ensino em um país caracterizado pela diversidade, para atender a um projeto neoliberal de educação, que orienta a educação para a avaliações em larga escala (Ibidem).

Expomos, portanto, um breve histórico de como se deu a educação formal no Brasil, destacando os atores envolvidos e as nuances de sua constituição, dando um enfoque especial à BNCC, nosso objeto de estudo. Nossa intenção foi a de atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que era de investigar o contexto histórico e os aspectos legais nos quais estão alicerçados a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que para a teoria crítica o primeiro passo metodológico é o diagnóstico. A seguir, apresentaremos a análise propriamente dita.

## 7 UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conforme observou-se até aqui, a educação brasileira não possui o histórico de um ensino de base crítica, pelo contrário, ela sempre serviu como forma de exclusão e elitismo, reforçando a dicotomia de, por um lado, oferecer para a classe dominante formação para dirigir o país, e por outro, oferecer para grande massa da população formação básica que gera mão de obra para o mercado, atendendo aos interesses da sociedade capitalista.

No entanto, com a homologação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB de 1996 (Brasil, 1996), percebe-se um esforço em ampliar o que se entende por educação básica, que passa a abranger não apenas a formação profissional e/ou acadêmica, mas também uma formação cidadã. Desde então, muitas medidas foram sendo tomadas para que a educação chegasse ao ponto que a experienciamos hoje, conforme vimos anteriormente. Temos certa segurança em inferir que estamos avançando para uma educação um pouco menos bancária, conforme teorizada por Paulo Freire, porém ainda bastante mercadológica e pensada pelas classes dominantes.

Nesse sentido, um dos grandes acontecimentos da história recente da educação foi a criação e homologação da Base Nacional Comum Curricular. Conforme já dissemos, trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, grifo do documento).

A BNCC, de acordo com sua redação, está orientada pelos princípios “éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Segundo o ex-ministro da educação Rossieli Soares da Silva, que assina a apresentação da Base, ela por si só

[...] não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5).

Desse modo, a BNCC é hoje o principal documento que rege a educação básica no Brasil, é a partir dela que estão organizados os currículos, os materiais didáticos e as

avaliações de desempenho de todas as etapas do ensino, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Partindo do pressuposto de que um documento normativo já é em si uma característica de uma pedagogia tradicionalista, e entendendo a CCI como uma prática pedagógica, buscamos analisar se a BNCC está orientada para a promoção de uma educação crítica que permita a construção da competência crítica em informação por parte dos estudantes, focando a análise na etapa do ensino médio.

Para iniciar, vamos apresentar a Base de forma geral, explicando como ela está organizada e buscando, em seus textos iniciais, referências que se alinhem com uma educação crítica, mas especificamente com a construção da competência crítica em informação. Posteriormente, analisaremos mais a fundo o que o documento diz sobre a etapa do ensino médio, confrontando-o com as dimensões da competência crítica em informação apresentadas por Brisola (2021).

A BNCC está organizada em torno de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica para que sua formação seja completa. Conforme apresentamos anteriormente, na BNCC competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Perceba que o conceito de competência adotado pela Base abarca o “pleno exercício da cidadania”, que se alinha com um dos propósitos basilares da competência crítica em informação. Porém, não passa despercebida a ênfase no “mundo do trabalho”, característica de uma educação voltada aos objetivos do neoliberalismo.

Para garantir o desenvolvimento de cada competência, a Base apresenta um conjunto de habilidades que o estudante precisa adquirir ao longo dos seus estudos. As habilidades estão diretamente relacionadas “a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28). Ao adotar essa perspectiva, a BNCC está orientando que as decisões pedagógicas devam ser tomadas no sentido do desenvolvimento das competências apresentadas, por meio de indicações claras para os estudantes do que eles devem saber e do que eles devem saber fazer (Ibidem, p. 13).

Em seus fundamentos pedagógicos, a Base afirma explicitamente seu compromisso com uma educação integral, que segundo o documento, diz respeito

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

A educação integral, conforme apresentada pela BNCC, se alinha com a pedagogia crítica, defendida por Paulo Freire, e, conseqüentemente, com a competência crítica em informação, já que entende o estudante como sujeito e não puramente como objeto, reconhecendo também que existem singularidades e diversidades que devem ser levadas em consideração no processo educativo. Além disso, ao entender a escola como um espaço inclusivo, fortalecendo a não discriminação e o não preconceito, os fundamentos pedagógicos da Base se mostram alinhados com as dimensões da competência crítica em informação propostas por Brisola (2021), a saber: Gênero, Feminismos e Sexualidade; e Relações Étnico-Raciais. Porém, precisamos saber se as práticas não discriminatórias e não preconceituosas também são contempladas nas competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver, veremos mais à frente.

A BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando um ensino contextualizado, que possa ser aplicado na realidade, além disso, busca dar protagonismo ao estudante em sua aprendizagem e em seu projeto de vida (Brasil, 2018).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Aqui, sem dúvida, é o ponto em que os textos iniciais da BNCC mais se aproximam da competência crítica em informação. Quando o documento traz que o aprendizado no mundo atual requer “muito mais do que o acúmulo de informações” e que “requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível”, ele está expondo, mesmo sem saber, a urgente necessidade de que os estudantes construam uma competência crítica em informação. Além disso, podem ser observadas, nesse

trecho da Base, a alusão a algumas dimensões da CCI, como por exemplo, “atuar com discernimento e responsabilidade” está diretamente ligado *uso ético da informação*, ou então, “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”, novamente ligadas às dimensões *Gênero, Feminismos e Sexualidade e Relações Étnico-Raciais*.

A BNCC não nega que ao longo dos anos o Brasil naturalizou as desigualdades educacionais em relação ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, nem em relação ao aprendizado, inclusive, destaca as enormes desigualdades entre grupos de estudantes marcados por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. A Base pretende, então, a partir da definição das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, promover a “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15).

Além disso, segundo a BNCC, um planejamento educacional com foco na equidade, requer um claro compromisso em reverter a exclusão histórica dos grupos marginalizados – como por exemplo os povos indígenas e a população quilombola –, das pessoas que não completaram sua escolaridade na idade própria e dos estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade da adaptação dos currículos para atender à inclusão, em sua forma mais ampla. Desse modo, as escolas “precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15).

A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais. De acordo com a própria Base, precisa-se adequar as proposições do documento à realidade local, considerando a autonomia das redes de ensino, bem como o contexto e as características dos estudantes (Brasil, 2018), pode-se dizer que tal recomendação se aproxima um pouco do que acreditava Paulo Freire em relação a investigar o contexto dos estudantes antes de iniciar o processo de alfabetização, porém de forma mais engessada.

Para finalizar a análise da parte inicial da BNCC, comum a todas as etapas de ensino, temos que as **aprendizagens essenciais** devem assegurar a obtenção de **dez competências gerais** (Quadro 1), que resumem, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018). Segundo consta na Base, ao definir essas competências, corrobora-se com as diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos para qual a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, p. 50).

**Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

Em uma análise rápida, já que esse não é o foco principal desta pesquisa, percebe-se que algumas das competências gerais da BNCC se alinham com parte das dimensões da competência crítica em informação (Brisola, 2021), conforme relacionamos a seguir, no Quadro 2.

**Quadro 2** – Relação entre as dimensões da CCI e as competências gerais da BNCC

Dimensão	Competência geral da BNCC
Competência instrumental	Competências 4 e 5
Atitude questionadora diante das fontes de informação	Competência 7
Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo	Competências 5, 7 e 10
Política e de engajamento	Competência 1, 5 e 10
Gênero, feminismos e sexualidade	Competência 9
Relações étnico-raciais	Competência 9

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018) e em Brisola (2021).

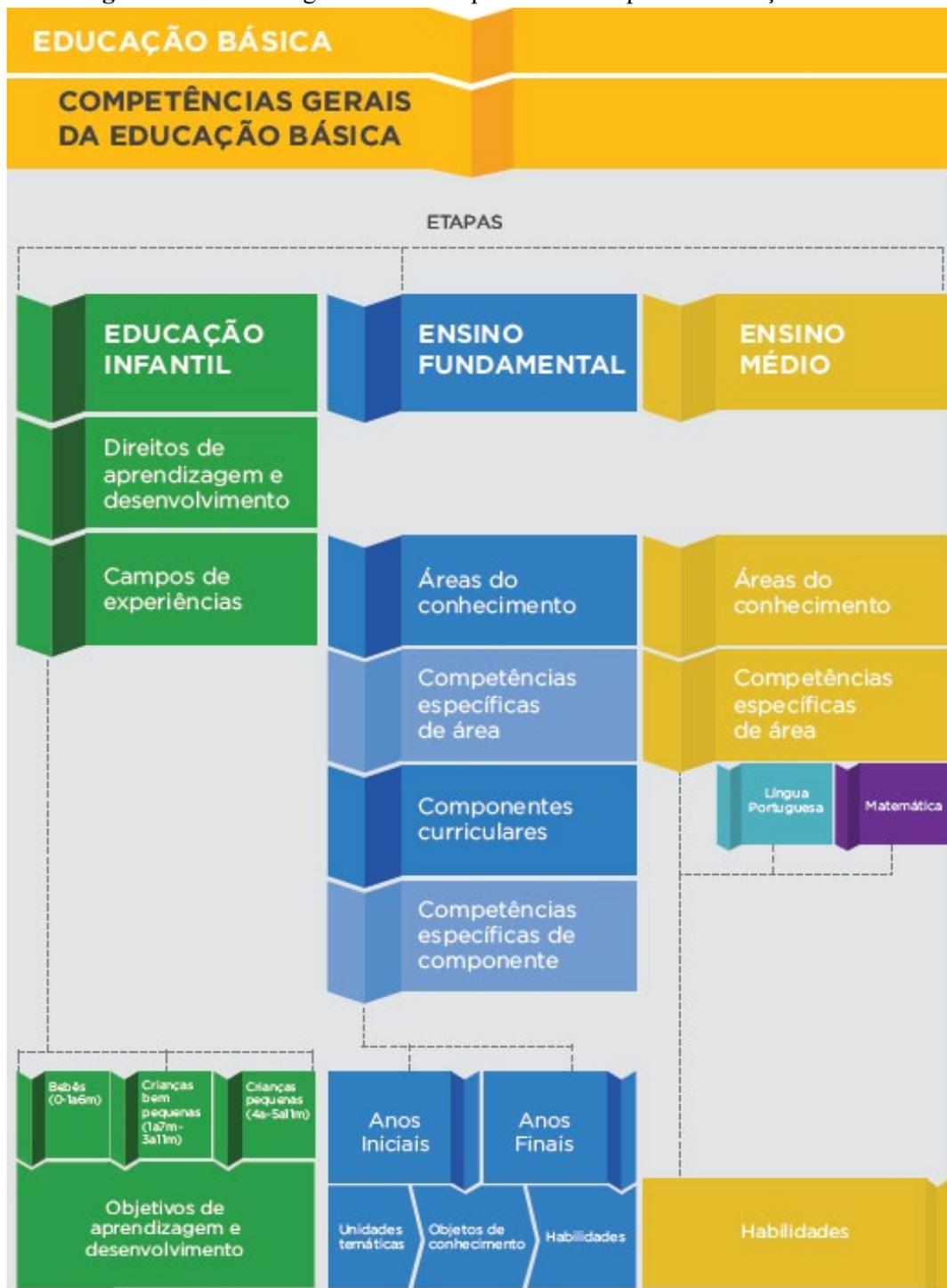
A dimensão da *competência instrumental* pode ser observada nas competências 4 e 5, que preconizam que é preciso saber utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital (competência 4), bem como “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica” (competência 5), o que só é possível quando se possui conhecimento para lidar com as ferramentas disponíveis para localizar, acessar, utilizar e compartilhar informações. Já a dimensão referente a *atitude questionadora diante das fontes de informação*, pode ser observada na competência 7, que prevê a necessidade de saber “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns”.

A dimensão *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* pode ser observada nas competências 5, 7 e 10, que apresentam, mesmo que não seja de forma explícita, a importância do uso ético da informação que é acessada e utilizada em diferentes situações. Por sua vez, a dimensão *política e de engajamento*, pode ser percebida nas competências 1 e 10, que trazem referências ao uso do conhecimento (que aqui estamos entendendo como informação) de forma a agir e colaborar com a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, corroborando também com o que pregava Paulo Freire em relação à educação. Por fim, na competência 9, pode-se perceber princípios ligados as dimensões *gênero, feminismos e sexualidade e relações étnico-raciais*, tendo em vista que ela defende a empatia e o diálogo na promoção do respeito ao outro e as direitos humanos, além da valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais.

Realizada esta análise inicial, antes de partirmos para a investigação da etapa do ensino médio, é importante explicar como a BNCC está organizada didaticamente. Além das competências gerais apresentadas anteriormente, a Base possui **competências específicas** que

estão relacionadas com as áreas do conhecimento e com os componentes curriculares (que chamamos no senso comum de disciplinas), e para cada competência específica existe um conjunto de habilidades que os estudantes devem desenvolver. A seguir apresentamos um infográfico que mostra a organização da BNCC para cada etapa de ensino.

**Figura 1** – Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica.



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 24).

Perceba que cada etapa do ensino possui sua organização didática. A educação infantil está organizada em torno de **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências**, que faz mais sentido para essa etapa. Já o ensino fundamental está estruturado por **áreas do conhecimento e componentes curriculares**, possuindo competências específicas e habilidade a serem desenvolvidas para ambos (áreas e componentes). No que diz respeito ao ensino médio, ele também está dividido por **área do conhecimento**, conforme determina a LDB (Brasil, 1996). Porém, diferente do ensino fundamental, aqui não existem competências específicas para todos os componentes curriculares.

Como dissemos na fundamentação teórica, a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017), aprovada no governo de Michel Temer e suspensa temporariamente pelo atual governo Lula, dentre outras coisas, instituiu a obrigatoriedade do ensino de apenas dois componentes curriculares isolados, a saber, Língua Portuguesa e Matemática, que devem ser ofertados nos três anos do ensino médio. Os demais componentes devem ser trabalhados como área do conhecimento, ou seja, de forma integrada, não mais como disciplinas isoladas, sendo ofertado um conhecimento básico por área, que pode ou não ser aprofundado pelos estudantes através de itinerários formativos<sup>15</sup>. Assim,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

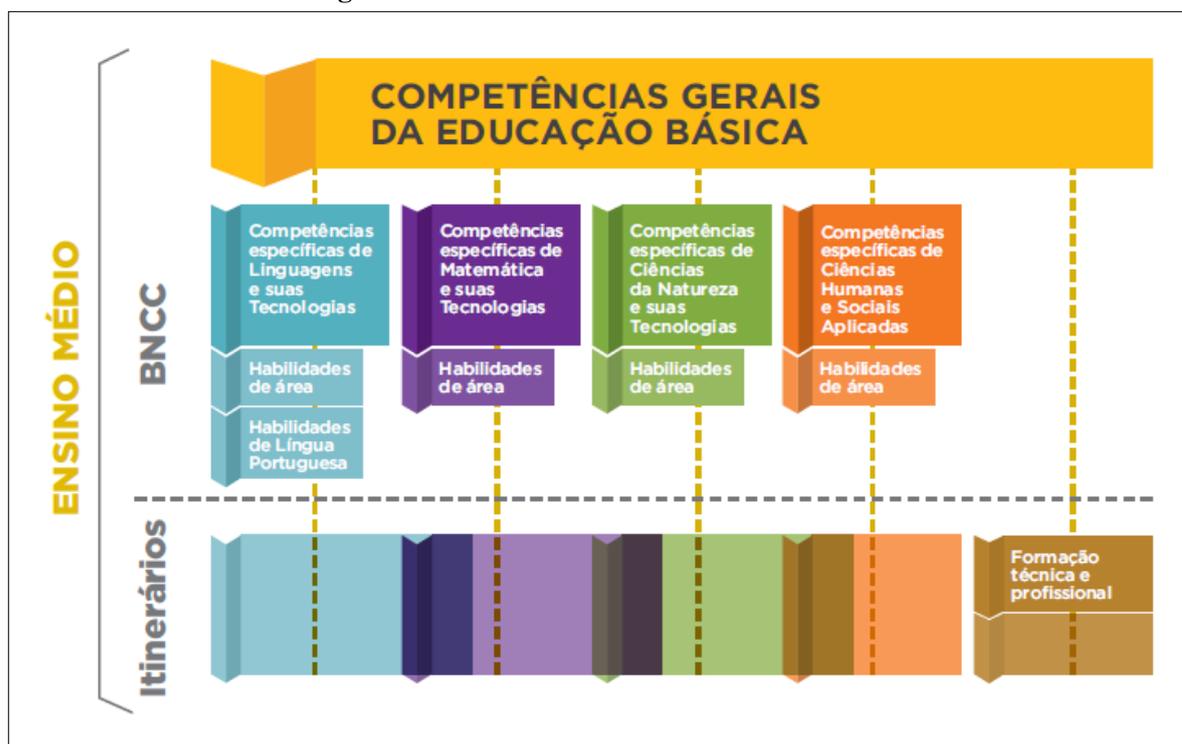
V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36) (Brasil, 2018).

A nova estrutura proposta para o ensino médio (Figura 2) reforça, então, a organização dos currículos por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes curriculares que compunham essa etapa do ensino – e prevê a oferta de itinerários formativos, adotando a flexibilização como princípio da organização curricular (Brasil, 2018).

---

<sup>15</sup> De acordo com a BNCC, a expressão itinerário formativo “tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões” (Brasil, 2018, p. 468). No entanto, na Base ela foi utilizada em referência “a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (Ibidem).

**Figura 2** – Estrutura do ensino médio na BNCC.

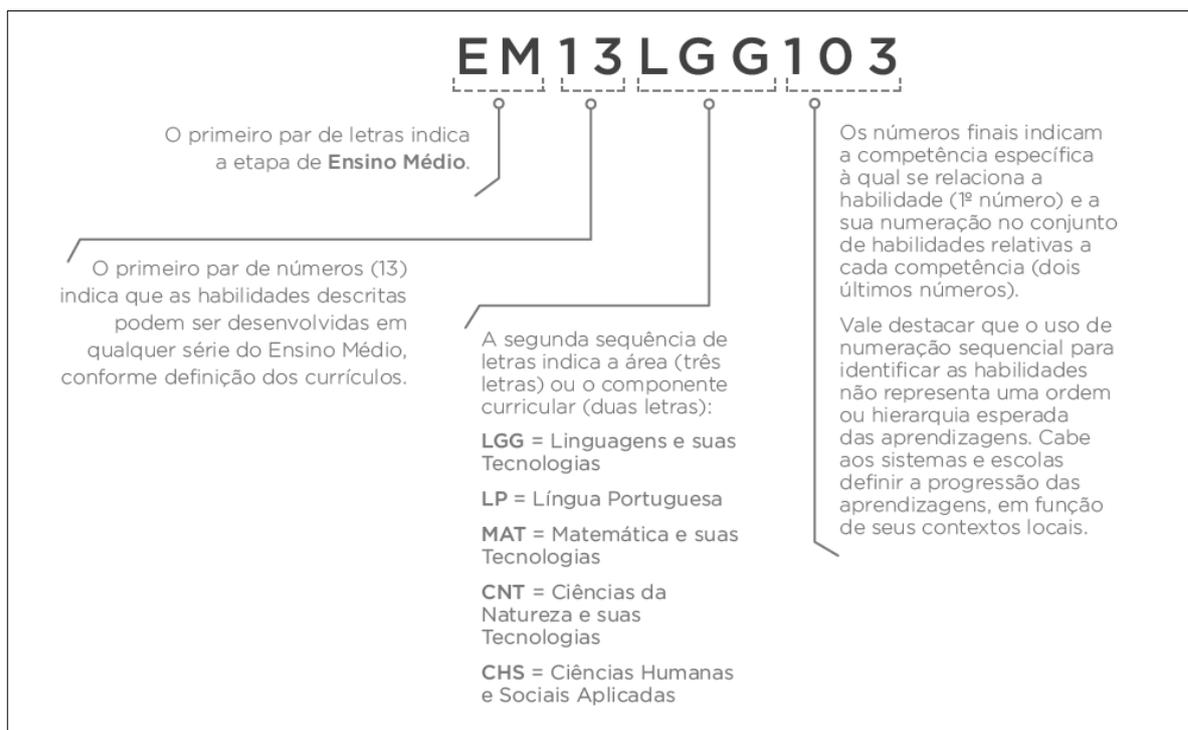


Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 32).

Todavia, é importante ressaltar que essa forma de organizar os currículos trouxe, para os professores do ensino médio, um grande problema em relação a sua formação, tendo em vista que eles se formam para atuar em um componente curricular específico (História, Geografia, Filosofia ou Sociologia, por exemplo) e não na área por completo (Ciências Humanas), esse é apenas um dos desafios que se impõe à implantação do que seria o novo ensino médio. Desse modo, a BNCC do ensino médio apresenta competências específicas e habilidades apenas por área do conhecimento e não por componente curricular, com exceção, como já dissemos, de Língua Portuguesa e Matemática que também possuem competências e habilidades próprias (conforme vimos na Figura 2).

Na Base, para cada área do conhecimento existe um texto de apresentação que explica o papel da área na formação integral dos estudantes, destacando as particularidades de seus objetos de conhecimento. As competências específicas de área, apresentadas logo em seguida, evidenciam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Para competências específicas está associado um conjunto de habilidades que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes do ensino médio. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, composto conforme apresentado na Figura 3.

**Figura 3** – Composição dos códigos das habilidades do ensino médio



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 34).

O código EM13LGG103, apresentado na Figura 3, refere-se, portanto, à terceira habilidade da área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do ensino médio<sup>16</sup>. Lembrando que as habilidades tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa.

Após apresentar detalhadamente como a BNCC está organizada, faremos, agora, uma análise das áreas do conhecimento elencadas para o ensino médio – bem como dos componentes isolados de Língua Portuguesa e Matemática – com base nas dimensões da competência crítica em informação (Brisola, 2021). Pleiteamos aqui atender dois dos nossos objetivos específicos, a saber: mapear a presença das dimensões da CCI, nas competências específicas e habilidades de cada área do ensino médio; e identificar, na etapa do ensino médio, possíveis lacunas em relação ao fomento das dimensões da competência crítica em informação.

Para tanto, elegemos para esta pesquisa a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), definindo as categorias *a priori*, a partir das dimensões da competência crítica

<sup>16</sup> Outra mudança instituída pela BNCC, em consonância com a reforma do ensino médio, foi a de que as habilidades não possuem indicação de série, portanto os conteúdos podem ser trabalhados na ordem em que se desejar.

em informação apresentadas por Brisola (2021) em sua tese de doutorado, conforme apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 3** – Classes temáticas de análise

1. Concentração ou suspensão da cotidianidade
2. Competência instrumental
3. Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais
4. Atitude questionadora diante da informação em si / relevância
5. Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade
6. Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo
7. Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação
8. Política e de engajamento
9. Gênero, Feminismos e Sexualidade
10. Relações Étnico-Raciais

Fonte: elaborado pela autora com base em Brisola (2021).

Para melhor compreensão, a análise será realizada por área do conhecimento e, ao final, faremos uma síntese das nossas percepções em relação ao ensino médio como um todo. Mas antes, discutiremos um pouco a respeito dos textos iniciais que compõem a parte específica do ensino médio na BNCC.

### 7.1 A BNCC NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Os textos que iniciam a seção do ensino médio na BNCC abordam os seguintes temas: as juventudes e o ensino médio; as finalidades do ensino médio na contemporaneidade; a progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para médio; o projeto de vida; as tecnologias digitais e a computação; a BNCC e os itinerários formativos.

De acordo com a Base, as rápidas transformações sociais, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente os jovens e, portanto, suas demandas de formação, o que representa um grande desafio para a formulação de políticas educacionais e organização de currículos (Brasil, 2018). A BNCC adota a noção de **juventudes**, atentando para a importância de não caracterizar os jovens como um grupo homogêneo e nem os enxergar apenas em um momento de passagem da infância para a maturidade (Ibidem).

A perspectiva adotada pela BNCC para juventudes implica entender as culturas juvenis em suas singularidades, compreendendo-as como diversas e dinâmicas, além de “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas”, garantindo, inclusive, que eles sejam protagonistas da sua própria escolarização, tornando-se interlocutores quando se trata de discutir o currículo, o ensino e a aprendizagem (Brasil, 2018, p. 463), como recomenda os princípios de uma pedagogia crítica, como vimos anteriormente. Além disso, considerar o conceito de juventudes é organizar uma escola pronta para acolher as diversidades, promovendo o respeito as pessoas e aos seus direitos (Ibidem).

Segundo a BNCC, para formar cidadãos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, a escola precisa proporcionar experiências e processos que garantam “as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (Brasil, 2018, 463).

No primeiro tema abordado, as juventudes e o ensino médio, já se percebe a utilização de alguns termos que estão diretamente ligados à construção da competência crítica em informação, tais como cidadãos críticos, tomada de decisões éticas, respeito à diversidade, no entanto, ainda de forma bem superficial, sem dizer exatamente como as escolas devem promover esses ensinamentos.

O segundo tema abordado são **as finalidades do ensino médio na contemporaneidade**, aqui o documento afirma que é preciso recontextualizar as finalidades do ensino médio propostas pela LDB (Brasil, 1996), e que

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 464).

Desse modo, a Base traz, para cada finalidade do ensino médio proposta pela LDB, uma série de ações que precisam ser colocadas em prática para atingir ao objetivo de uma formação integral e acolhedora das diversas juventudes. A seguir, apresentamos um quadro resumo relacionando as finalidades, as ações propostas para cada uma delas e as dimensões da competência crítica em informação às quais elas podem ser associadas.

**Quadro 4** – Finalidades do ensino médio *versus* ações propostas pela BNCC *versus* dimensões CCI

Finalidades do ensino médio conforme LDB	Ações para atingir a finalidade	Dimensões da CCI
<p>I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;</li> <li>• garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;</li> <li>• valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;</li> <li>• assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;</li> <li>• promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares;</li> <li>• estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.</li> </ul>	-
<p>II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;</li> <li>• viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;</li> <li>• revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;</li> <li>• proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;</li> <li>• prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.</li> </ul>	-

<p>III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;</li> <li>• compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;</li> <li>• promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;</li> <li>• combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;</li> <li>• valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade;</li> <li>• construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política e de engajamento (8)</li> <li>• Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>
<p>IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;</li> <li>• conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;</li> <li>• apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos;</li> <li>• apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 464-467) e Brisola (2021).

Conforme observamos no Quadro 4, das finalidades propostas pela LDB para o ensino médio, apenas a III e a IV estão relacionadas com ações da BNCC que abarcam de alguma forma as dimensões da CCI. Destas, a finalidade III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico – é a que mais se alinha com a construção da competência crítica em informação, englobando as dimensões: *política e de engajamento* (8); *gênero, feminismos e sexualidade* (9); *relações étnico-raciais* (10). Retomando Brisola (2021), só se é cidadão quando compreendemos que a política atravessa todas as esferas da vida, e quando conseguimos conciliar o coletivo e o individual para um bem comum, corroborando com a BNCC quando recomenda como ação ensinar o estudante a “valorizar sua participação

política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade” (Brasil, 2018). Do mesmo modo, as dimensões *gênero, feminismos e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10) estão sendo trabalhadas quando a Base sinaliza que o estudante precisa

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; [...]
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; (Brasil, 2018, p. 467)

Para Brisola (2021), o fomento de um ensino sob a ótica de gênero, sexualidade e raça, tem como objetivo quebrar a hegemonia do homem branco cisgênero e burguês que durante anos se perpetuou na sociedade e, claro, na educação. Incentivar os estudantes a compreenderem que existem grupos étnico-raciais distintos e que é preciso combater estereótipos é um dos caminhos para uma sociedade mais justa e menos alineada às questões sociais. Caberia aqui, no entanto, reforçar a importância da informação como ferramenta de resistência, bem como a necessidade de manter uma atitude crítica diante da informação que traz esses vieses.

Quanto a finalidade IV, assim como as finalidades I e II, ela está bem voltada para questões de aprendizagem e mercado de trabalho, deixando evidente a perspectiva neoliberalista pela qual a Base do ensino médio foi pensada. No entanto, uma das ações, a saber, “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização”, está diretamente ligada à competência instrumental, prevista como uma das dimensões da CCI, e extremamente ligada à competência em informação em seu molde tecnicista, que segundo Doyle (2018) contribui para a manutenção inquestionada dos grupos hegemônicos.

Aprofundando um pouco mais sobre a perspectiva neoliberalista que vemos na Base, um dos seus pressupostos, é o de que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018, p. 465). Tal afirmação me parece um pouco meritocrática, tendo em vista que sabemos que o ponto de partida não é igual para todo mundo. Além disso, é reforçado no documento (na etapa do ensino médio), de forma sutil, porém insistente, que os estudantes

estão sendo preparados para o mercado de trabalho, o que pode ser percebido, por exemplo, na afirmação

Essas experiências [propostas pela BNCC], como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465-466).

É sob esse viés mercadológico que a BNCC alega um “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 467-468), propondo a substituição de parte do conteúdo desses componentes curriculares por itinerários formativos, que, como já vimos, estão diretamente ligados à formação profissional.

A BNCC também argumenta sobre a necessidade de trabalhar com os estudantes do ensino médio um **projeto de vida**, que se caracteriza pelo esforço em fazer com que eles pensem sobre o que “almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam” (Brasil, 2018, p. 472-473). De acordo com a Base, ao orientar a construção de um projeto de vida, a escola assume o papel de uma educação integral, desenvolvendo os estudantes de forma pessoal e social, dando possibilidade para que eles experimentem, de forma mediada, interações com o outro e com o mundo, tomando, assim, decisões conscientes (Ibidem). Nas entrelinhas, nos parece que existe uma pressa e uma pressão para que os jovens decidam o que vão fazer quando adultos, uma celeridade própria do sistema capitalista, onde tempo é dinheiro.

Para finalizar os textos iniciais do ensino médio, a Base discorre sobre as tecnologias digitais e a computação, afirmando que os dias atuais são fortemente marcados pelo desenvolvimento tecnológico e pelas tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, considerando que grande parte das informações que circulam na humanidade agora estão armazenadas digitalmente. Desse modo, a BNCC afirma que é preciso garantir aos jovens as aprendizagens necessárias para “atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473).

Na Base, as tecnologias digitais e a computação – no que diz respeito a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – são tematizadas da seguinte forma:

**Quadro 5** – Temas abordados pela BNCC em relação às tecnologias e à computação

Temáticas	Definições
Pensamento computacional	Envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
Mundo digital	Envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
Cultura digital	Envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 473-474)

Dos temas abordados pela BNCC para tecnologias e computação, *mundo digital* e *cultura digital*, trabalham visivelmente com o fomento de algumas das dimensões da competência em informação. A temática *mundo digital* retoma mais uma vez a importância da aprendizagem necessária para lidar com a informação (processar, transmitir e distribuir), diretamente ligada a *competência instrumental* (2). Nesse ponto, a Base corrobora com Brisola, Schneider e Silva Júnior (2019), quando dizem que o domínio instrumental e teórico dos dispositivos informacionais disponíveis precisam ser objeto de uma formação que propicie esse domínio. Brisola (2021, p. 137), ainda completa dizendo que “para compreender as artimanhas, por exemplo, das redes sociais, é preciso compreender minimamente os mecanismos digitais, é preciso de Competência Digital”.

Já em relação a temática *cultura digital*, é possível perceber o alinhamento com algumas dimensões da CCI, a saber: *atitude questionadora diante da informação em si / relevância* (4); *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade* (5); *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6); *política e de engajamento* (8). Isso porque, essa temática prevê “a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”, tal atitude crítica, como vimos anteriormente, está no cerne da competência crítica em informação e segundo Schneider

(2019) trata do questionamento sistemático tanto da relevância da informação (e da própria noção de relevância), quanto da credibilidade das fontes, dos produtores e dos metadados. Além disso, a temática aborda a construção de uma atitude ética, indispensável para lidar com a informação atualmente, visto que “a ética é parte integrante necessária da sociedade e, portanto, do funcionamento informacional (Brisola, 2021, p. 139). E por fim, a temática visa promover “uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais”, conforme Bastos (2020, p. 207) “o sujeito consciente de si, graças à ideologia [...] deve apropriar-se dos próprios ‘aparelhos hegemônicos’ ou ‘ideológicos’”.

A BNCC, na etapa do ensino médio, passa a focar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias para as diversas áreas do conhecimento, diversas práticas sociais e para o mundo do trabalho. Percebe-se, neste quesito, que a Base entende a importância de os jovens saberem lidar com os desafios de uma sociedade informacional, altamente permeada pelas tecnologias. Porém, não podemos deixar de notar, mais uma vez, a preocupação frequente em relacionar o desenvolvimento tecnológico e computacional com o mercado de trabalho e as profissões que esses jovens vão exercer no futuro.

Com o tema da tecnologia e computação, a BNCC finaliza os textos iniciais da etapa do ensino médio. Adentraremos, então, à análise do documento por área do conhecimento, iniciando, a seguir, por Linguagens e suas Tecnologias.

## 7.1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

A Base do ensino médio para área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas no ensino fundamental para os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, preocupando-se com os direitos linguísticos dos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Considera os fundamentos básicos do ensino das linguagens, comprometendo-se com uma formação que possibilite a participação plena dos jovens em sociedade (Brasil, 2018).

Conforme a BNCC, no ensino médio, esta área tem como responsabilidade propiciar oportunidades de promover o desenvolvimento das habilidades de “uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)” (Brasil, 2018, p. 482).

A **Arte**, enquanto área do conhecimento, “contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o

pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (Brasil, 2018, p. 482). Ela amplia o conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo. É no fazer artístico que “as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida” (Ibidem). O trabalho com Arte, no ensino médio, permite a constituição de um “espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência” (Ibidem).

Já a **Educação Física**, na área de Linguagens e suas Tecnologias, possibilita aos estudantes “explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (Brasil, 2018, p. 483). Desse modo, os estudantes são desafiados a refletir sobre as práticas corporais, aprofundando seus conhecimentos sobre “as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (Ibidem, p. 484). Além disso, os estudantes devem ser convidados pensar sobre a utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para realização de práticas corporais, de modo a “exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário” (Ibidem).

A Língua Inglesa, por sua vez, é compreendida como uma língua de caráter global, dada a multiplicidade e variedade de seus usos, usuários e funções na contemporaneidade. Seu estudo no ensino médio permite aos estudantes “explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (Brasil, 2018, p. 484). Trata-se, portanto, de “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (Ibidem, p. 485).

Por fim, o componente de Língua Portuguesa, assim como Matemática, deve ser oferecido, obrigatoriamente, nos três anos do ensino médio, conforme dissemos anteriormente, apresentando habilidades exclusivas para ele, diferente dos outros componentes já mencionados da área. As habilidades de Língua Portuguesa são organizadas por campos de atuação social, porém sem indicar em qual série devem ser trabalhadas, ficando a cargo de cada escola decidir a melhor forma de progressão (Brasil, 2018). Voltaremos a análise dos campos de atuação social e habilidades de Língua Portuguesa, logo após analisarmos as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica que já apresentamos no início da análise, a área de Linguagens e suas Tecnologias devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de sete competências específicas (Quadro 6). Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área (Brasil, 2018).

**Quadro 6** - Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490).

Para cada competência específica listada acima são indicadas habilidades a serem trabalhadas nessa etapa. Para melhor entendimento, optamos por analisar uma competência específica e suas respectivas habilidades de cada vez, porém, apresentando apenas as habilidades que fazem relação as dimensões da competência crítica em informação propostas por Brisola (2021), tendo em vista nossos objetivos de mapear a presença e/ou ausência das dimensões da CCI na etapa do ensino médio da BNCC.

A competência específica 1 (Quadro 7), da área de Linguagens e suas Tecnologias, possui cinco habilidades, das quais duas fazem relação com as dimensões da CCI. Esta competência específica foca na compreensão e análise mais profunda e sistemática do funcionamento das diferentes linguagens, explorando e percebendo o modo como elas se combinam de maneira híbrida, para ampliar as possibilidades de aprendizado, de atuação social e de interpretação crítica dos atos de linguagem pelos estudantes. Além disso, destaca a importância de compreender o funcionamento e as potencialidades dos recursos digitais para o tratamento das linguagens (Brasil, 2018).

**Quadro 7 - Competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias**

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</li> <li>• (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação (7)</li> <li>• Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490-491) e Brisola (2021).

Nesse sentido, inferimos que quatro dimensões da CCI estão relacionadas a competência específica 1, a saber: *competência instrumental* (2); *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação* (7); *gênero, feminismos e sexualidade* (9); e *relações étnico-raciais* (10). Apesar de não estar promovendo deliberadamente o ensino dessas três dimensões, as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG102, para que sejam desenvolvidas, pressupõem algum conhecimento relativo as dimensões relacionadas. Para “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos” é preciso que os jovens desenvolvam uma *competência instrumental*, que lhes dará subsídios para “encontrar, avaliar e utilizar as informações de forma eficaz para resolver um determinado problema ou tomar uma decisão” (ALA, 1989, n.p, tradução nossa<sup>17</sup>).

<sup>17</sup> Citação original: *find, evaluate, and use information effectively to solve a particular problem or make a decision.*

Já para “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade”, os jovens precisam ter consciência crítica de todas as forças que perpassam a produção das informações, os interesses envolvidos e as finalidades mascaradas, o que só é possível quando se adota uma postura teórica crítica em relação a sociedade e a informação. Além disso, para analisar preconceitos e ideologias que perpassam os discursos, é preciso estar consciente da “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 39). No entanto, voltamos a dizer que a relação entre as dimensões da CCI e as habilidades da competência específica 1 não está explícita, porém, sabemos, diante de nossos estudos, que não é possível desenvolver plenamente as habilidades recomendadas, se também não forem desenvolvidas tais dimensões da competência crítica em informação.

A competência específica 2 (Quadro 8) diz respeito à “compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas” (Brasil, 2018, p. 492). Para tanto, os estudantes precisam saber “analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” (Ibidem), portanto, desenvolvendo as habilidades desta competência, eles serão capazes de compreender a pluralidade dos discursos e, também, de produzi-los de maneira posicionada, pautando-se por valores democráticos e atuando de forma reflexiva, cooperativa e empática (Ibidem).

**Quadro 8** - Competência específica 2 da área de Linguagens e suas Tecnologias

<b>Competência específica</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Dimensões da CCI</b>
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</li> <li>• (EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação (7)</li> <li>• Política e de engajamento (8)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490,492) e Brisola (2021).

A competência específica 2 possui quatro habilidades, sendo que apenas duas, a EM13LGG202 e EM13LGG204, trabalham dimensões da competência crítica em informação, a saber: *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação* (7); e *política e de engajamento* (8). Assim como nas habilidades analisadas anteriormente, não fica claro que é preciso ensinar teorias críticas da sociedade e da informação para os estudantes, porém, sabemos que é uma premissa necessária para que seja possível “analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem”, é preciso também o engajamento político para pensar “com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Em complementaridade à competência anterior, a competência específica 3 (Quadro 9) destaca “a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 493). Segundo à BNCC, no ensino fundamental os estudantes desenvolveram

[...] habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas) (Brasil, 2018, p. 493).

Ou seja, desenvolveram a *competência instrumental*. No ensino médio, portanto, chegou a vez de ampliar o uso da linguagem de maneira crítica, posicionando-se e “assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 493).

Entende-se, então, que no ensino fundamental, os estudantes trabalharam a competência em informação, e que no ensino médio seria o momento de evoluir para a construção da CCI, no entanto, o que percebemos é que apenas algumas das dimensões da CCI foram contempladas até aqui, e, muitas vezes, de maneira implícita. Na competência específica 3 existem cinco habilidades, porém, apenas as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG305 fazem alusão, novamente, as dimensões: *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação* (7); e *política e de engajamento* (8).

**Quadro 9** - Competência específica 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</li> <li>• (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação (7)</li> <li>• Política e de engajamento (8)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490,493) e Brisola (2021).

A competência específica 4 (Quadro 10) aborda a necessidade dos estudantes “compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos” (Brasil, 2018, p. 494). Também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada em diferentes situações sociais (Ibidem). Ela possui três habilidades, no entanto, apenas uma se relaciona com a CCI.

**Quadro 10** - Competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação (7)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490,494) e Brisola (2021).

A habilidade EM13LGG401 “analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, requer posicionamento crítico mediante à sociedade e a informação, portanto, pressupõe o *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação* (7). No entanto, voltamos a frisar que a habilidade pressupõe o conhecimento apontado, porém, não está explícito na redação a necessidade de aprendê-lo.

Segundo a competência específica 5 (Quadro 11), que como podemos perceber está diretamente ligada ao componente de Educação Física, o jovem, ao final do ensino médio, deverá “apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (Brasil, 2018, p. 495). Os estudantes também devem valorizar a vivência das práticas corporais como “formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos” (Ibidem).

**Quadro 11** - Competência específica 5 da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490,495) e Brisola (2021).

Desse modo, essa competência específica possui três habilidades, sendo que apenas a habilidade EM13LGG502 está diretamente ligada às dimensões *gênero, feminismos e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10), uma vez que promove à análise crítica de preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais. O futebol, por exemplo, durante muito tempo foi encarado como um esporte puramente masculino, o que se manifestou como preconceito e violência contra às mulheres que um dia arriscaram em praticá-lo, atualmente temos avançado na aceitação da modalidade feminina, mas ainda lidamos com falta de patrocínio, falta de espaço na mídia e diferenças salariais abissais. Podemos citar como exemplo também a capoeira, que além de sofrer com o preconceito social, sofre com o preconceito religioso. Portanto, é importante enxergar as práticas corporais sob a ótica de gênero, raça e sexualidade para que possamos problematizar às relações de poder que influenciam diretamente na vida dos sujeitos, cerceando seus direitos e o acesso a espaços hegemonicamente dominado pelo homem branco burguês.

Na competência específica 6, o estudante deve ser capaz de “fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em

uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (Brasil, 2018, p. 496). Essa competência, possui quatro habilidades, porém, por estar muito ligada às expressões artísticas e às análises estéticas, nenhuma dimensão da competência crítica em informação está relacionada a ela, portanto, não a apresentaremos.

A competência específica 7 (Quadro 12) trata exclusivamente das práticas de linguagem em ambiente digital. Segundo à BNCC, no cenário atual os jovens “precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa (Brasil, 2018, p. 497). Desse modo, é importante possibilitar aos estudantes não apenas o conhecimento técnico, mas também o ensinamento de aspectos críticos e éticos que lhes permitam “tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente” (Ibidem).

**Quadro 12** - Competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
6. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</li> <li>• (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</li> <li>• (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais (3)</li> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> <li>• Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo (6)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 490,497) e Brisola (2021).

Essa competência abarca vários aspectos da competência crítica em informação, já que está tratando diretamente do acesso e uso da informação de forma crítica e ética. Ela possui quatro habilidades, das quais três fazem relação com a CCI. Assim, podemos dizer que ela está alinhada com as seguintes dimensões: *competência instrumental (2)*; *reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais (3)*; *atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)*; *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)*; *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo (6)*.

A habilidade EM13LGG701 trata, novamente, da *competência instrumental* (2), mas dessa vez aliada ao *uso ético* (6), que segundo Schneider (2019, p. 109) refere-se a uma “reflexão séria e responsável sobre o bem ou o mal, resultantes dos usos da informação, com ênfase nos problemas articulados da mentira, da opressão e do sofrimento, numa perspectiva intercultural, sem perder de vista as contradições entre o singular, o particular e o universal”.

Já a habilidade EM13LGG702 fala em “uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital”, enquanto a EM13LGG704 discorre sobre “apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede”, ambas só poderão ser desenvolvidas se houverem por parte do estudante, uma *reflexão sobre suas necessidades informacionais* (3) e uma *atitude questionadora diante da informação e das fontes de informação* (4, 5).

Ao buscar uma informação, os sujeitos que constroem competência crítica, fazem um questionamento sobre suas reais necessidades informacionais, seguido de uma um exame de hierarquia e condições concretas de satisfação dessa necessidade (Brisola; Schneider; Silva Júnior, 2017). Por sua vez, ao acessar a informação, é preciso adotar uma postura questionadora em relação à informação em si e, também, à fonte de onde ela foi retirada. É preciso que os estudantes tenham noção da incompletude e do enviesamento da informação, bem como questionar a obviedade forjada em torno da nomeação de uma fonte como relevante (Schneider, 2019).

Com o exame da competência específica 7 finalizamos a análise das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, de modo que não foi identificada em nenhuma das habilidades a alusão a dimensão *concentração ou suspensão da cotidianidade* (1) da competência crítica em informação. Porém, antes de passarmos para área de Matemática e suas tecnologias vamos analisar as habilidades ligadas ao componente curricular de Língua Portuguesa.

### **7.1.1 Língua Portuguesa**

No ensino médio, o componente de Língua Portuguesa tem como objetivo aprofundar o trabalho com as linguagens e seus funcionamentos, dando ênfase a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção textual (verbal e multissemióticos), além disso, busca alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam os discursos, ampliando, assim, “as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão

crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Tendo em vista a atualidade, ganham ênfase no componente de Língua Portuguesa para o ensino médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações nas mídias e redes sociais, os processos de circulação das informações e a hibridização de papéis – leitor/autor e produtor/consumidor (Brasil, 2018). Também são destaques os fenômenos informacionais da pós-verdade e do efeito bolha, considerando o impacto que eles produzem no conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no tratamento à diversidade. Continua-se promovendo o desenvolvimento das habilidades relativas “à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc.”, já trabalhadas no ensino fundamental, e intensifica-se o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o contato com o diverso e o debate de ideias, pautados pelo respeito, ética e rejeição dos discursos de ódio (Ibidem, p. 498). Trata-se de enfrentar e minimizar os riscos da utilização das redes digitais, mas também de explorar suas potencialidades em relação ao acesso à informação, à diversidade de formas de interação e à participação e vivência em processos colaborativos (Ibidem).

Os eixos de integração propostos para Língua Portuguesa são práticas de linguagem (as mesmas do ensino fundamental) – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica –, cabendo ao ensino médio sua consolidação e complexificação, dando ênfase “à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.)” (Brasil, 2018, p. 501). As habilidades passam a ser apresentadas, portanto, “de um modo muito próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala” (Ibidem).

Para contextualizar as práticas de linguagem foram elencados cinco campos de atuação social, nos quais foram alocadas as habilidades do componente de Língua Portuguesa, a saber: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública. Apresentaremos cada campo de atuação, analisando suas respectivas habilidades, começando pelas habilidades comuns a todos os campos.

Embora a maioria das habilidades sejam apresentadas levando em consideração as práticas sociais de cada campo de atuação, algumas habilidades apresentam interações entre

vários campos, e por essa razão são apresentadas como referentes a **todos os campos de atuação social**, é o caso da pesquisa e dos Direitos Humanos, por exemplo. As habilidades referentes a todos os campos de atuação somam um total de dezoito, no entanto, para tornar a análise mais objetiva, trouxemos, no Quadro 13, apenas aquelas que possuem ligação com alguma dimensão da competência crítica em informação.

**Quadro 13** – Habilidades referentes a todos os campos de atuação social

Habilidades	Dimensões da CCI
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> </ul>
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 506-509) e Brisola (2021).

Conforme observamos no Quadro 13, das dezoito habilidades previstas para todos os campos de atuação social, apenas duas fazem relação com as dimensões da CCI, as habilidades EM13LP11 e EM13LP12, que tratam da curadoria das informações acessadas pelos estudantes, bem como da seleção de informações em fontes confiáveis, ambas se relacionam com as dimensões da *competência instrumental (2)* e *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)*. As demais habilidades giram em torno de entender e trabalhar das diversas estruturas que compõem os textos escritos e multissemióticos, bem como as diferentes situações em que eles são requeridos.

Avançando na nossa análise temos o **campo da vida social**, as habilidades indicadas neste campo organizam-se de modo a possibilitar a reflexão sobre as condições de vida contemporânea, em especial a condição juvenil. As habilidades trabalhadas aqui devem se constituir como suporte para os processos de construção da identidade e do projeto de vida de cada estudante, por meio do resgate de suas trajetórias, interesses, afinidades etc. No domínio dos gêneros e produções textuais ganham destaque a criação de perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, entre outras possibilidades (Brasil, 2018). Este campo de atuação possui quatro habilidades, no entanto, nenhuma delas tem qualquer relação com as dimensões da CCI.

No **campo de atuação na vida pública** (Quadro 14), as habilidades tratam de consolidar a participação e atuação dos jovens na vida política e social, no debate qualificado e ético de ideias, e lavá-los à consciência de deveres e direitos, além de fomentar experiências

significativas e contextualizadas do exercício da cidadania. As habilidades envolvem ainda a ampliação do domínio contextualizado de gêneros como palestra, notícia, reportagem, artigo de opinião, projeto de lei, programa política, edital, discussão oral etc., reconhecendo sua função social e forma como se organiza (Brasil, 2018).

**Quadro 14** – Habilidades referentes ao campo de atuação na vida pública

Habilidades	Dimensões da CCI
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política e de engajamento (8)</li> </ul>
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafrazeando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 514) e Brisola (2021).

Tendo em vista o próprio campo de atuação das práticas de linguagem listadas acima, acreditamos que todas as seis habilidades referentes a esse campo estão diretamente ligadas à dimensão da CCI *política e de engajamento* (8). Segundo Brisola (2021), para que o indivíduo se torne sujeito, é preciso que ele compreenda que a política não só interfere na sua vida, mas faz parte dela, de modo que as habilidades apresentadas preveem a promoção da participação e do protagonismo dos jovens em relação às questões políticas.

No **campo das práticas de estudo e pesquisa**, as habilidades têm como objetivo “ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” (Brasil, 2018, p. 515). O intuito é fomentar a curiosidade intelectual e a autonomia de estudo e pensamento, envolvendo o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, texto didático, infográfico, relatório, vídeos de divulgação científica, entre outros. Aqui também se trabalha a compreensão da linguagem e da língua como objetivo de pesquisa, contribuindo para o entendimento de que as línguas e as linguagens são construções humanas situadas historicamente, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis (Ibidem).

As habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa somam um total de oito, no entanto, assim como fizemos anteriormente, trouxemos, no Quadro 15, apenas aquelas que possuem ligação com alguma dimensão da competência crítica em informação.

**Quadro 15** – Habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa

<b>Habilidades</b>	<b>Dimensões da CCI</b>
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais (3)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 517) e Brisola (2021).

Conforme exposto no Quadro 15, apenas quatro habilidades se relacionam com as dimensões da CCI. Por se tratar de um campo de atuação relacionado à prática de estudo e pesquisa destacam-se as dimensões diretamente ligadas à competência instrumental e à necessidade, relevância e confiabilidade da informação. De acordo com Schneider (2019, p. 105-106), para desenvolver a CCI é preciso um “compromisso epistemológico, político e ético com a verdade factual, com a verdade estratégica e com a verdade moral da informação”, além da “prática constante da dúvida sistemática cartesiana, exigência metodológica crucial na própria fundação e desenvolvimento da ciência moderna, que significa basicamente a não aceitação de qualquer postulado com base somente na suposta autoridade do enunciador”, o que corrobora com as habilidade que elencamos acima.

O campo **jornalístico-midiático** (Quadro 16), por sua vez, prevê a ampliação da participação dos jovens nas práticas relativas ao tratamento da informação e das opiniões. Além de consolidar a escuta, a leitura e a produção de texto em diferentes fontes, veículos e mídias, espera-se “propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas”, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico (Brasil, 2018, p. 519).

Além disso, deve-se abarcar, neste campo, os fenômenos e as práticas relacionada às redes sociais, vislumbrando seu uso mais colaborativo, bem como as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo. Para tanto, vários gêneros são possíveis de serem trabalhados, tais como reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc., tanto no que se refere às práticas de leitura/recepção quanto às de produção.

**Quadro 16** – Habilidades referentes ao campo jornalístico-midiático

Habilidades	Dimensões da CCI
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>

<p>(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> </ul>
<p>(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
<p>(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
<p>(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
<p>(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)</li> </ul>
<p>(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo (6)</li> </ul>
<p>(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)</li> <li>• Gênero, Feminismos e Sexualidade (9)</li> <li>• Relações Étnico-Raciais (10)</li> </ul>

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 521-522) e Brisola (2021).

Todas as habilidades referentes a esse campo de atuação estão relacionadas às dimensões da competência crítica em informação, tendo em vista que a disseminação de notícias juntamente com as distopias informacionais – pós-verdade, das Fake News, da desinformação e da formação de bolhas informacionais – assolam nossa relação com a informação nos dias de hoje. Nesse sentido, ganham destaque nessas habilidades às dimensões da *atitude questionadora diante da informação em si / relevância* (4) e *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade* (5), que estão no cerne das aprendizagens que devemos nos apropriar para saber lidar criticamente com a informação. Além disso, se destacam ainda, porém com menor protagonismo, as dimensões da *competência instrumental* (2), *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6); *gênero, feminismo e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10).

O último campo de atuação de Língua Portuguesa é o **artístico-literário**, que tem como objetivo ampliar o repertório de leituras dos estudantes, selecionando obras significativas para que eles possam apreender os níveis de leitura presentes no texto e nos discursos subjacentes. Trata-se de engajar os jovens criticamente para que eles atualizam os sentidos das obras para si, além de compartilhá-las em situações sociais. Na prática literária, os estudantes devem ser capazes de resgatar a historicidade dos textos a partir de um entrecruzamento de diálogos (obras, leitores e tempos históricos). Além disso, espera-se que os jovens leitores sejam capazes, ainda, de reconhecer na arte formas de crítica cultural e política (Brasil, 2018).

Neste campo são introduzidos para fruição e conhecimento a literatura africana, afro-brasileira, indígena, contemporânea, além das obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, para que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Para a BNCC, a tradição literária brasileira tem importância “não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas

de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil” (Brasil, 2018, p. 523).

O campo de atuação em questão possui nove habilidades a serem trabalhadas com os estudantes, no entanto, identificamos que nenhuma delas está ligada diretamente às dimensões da competência crítica em informação, tendo em vista que o foco está no trabalho com a apropriação da literatura em si, em termos de apreensão e interpretação do conteúdo e de seus aspectos históricos. Finalizamos, assim, a análise das habilidades referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, as quais não abarcaram, sob nenhum aspecto, as dimensões: *concentração ou suspensão da cotidianidade* (1) e *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da Informação* (7).

## 7.2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Seguindo com a pesquisa, vamos analisar agora a área de Matemática e suas Tecnologias para o ensino médio, ela propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento daquilo que foi estudado no ensino fundamental, porém trabalhados os conteúdos de maneira inter-relacionada, a fim de possibilitar que os jovens construam uma visão integrada da Matemática, ou seja, aplicando-a à realidade em diferentes contextos (Brasil, 2018). Para tomar a realidade como ponto de referência, é preciso levar em consideração as vivências dos estudantes, “impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros” (Ibidem, p. 528).

Segundo a Base, para que os propósitos da área se concretizem os estudantes devem desenvolver habilidades referentes aos processos de investigação, construção de modelos e resolução de problemas, mobilizando seu próprio modo de “raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados” (Brasil, 2018, p. 529).

Considerando os pressupostos apresentados, a BNCC elenca cinco competências específicas para área de Matemática e suas Tecnologias, conforme apresentas no Quadro 17. Elas consideram que, além de cognição, “os estudantes devem desenvolver atitudes de autoestima, de perseverança na busca de soluções e de respeito ao trabalho e às opiniões dos colegas, mantendo predisposição para realizar ações em grupo” (Brasil, 2018, p. 530).

**Quadro 17 - Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias**

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 531).

Assim como já dissemos antes, para cada competência específica está relacionado um conjunto de habilidades a serem alcançadas pelos estudantes nesta etapa. Porém, embora a Matemática seja obrigatório nos três anos do ensino médio, as habilidades são apresentadas sem estar relacionada a uma série determinada, permitindo a flexibilização dos currículos por parte das escolas (Brasil, 2018).

Na área de Língua Portuguesa e suas Tecnologias optamos por apresentar uma competência específica por vez juntamente com suas habilidades, objetivando uma melhor análise. No entanto, em uma avaliação prévia das habilidades da área de Matemática e suas Tecnologias, identificamos que nenhuma das dimensões da CCI estão sendo trabalhadas, e, por essa razão, decidimos não as apresentar aqui, tendo em vista que nosso objetivo é mapear a presença da competência crítica em informação. As habilidades podem ser consultadas na íntegra diretamente na BNCC (Brasil, 2018).

No que tange ao componente curricular de Matemática, conforme fizemos em Língua Portuguesa, iríamos abrir um tópico apenas para analisar as habilidades referentes a ele, no entanto, também em uma avaliação prévia, percebemos que foram utilizadas as mesmas habilidades da área de Matemática, apenas organizadas de outra forma, por unidades temáticas: números e álgebra; geometria e medidas; e probabilidade e estatística. De modo que não houve a necessidade de abrir um novo tópico. Passemos, então, para a análise de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

### 7.3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no ensino médio, tem como objetivo ampliar e sistematizar as aprendizagens desenvolvidas no ensino fundamental para os componentes curriculares de Biologia, Física e Química, trabalhando-os de forma integrada. As competências específicas e habilidades desta área se referem, então: “aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza” (Brasil, 2018, p. 547).

Os **conhecimentos conceituais** são sistematizados em leis, teorias e modelos, visto que, “a elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e sistemas tecnológicos são aspectos fundamentais do fazer científico, bem como a identificação de regularidades, invariantes e transformações” (Brasil, 2018, p. 548). Os conhecimentos conceituais, alinhados às temáticas da área – matéria e energia, vida e evolução e Terra e Universo –, permitem aos estudantes “investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais”, de modo que eles sejam capazes de reelaborar seus próprios saberes, bem como reconhecer potencialidade e limitações desta área. Aqui, é importante considerar e valorizar diferentes cosmovisões, englobando os conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais, reconhecendo-os como não sendo pautados pelos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais (Ibidem).

Já a **contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia**, torna-se indispensável para compreendê-las como empreendimentos humanos e sociais. A Base, propõe, então, “discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente” (Brasil, 2018, p. 549). A contextualização dos conhecimentos não aborda apenas a simples exemplificação de conceitos, mas a aplicação dos conhecimentos na vida dos estudantes. Do mesmo modo, a contextualização histórica não se preocupa apenas em citar nomes de cientistas e datas históricas da Ciência, mas, também, em apresentar o conhecimento científico como socialmente construído, através de seus impasse e contradições e sendo influenciado pelas condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais (Ibidem).

Os **processos e práticas de investigação** na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias aproximam os estudantes de procedimentos e instrumentos de investigação, tais

como identificar problemas, formular questões, propor e testar hipóteses, planejar e realizar atividades experimentais, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, dentre outros, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área (Brasil, 2018, p. 550).

Por fim, torna-se fundamental para os estudantes apropriarem-se das **linguagens específicas da área**, tendo em vista os diversos usos da divulgação científica e tecnológica na sociedade atual. De acordo com a BNCC, aprender tais linguagens faz parte do letramento científico necessário a todo cidadão, permitindo, por exemplo, o uso pertinente das terminologias científicas, a identificação e utilização de unidades de medidas adequadas para cada grandeza, ou, ainda, o envolvimento na leitura, comunicação e divulgação científica, o que torna-se fundamental para que os jovens tenham autonomia em discussões, “analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia (Brasil, 2018, p. 551).

Com base nos pressupostos apresentados, a Base propõe o desenvolvimento de três competências específicas para área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme apresentamos no Quadro 18.

**Quadro 18 - Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 553).

Para cada competência específica relaciona-se um conjunto de habilidades a serem trabalhadas na área, totalizando 26 habilidades. Assim, à competência específica 1 estão relacionadas sete habilidades, das quais nenhuma delas fazem qualquer alusão às dimensões da competência crítica em informação; já com a competência específica 2 estão relacionadas nove habilidades, sendo que uma possui ligação com as dimensões da CCI; do mesmo modo, a competência específica 3, a qual estão relacionadas dez habilidades e apenas uma faz

ligação com a CCI. Para tornar a pesquisa mais objetiva, optamos por apresentar no Quadro 19 apenas as habilidades que se relacionam com a competência crítica em informação.

**Quadro 19** – Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que se relacionam com as dimensões da CCI

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	<ul style="list-style-type: none"> <li>(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 553, 557, 559) e Brisola (2021).

As habilidades EM13CNT208 e EM13CNT305, que apresentamos no Quadro 19, trabalham, respectivamente: os princípios da evolução biológica, valorizando e respeitando a diversidade étnica; e o uso indevido de conhecimentos científicos para justificar processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos. Desse modo, essas duas habilidades se alinham com às dimensões da competência crítica em informação que tratam das relações de *gênero, feminismos e sexualidade (9)* e *relações étnico-raciais (10)*.

Conforme vimos anteriormente, os conhecimentos científicos, em especial a Biologia, foram frequentemente utilizados ao longo da nossa história para legitimar relações de poder. Segundo Guimarães (2003), foi a Biologia, por exemplo, quem criou a ideia de que os seres humanos, assim como os animais, poderiam ser divididos por raça, e que o desenvolvimento de valores morais e de dotes psíquicos e intelectuais estariam associados a essas raças. Essa

divisão delimitou grupos raciais e legitimou diferenças com base em categorias genéticas, dando origem ao que chamamos de racismo científico, que utilizava características físicas para disseminar ideias de que os negros eram inferiores aos brancos e que o “cruzamento” entre eles rebaixava a superioridade da raça humana. A discussão sobre etnicidade, portanto, vem para afastar o debate do âmbito biológico levando-o para o sociopolítico.

Do mesmo modo, a discussão que abarca gênero e sexualidade também esteve, por muito tempo, baseada no argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e, por isso, devem desempenhar papéis diferentes, determinados secularmente, ou seja, a crença no determinismo biológico, nesse sentido, a diferença biológica serviria para compreender e justificar a desigualdade social (Louro, 2003; Piscitelli, 2002). Quando se justifica algo com base na naturalização biológica, faz-se acreditar que essas características não podem ser mudadas, e, portanto, não podem ser questionadas, por isso é importante para o sujeito que está construindo uma competência crítica em informação ter consciência dessas premissas para não se render a discussões enviesadas que reforçam e naturalizam as relações de poder que envolvem os grupos subalternizados.

Ao nosso ver, portanto, as habilidades que citamos acima, referentes à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, têm o potencial de trabalhar nos estudantes o pensamento crítico em relação ao determinismo biológico, munindo-os de informações para que eles sejam capazes de identificar preconceitos e opressões nos discursos hegemônicos, se posicionando de forma a contribuir com uma sociedade mais justa e democrática.

As demais dimensões da competência crítica em informação não foram identificadas nas habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Seguiremos nossa pesquisa analisando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a última área apresentada pela BNCC para o ensino médio.

#### 7.4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – formada pelos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia – indica a ampliação das aprendizagens do ensino médio, orientada por uma formação ética e tendo como base as ideias de “justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 561).

No ensino médio, a BNCC propõe, para esta área, que os estudantes “desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas”, essencial para aceitar a diferença e adotar uma conduta ética (Brasil, 2018, p. 561). Desse modo, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (Brasil, 2018, p. 561-562)

Espera-se, portanto, que os jovens sejam capazes de elaborar hipóteses e argumentos com base na seleção e sistematização de dados, obtidos de fontes confiáveis. Trata-se de um passo importante para a construção do diálogo científico, considerando que coloca em prática a dúvida sistemática, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2018). Aqui a Base se aproxima bastante do que prega a competência crítica em informação, principalmente quando se trata de adotar a “prática constante da dúvida sistemática cartesiana [...] que significa basicamente a não aceitação de qualquer postulado com base somente na suposta autoridade do enunciador” (Schneider, 2019, p. 105-106).

Além disso, a BNCC prevê que, no ensino médio, sejam enfatizadas as aprendizagens relativas ao desafio de dialogar com o outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias podem exercer influência tanto negativa, quanto positiva, nas relações sociais, é preciso “assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites (Brasil, 2018, p. 562). Mais uma vez se aproximando aos preceitos do desenvolvimento de uma competência crítica em informação por parte dos jovens. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada também tem a incumbência de favorecer o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens, valorizar os trabalhos de campo, recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formular e resolver de problemas (Brasil, 2018).

A BNCC, no ensino médio, está organizada de forma a tematizar e problematizar algumas categorias relacionadas desta área, a saber: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Cada uma dessas

temáticas pode ser “desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura” (Brasil, 2018, p. 562).

A temática **tempo e espaço** explica os fenômenos nas Ciências Humanas pois permite identificar contextos, ou seja, torna possível, na análise dos acontecimentos, “compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas” (Brasil, 2018, p. 563). Assim, algumas das aprendizagens propostas pela área para o ensino médio são “analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala”, dentre outras (Ibidem).

Em relação a temática **território e fronteiras**, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos jovens do ensino médio compreenderem os processos identitários marcados por históricas disputas de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, enunciar aproximações e reconhecer diferenças (Brasil, 2018).

A temática **indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética**, por sua vez, marca a constituição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A discussão sobre essas categorias, segundo a BNCC, gira em torno da resposta “à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?” (Brasil, 2018, p. 564). Dessa forma, constitui-se em um direito de aprendizagem dos estudantes saber identificar diferenças e semelhanças entre indivíduos e sociedades, tanto em seu próprio grupo social quanto em outros grupos, ajudando a superar posturas baseadas no próprio grupo para analisar os demais (Ibidem).

O entrelaçamento das questões sociais, culturais e individuais permite, ao estudante do ensino médio, uma discussão sobre ética, mediante o diálogo sobre respeito, convivência e bem comum. Pressupõe-se a compreensão da importância dos direitos humanos e do acolhimento às diferenças, tendo em vista a promoção do convívio social e do respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (Brasil, 2018).

Por fim, a temática **política e trabalho** ocupa centralidade nesta área. A política é entendida enquanto “ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania”, sendo alguns dos temas o bem comum, os regimes políticos e formas de organizar a sociedade, a micropolítica, dentre outros (Brasil, 2018, p. 568). Já o trabalho, comporta diferentes dimensões, “filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação” (Ibidem). De acordo com a Base,

para garantir as aprendizagens essenciais desta área, então, é imprescindível que os estudantes “aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social” (Ibidem, p. 569).

Considerando os pressupostos apresentados, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta seis competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio, conforme apresentadas no Quadro 20.

**Quadro 20 – Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 570).

Assim como nas outras áreas, para cada competência específica listada acima é indicado um conjunto de habilidades a serem trabalhadas nessa etapa. Para melhor entendimento, assim como fizemos na área de Linguagens e suas Tecnologias, optamos por analisar cada competência, juntamente com suas habilidades, isoladamente, apresentando apenas as habilidades relacionadas à CCI. Antecipadamente, sinalizamos que as competências específicas 2, 3 e 4 não possuem nenhuma habilidade que se relacione com as dimensões da competência crítica em informação e, portanto, não serão apresentadas.

A competência específica 1 (Quadro 21) está relacionada à capacidade dos estudantes de: elaborar hipóteses e compor argumentos, a partir da sistematização de dados; compreender

e utilizar procedimentos metodológicos para discutir criticamente matrizes conceituais dicotômicas, como por exemplo, civilização/barbárie, identificando seu caráter redutor da realidade; e trabalhar com conceitos de etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas (Brasil, 2018, p. 571). Esta competência possui seis habilidades, das quais apenas três estão relacionadas à CCI.

**Quadro 21** - Competência específica 1 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo / desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</li> <li>• (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</li> <li>• (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência instrumental (2)</li> <li>• Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo (6)</li> <li>• Política e de engajamento (8)</li> <li>• Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 572) e Brisola (2021).

A habilidade EM13CHS102 versa sobre discutir as “circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais [...] avaliando criticamente seu significado histórico”, e, portanto, podem ser ligadas às dimensões *gênero, feminismos e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10), tendo em vista que estudar e criticar matrizes conceituais como racismo, machismo, feminismo, gênero etc., traz

subsídios para que seja construída uma competência crítica em informação por parte dos estudantes, que pode ser utilizada, inclusive, como ferramenta de libertação contra as opressões.

Já a habilidade EM13CHS103 diz respeito a saber sistematizar dados e informações diversas para compor argumentos em processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, de modo que o estudante precisará de *competência instrumental* (2) – a qual já explicamos diversas vezes aqui – para acessar as informações e depois poder utilizá-las promovendo a dimensão *política e de engajamento* (8). A habilidade EM13CHS106, que preconiza “utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, também deixa claro a necessidade de desenvolver a *competência instrumental* (2), porém ela vem associada ao uso ético da informação, em outras palavras, associada a dimensão *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6).

De acordo com a competência específica 5 (Quadro 22), o exercício da reflexão, presente na construção do pensamento filosófico, permite que os estudantes compreendam os fundamentos da ética em diferentes culturas e estimula o respeito às diferenças, à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar a reflexão em circunstâncias da vida cotidiana, os jovens são convidados a “desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional” (Brasil, 2018, p. 577).

Sendo assim, percebeu-se que todas as habilidades referentes a essa competência específica possuem alinhamento com algumas das dimensões da competência crítica em informação, a saber: *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6); *política e de engajamento* (8); *gênero, feminismos e sexualidade* (9); e *relações étnico-raciais* (10).

**Quadro 22** - Competência específica 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.</li> <li>• (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo (6)</li> <li>• Política e de</li> </ul>

e respeitando os Direitos Humanos.	estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. <ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</li> <li>• (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</li> </ul>	engajamento (8) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero, feminismos e sexualidade (9)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>
------------------------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 577) e Brisola (2021).

A habilidade EM13CHS501, ao propor a análise da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, é a habilidade que mais se alinha ao *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6), apesar de já termos associado essa dimensão a outras habilidades, ela vinha sempre como coadjuvante, é aqui que de fato ela é o foco das atenções. Para Schneider (2019, p. 107), quando falamos em ética na CCI devemos tomar esse termo não como simples etiqueta, mas como um “campo vital de reflexão, que possui uma dimensão epistemológica, uma política e uma estética ou existencial”, de modo que, a habilidade em questão busca trabalhar a ética nestes moldes.

As habilidades EM13CHS502 versa sobre analisar situações da vida cotidiana, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificando ações que promovam os Direitos Humanos. Enquanto a habilidade EM13CHS503 convida à identificação das diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.) avaliando mecanismos para combatê-las. Nesse sentido, as dimensões *gênero, feminismos e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10) estão plenamente contempladas, não apenas pelo fato de ver as informações identificando esses vieses, mas também pelo chamamento à ação, próprio das teorias críticas da sociedade. Mudar o *status quo* não se limita a desvelar as coisas como elas são, mas usar a informação como ferramenta de mudança.

Por fim, a habilidade EM13CHS504 abarca a análise e avaliação dos impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e como elas impactam os indivíduos e os grupos sociais. Desse modo, ao adentrar nesse aprendizado, os estudantes estão envolvidos com a

dimensão *política e de engajamento* (8) da competência crítica em informação. Para Bastos (2020, p. 199) é por meio da educação e da prática política que temos “a possibilidade crítica e conscientemente política da construção do engajamento”.

A competência específica 6 (Quadro 23) propõe que os estudantes percebam “o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos” (Brasil, 2018, p. 578). Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política é trabalhada como instrumento que permite com que as pessoas apresentem e debatam ideias, abrindo o caminho para “o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade”. Espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania (Ibidem). Essa competência possui seis habilidades, das quais duas fazem relação com a competência crítica em informação.

**Quadro 23** - Competência específica 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica	Habilidades	Dimensões da CCI
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</li> <li>• (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política e de engajamento (8)</li> <li>• Relações étnico-raciais (10)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018, p. 579) e Brisola (2021).

Estando a competência específica 6 diretamente ligada à temática política, as habilidades EM13CHS601 e EM13CHS602 estão essencialmente envolvidas com a dimensão *política e de engajamento* (8), sendo que a habilidade EM13CHS601 direciona o foco para os

povos indígenas e das populações afrodescendentes, o que envolve, também, a dimensão das *relações étnico-raciais* (10). Portanto, cabe à educação fomentar a construção da competência crítica em informação, sendo uma das premissas desse aprendizado o envolvimento político, que não deve ser puramente delegado a terceiros, é preciso participar, construir e intervir, a fim de tornar a sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Para finalizar, após a análise das habilidades indicadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, identificamos que, no geral, a área só trabalha as dimensões: *competência instrumental* (2); *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6); *política e de engajamento* (8); *gênero, feminismo e sexualidade* (9); e *relações étnico-raciais* (10). Não foram contempladas, portanto, as dimensões: *concentração ou suspensão da cotidianidade* (1); *reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais* (3); *atitude questionadora diante da informação em si / relevância* (4); *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade* (5); e *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação* (7).

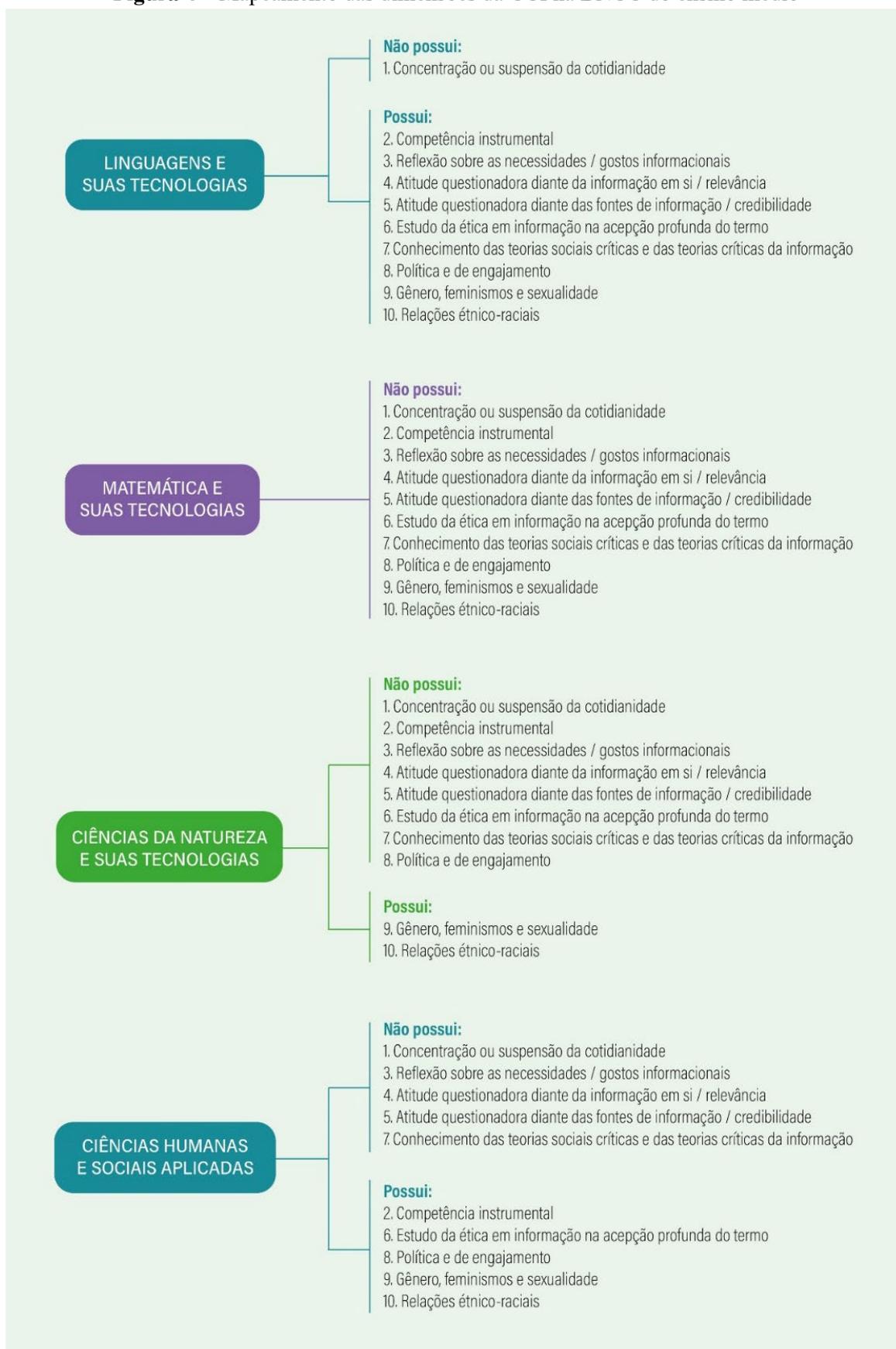
## 7.5 SÍNTESE DA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO

Ao avaliar a BNCC do ensino médio percebemos um documento que, por um lado, busca contextualizar as aprendizagens desta etapa para que elas estejam mais próximas dos estudantes, porém, por outro, está muito ligado a inserir e adaptar os jovens ao mercado de trabalho. No entanto, sabemos que a missão da educação não reside apenas em formar para o mercado, ela precisa preparar os estudantes para a vida.

Desse modo, acreditamos ser essencial que em todas as fases do ensino, e mais intensivamente no ensino médio, os estudantes sejam preparados para lidar com os desafios informacionais que se impõem à nossa época - caracterizada por vigilância digital, grandes volumes de informação, *Fake News*, pós-verdades, desinformação, bolhas informacionais, dentre outros – de forma que eles possam buscar, acessar e compartilhar informações de forma crítica e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

A análise nos mostrou que as áreas que mais se relacionam com as dimensões da CCI são: Linguagens e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Matemática e suas Tecnologias trata o conhecimento de forma muito técnica e, portanto, não contempla nenhuma das dimensões, enquanto na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias apenas duas habilidades – ligadas ao componente curricular da Biologia – fazem relação com a competência crítica em informação, conforme resumimos na Figura 4.

**Figura 4** – Mapeamento das dimensões da CCI na BNCC do ensino médio



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa (2024).

Linguagens e suas Tecnologias (já englobando o componente de Língua Portuguesa) foi a área que teve mais dimensões contempladas, ficando de fora apenas a dimensão *concentração ou suspensão da cotidianidade* (1), que, por sua vez, não foi contemplada em nenhuma das áreas. As dimensões mais recorrentes nas habilidades desta área foram a *competência instrumental* (2), a *atitude questionadora diante da informação em si / relevância* (4) e *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade* (5). É importante reforçar que, apesar de termos feita a relação de algumas habilidades com a dimensão *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação* (7), ela não está sendo trabalhada propriamente, no entanto, para desenvolver tais habilidades é preciso ter certo conhecimento destas teorias. Destacamos o campo de atuação jornalístico-midiático, previsto no componente de Língua Portuguesa, é o que mais esteve próximo das dimensões da competência crítica em informação, dada a natureza de sua atuação e as distopias informacionais que vivemos hoje.

Como disse Doyle (2017), a leitura (verbal ou não verbal) passa, antes de tudo, pela compreensão de que mensagens são discursos e, por isso são constituídos e propagadores de ideologias, portanto, acreditamos que o fato da área de Linguagens e suas Tecnologias está muito ligada à interpretação de textos (escritos ou não) ela acabou evocando mais dimensões da CCI do que outras áreas.

A área de Matemática e suas Tecnologias, como dissemos anteriormente, não apresentou nenhuma habilidade relacionada às dimensões da competência crítica em informação, por seu caráter extremamente técnico. Porém, imaginávamos que, ao pregar um conhecimento contextualizado, a BNCC traria, mesmo nesta área, aspectos da CCI, o que acabou não se concretizando na prática.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do mesmo modo de Matemática, se mostrou altamente tecnicista e, além disso, extremamente voltada para preocupações mercadológicas, tais como aperfeiçoamento do processo produtivo, aplicações do conhecimento científico e tecnológico, dentre outros. No entanto, dentre as habilidades elencadas surgiram duas, ligadas à Biologia, que trabalham o determinismo biológico, que, como sabemos, foi utilizado muitas vezes para legitimar relações de dominação e opressão, e por essa razão se alinharam com as dimensões *gênero, feminismo e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10).

Por fim, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi a segunda que mais apresentou alinhamentos com a competência crítica em informação. Porém, seu trabalho se restringiu a apenas cinco dimensões, a saber: *competência instrumental* (2); *estudo da ética*

*em informação na acepção profunda do termo (6); política e de engajamento (8); gênero, feminismo e sexualidade (9); e relações étnico-raciais (10).* Sendo as três últimas trabalhadas mais vezes, dada a própria natureza da área que é de trabalhar questões econômicas, sociais e geográficas.

Assim, finalizamos nossa análise, entendendo que a BNCC contempla, em vários aspectos, às dimensões da competência crítica em informação, porém, muitas vezes elas são apenas coadjuvantes nas aprendizagens requeridas para a área, o que nos faz refletir se a CCI é realmente trabalhada no ensino médio. Acreditamos que deveria haver um lugar específico na organização curricular para contribuir com a construção da competência crítica em informação por parte desses jovens, tendo em vista, inclusive, que a carga horária obrigatória diminuiu e abriu-se a oportunidade de dedicar-se a temas flexíveis, mediante os itinerários formativos. Desse modo, propomos, a seguir, algumas diretrizes que podem colaborar com o ensino da competência crítica em informação para os jovens do ensino médio.

## 8 DIRETRIZES PARA O ENSINO DA CCI NO ENSINO MÉDIO

Segundo a própria BNCC, é preciso garantir aos jovens as aprendizagens necessárias para “atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473). Para além dessa perspectiva neoliberal, nós acrescentamos que é preciso garantir aos jovens que eles estejam preparados para lidar com a informação de maneira crítica, sabendo utilizá-la de modo a enfrentar os desafios tecnológicos, sociais, econômicos e políticos que se impõem na nossa vida cotidiana.

Para Doherty e Ketchner (2005), a informação está no cerne da educação e, portanto, tem o poder democrático e libertador. Já Elmborg (2006), a define como a matéria-prima que os alunos utilizam para resolver problemas e para criar os seus próprios entendimentos e identidades, e não como algo que “está lá fora” a ser acessado de forma eficiente, ela é antes de tudo um caminho de crescimento e compreensão. Desse modo, acreditamos ser de extrema importância e urgência proporcionar o ensino da competência crítica em informação já na Educação Básica.

No entanto, propor soluções fechadas para o ensino da CCI iria contra a própria filosofia da pedagogia crítica, de que qualquer aplicação prática deve ser reflexiva e baseada nas necessidades dos grupos envolvidos, tornando-se mais uma modelo a ser seguido independente das circunstâncias, ou seja, outro documento normativo que desconsidera o contexto no qual seria aplicado. Desse modo, então, elaboramos diretrizes que podem contribuir com o ensino da competência crítica em informação, em especial no ensino médio, que é o nosso recorte de pesquisa, conforme sintetizamos no Quadro 24.

**Quadro 24** – Diretrizes para o ensino da CCI no ensino médio

1. Capacitação dos professores
2. Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes
3. Ensino da competência instrumental
4. Técnicas de foco e concentração
5. Inclusão do estudo das teorias críticas da sociedade e da informação
6. Inclusão do estudo da ética
7. Estímulo ao pensamento crítico mediante a informação
8. Promoção de discussões sobre política e democracia
9. Promoção de discussões sobre gênero, sexualidade e raça
10. Elaboração de itinerários formativos que fomentem a CCI

Fontes: elaborado pela autora, 2024.

Acreditamos que o fomento da competência crítica em informação na Educação Básica, passa, antes de qualquer outra coisa, pela **capacitação dos professores**. De acordo com Dohety (2007), para ensinar a CCI nas escolas é preciso considerar dois conjuntos de alunos: o corpo discente e o docente. Para este autor, uma das melhores maneiras de encorajarmos nossos jovens a serem estudantes engajados é tornar os professores também engajados, incorporar neles o tipo de envolvimento que queremos ver nos estudantes. Dohety (2007) acredita que a competência crítica em informação é uma forma de ativismo que encoraja os estudantes a saírem de seus paradigmas e procurar novas vozes, o que precisa ser feito também pelos professores, tendo em vista é através deles muitos desses paradigmas são perpetuados.

Além disso, imaginamos que, no cenário atual, boa parte dos professores ainda não tenham desenvolvido plenamente sua competência crítica em informação e, portanto, precisamos muni-los destes ensinamentos para que eles sejam agentes disseminadores deste do pensamento crítico em sala de aula. Desse modo, com base em sua raiz na pedagogia crítica, a implantação da CCI na Educação Básica, passa pelo questionamento em relação à educação bancária e a adoção, por parte dos docentes, de uma nova postura que busque a “emancipação dos sujeitos, transformando as relações de ensino em sala de aula, as estruturas institucionais, a produção de conhecimento e as relações sociais e materiais da comunidade” (Brisola, 2021, p. 128).

Conforme apontou Doyle (2017), para que isso seja possível precisamos intensificar o diálogo entre a academia e a Educação Básica, entre teoria e prática informacional, educacional e política. Em outras palavras, é preciso que a discussão sobre competência crítica em informação extrapole os muros da academia e comece a pensar maneiras de se expandir para a população em geral. Um dos caminhos que enxergamos para fazer essa ligação entre academia e escola, é através dos projetos de extensão, que possibilita o compartilhamento do conhecimento adquirido por meio da pesquisa e do ensino com a comunidade em geral.

Após a capacitação dos professores, seguindo a metodologia da pedagogia crítica, recomenda-se um **levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes** a respeito de aspectos relacionados à competência crítica em informação. Segundo Paulo Freire, para que se promova uma educação crítica, o conteúdo didático deve ser elaborado com base em uma investigação prévia da realidade dos estudantes e suas visões de mundo, extraindo disso *temas geradores* que irão estimular o interesse e a curiosidade de aprender por parte dos educandos (Brisola, 2021).

Portanto, é preciso indagar aos estudantes, quais conhecimentos instrumentais eles já possuem, como eles buscam, acessam e compartilham informação, se eles assumem uma postura crítica mediante as informações que eles recebem e acessam, o que eles sabem sobre as distopias informacionais – Fake News, desinformação, pós-verdade, vigilância algorítmica, formação de bolhas informacionais –, se eles investigam as fontes informacionais às quais tem acesso, dentre outras coisas, que vão munir os professores na elaboração de um plano de estudo que contemple a realidade de suas turmas. Pensada dessa forma, o ensino da CCI irá, já nesse momento, promover nos estudantes uma consciência crítica, pois, eles irão aprender a se tornar sujeitos ativos, fazendo e respondendo perguntas importantes para eles e para a sociedade que os rodeiam (Elmborg, 2006).

A investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes deve subsidiar boa parte das ações recomendadas nessas diretrizes, começando pelo **ensino da competência instrumental**. É de se esperar que nessa idade, os jovens já tenham bastante conhecimento instrumental, principalmente relativo ao uso das tecnologias, e, conforme vimos na análise, muitas das habilidades previstas na BNCC para esta etapa do ensino fomentam a competência instrumental. No entanto, é importante reforçar que a competência instrumental é uma parte fundamental para a CCI, e, portanto, deve ser aprofundada pelos estudantes. Acredita-se que, mesmo eles sendo *experts* em tecnologia, precisa-se reforçar formas de busca, acesso, utilização e compartilhamento de informações, apontando, inclusive, para práticas que não sejam mais tão comuns a eles, como a pesquisa em bibliotecas. Além disso, é preciso discutir sobre melhores formas de acessar determinada informação, confiabilidade das informações, necessidade de referenciamento, direitos autorais, dentre muitas outras questões, que compõem o conhecimento instrumental.

Em complementaridade a competência instrumental, acredita-se ser preciso trabalhar **técnicas de foco e concentração**. Conforme vimos anteriormente, a única dimensão da competência crítica em informação que não está prevista em nenhuma das habilidades do ensino médio é a *concentração ou suspensão da cotidianidade*, uma competência que, na atualidade é de extrema importância. Segundo Schneider (2019, p. 81), Agnes Heller define a cotidianidade como marcada pela “dispersão e pela heterogeneidade dos pensamentos e ocupações, em oposição aos momentos de suspensão, os quais, ao contrário, são caracterizados pela concentração, pela intensidade, pela homogeneidade das ações e pensamentos.

Desse modo, em uma realidade na qual estamos sendo bombardeados por informação vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, uma das coisas mais difíceis de fazer é

manter o foco na tarefa que estamos realizando, ainda mais difícil se essa tarefa for a busca por informação na internet. Em uma sociedade marcada pela ansiedade informacional, a informação fragmentada, rápida e excessiva acaba se transformando em não-informação. Desse modo, é preciso trabalhar nos estudantes formas de concentração e foco, de modo a mantê-los no momento presente, ajudando-os a saber lidar com o excesso informacional.

A próxima diretriz proposta é a **inclusão do estudo das teorias críticas da sociedade e da informação** na grade curricular do ensino médio. Conforme vimos na análise, a dimensão da CCI referente ao *conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação*, foi contemplada apenas indiretamente na área de Linguagens e suas Tecnologias. Recomenda-se, no entanto, que essas teorias sejam ensinadas de forma mais profunda na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo em vista sua importância para formação de sujeitos com pensamento crítico. Para Bezerra (2015), ter conhecimento das teorias críticas é compreender que: a realidade é construída através da luta de classes; as desigualdades sociais dividem os grupos em dominantes e dominados; e as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes em determinada época, aquela que detém os meios de produção. Portanto, é de suma importância que os jovens estudem as teorias críticas da sociedade e da informação para que eles possam ter conhecimentos que lhes permitam se posicionar criticamente e ter uma participação ativa e consciente na sociedade.

Também é recomendada a **inclusão do estudo da ética** na grade curricular do ensino médio. Pois, apesar da ética estar sendo prevista em várias habilidades desta etapa do ensino, o fato é que não temos nenhuma habilidade que trate especificamente dela. É importante para os estudantes entender o que é a ética e sua relação com a informação, o que implica em, como já vimos, fazer uma reflexão responsável sobre “o bem ou o mal, resultantes dos usos da informação, com ênfase nos problemas articulados da mentira, da opressão e do sofrimento, numa perspectiva intercultural, sem perder de vista as contradições entre o singular, o particular e o universal” (Schneider, 2019, p. 109).

Nesse momento, é importante não apenas explicar o que é ética para os estudantes, mas, também, apresentar situações informacionais cotidianas que gerem discussões, para que eles possam construir sua aprendizagem na prática, a partir do debate e do confronto de posicionamentos. Observar atos informacionais que violem princípios éticos, atentar para a ética na produção e disseminação das informações, avaliar os impactos éticos das informações compartilhadas, são apenas alguns dos temas que podem ser trabalhados com os estudantes.

Quando falamos no ensino da competência crítica em informação nas escolas, estamos falando sobre o constante **estímulo ao pensamento crítico mediante a informação**, o que

pode ocorrer em qualquer área do conhecimento, não precisa estar concentrada nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como vimos da análise da BNCC. Em todas as áreas do conhecimento é necessário o questionamento constante diante das informações que são passadas, das fontes de onde elas vieram, de como elas foram construídas etc. Conforme Smith (2013), trata-se de um posicionamento crítico mediante a informação em textos verbais e não verbais, de modo que os estudantes comecem a questionar: que tipo de pessoa, com que interesses e valores, poderia ler e escrever isto? O que essa informação está tentando me levar a fazer? Com o interesse de quem? Que posições, vozes e interesses estão em jogo? Quais estão em silêncio ou ausentes?

Espera-se que estudantes que constroem competência crítica em informação estejam preparados para interpretar criticamente as informações que acessam, o que vai muito além do que está explícito. É um exercício constante de questionar o que se lê, o que se ouve e o que se vê, reunindo fatos para descobrir o que o autor realmente está tentando dizer ao transmitir determinada informação. Além disso, entende-se que estudantes que desenvolvem a CCI são capazes de identificar e refletir sobre as ideologias inerente a qualquer informação. Porém, é importante deixar claro que a competência crítica em informação se refere a um aprendizado ao longo da vida, não é algo que você adquire e pronto, portanto, em alguns momentos você será mais crítico que outros. Segundo Jacobs (2008), o ensino da CCI nunca pode ser “dominado”, visto que a informação está sempre em fluxo, ou seja, sempre em processo, em evolução, então, também precisamos estar sempre em evolução.

Além de fomentar o posicionamento crítico constante em relação as informações, observa-se a necessidade de momentos específicos para a **promoção de discussões sobre política e democracia** e sobre **gênero, sexualidade e raça**. Conforme já dissemos, em uma sociedade cada vez mais individualizada, típica do sistema capitalista, só se é cidadão quando se compreende que a política atravessa toda as instâncias da nossa vida, sendo preciso conciliar a relação entre o coletivo e o individual, na qual a coletividade prevalece (Brisola, 2021). Para isso, os jovens precisam ser ensinados sobre a importância da política e, sobretudo, da democracia para nossas vidas, para que assim eles assumam uma postura cidadã e passem a se engajar com a transformação social que necessitam. Podem ser elencados momentos de debates que utilizem temas identificados no levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes, nos quais os estudantes possam dialogar e confrontar ideias, tornando o aprendizado significativo e emancipador.

Já em relação a promoção da discussão sobre gênero, sexualidade e raça, tais discussões também podem ser realizadas em forma de debates, trazendo para sala de aula, por

exemplo, situações reais de discriminação, abuso e/ou opressão que possam ser relacionadas ao contexto informacional. Além disso, pode-se analisar textos clássicos da nossa literatura que trazem traços de machismo, racismo, capacitismo etc., para que os estudantes percebam como as coisas eram antes e o quanto avançamos em relação ao respeito, mas que ainda temos muito que evoluir em relação a luta contra as opressões. Conforme Brisola (2021), se as informações as quais os estudantes têm acesso refletem naturalizações históricas, cabe ao ensino da CCI promover uma “perspectiva crítica a respeito de gênero, feminismos, sexualidades e relações étnico-raciais, a fim de conscientizar aqueles que não estão na condição de oprimido e empoderar e emancipar aqueles que estão oprimidos”. Para isso, é necessário que o debate sobre essas questões seja incentivado.

Para Brisola (2021, p. 175), a *práxis* da CCI precisa ser “vetor de reconhecimento e denúncia das desvantagens, marginalizações, apagamentos e dicotomias que invisibilizam atores, negam ou diminuem culturas e origens, criadas por uma estrutura social excludente e discriminatória”. Desse modo, é preciso estimular o olhar crítico dos estudantes para que se evidenciem as exclusões e opressões camufladas nas informações, equalizando estas ausências na busca de informações que venham de outros lugares de fala (Ibidem).

Por fim, recomendamos a **elaboração de itinerários formativos que fomentem a CCI**. Uma vez que o ensino médio agora prevê uma parte da grade flexível na qual podem ser promovidos conteúdos diversos de acordo com os interesses dos estudantes, representados pelos itinerários formativos, sugere-se que sejam criados itinerários que contemplem aspectos do ensino da competência crítica em informação. Alguns dos temas que podem ser abordados são: letramento racial; letramento digital; educação midiática; formação sobre desinformação; estudo de gênero; técnicas de foco e concentração; cidadania digital; dentre outros.

Assim, finalizamos as recomendações dizendo que, a competência crítica em informação não pode ser vista como um conjunto de regras, normas e padrões que precisam ser ensinados, ela é, antes de tudo, um estilo de vida, uma forma de estar sempre atentos as informações que nos cercam e constantemente preparados para intervir na realidade social que nos cerca, de modo a contribuir com a mudança da sociedade.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve histórico da educação brasileira que apresentamos na fundamentação teórica desta tese nos mostrou que foi mais fácil para o governo, até hoje, expandir e controlar o sistema, do que chegar de fato a uma educação de qualidade para todos. Desde o Brasil Colônia até os governos do PT, o que se vivenciou foi uma relação entre elitismo e exclusão, onde para os filhos das classes dominantes era destinada uma educação com o objetivo de formar os dirigentes do país, enquanto para classe trabalhadora restava a educação para formação de mão de obra.

Com o início do primeiro mandato do presidente Lula, e a posterior eleição da presidente Dilma, percebeu-se que algumas heranças negativas da educação começaram a ser combatidas, a partir da garantia de recursos financeiro, da valorização dos professores, da facilidade de acesso ao ensino superior por meio da expansão e interiorização das universidades e dos institutos federais, da valorização da cultura afro-indígena, dentre outras ações que fizeram a educação passar a figurar como um direito essencial para a construção da cidadania. Porém, por outro lado, estes governos ainda mantiveram políticas que beneficiavam o setor privado e intensificavam um modelo de educação pautados nos princípios da eficiência, típico do neoliberalismo.

No entanto, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a educação voltou a ser atacada, em um cenário político antipopular e neoliberal implementado pelo governo de Michel Temer, e aprofundado pelo seu sucessor Jair Bolsonaro. O fim da destinação dos recursos do pré-sal para educação, a implementação da Base Nacional Curricular Comum, o projeto “Escola Sem Partido”, o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, e a reforma do ensino médio, são apenas algumas das medidas que foram empenhadas para desconstruir o ideal da escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Nessa conjuntura, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, atualmente o principal documento que rege a Educação Básica no Brasil. Sua publicação foi realizada em meio a uma forte resistência, tendo em vista que seu texto final, publicado no governo Michel Temer, divergiu completamente do texto que vinha sendo elaborado com os representantes da educação desde o governo Dilma, principalmente no que diz respeito ao ensino médio. Com base nas controvérsias da sua implementação, alguns autores se mostram preocupados com a adoção da base como documento normatizador, Silva e Mei (2018, p. 296), por exemplo, têm receio de que tal documento venha a se tornar um currículo único e mínimo, desprezando a diversidade, autonomia escolar e criação docente, com o pretexto de se atingir um melhor

padrão de qualidade no ensino, o que acabaria em um “ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação”.

Fazendo um paralelo com a Ciência da Informação, nos preocupamos com o fato de que esse documento não esteja trazendo subsídios para o fomento de uma educação crítica, tal qual é preconizada pela CCI. E por esta razão, nos empenhamos em responder a seguinte problemática: *a Base Nacional Comum Curricular, atualmente o principal documento que rege a Educação Básica no Brasil, está orientada para a promoção de uma educação crítica que permita a construção da competência crítica em informação por parte dos estudantes, em especial os do ensino médio?* Delimitamos os conteúdos voltados para os estudantes do ensino médio por se tratar de uma fase de transição em que os jovens possuem mais autonomia e estão se preparando para o exercício ativo da cidadania na vida adulta.

A competência crítica em informação, conforme vimos, está diretamente ligada à teoria crítica da sociedade e, sobretudo, à pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire. Nesse sentido, a CCI se relaciona com a ideia de aprendizado ao longo da vida e o uso ético da informação, de modo que os sujeitos sejam capazes de enfrentar não apenas os desafios tecnológicos, mas também os econômicos e sociais (Bezerra, 2015). Isto implica dizer, que apenas o conhecimento instrumental de saber buscar, acessar, usar e compartilhar informações, não é mais suficiente para lidar com o volume e as distopias informacionais às quais estamos submetidos diariamente. Além disso, a CCI está interessada em, de forma aplicada, construir uma relação entre sujeito e informação que não seja superficial, uma relação dialética, dialógica e crítica, que promova o desejo de transformar a realidade, a partir do protagonismo e da emancipação (Brisola, 2021).

Desse modo, partimos da tese de que a BNCC, apesar de contemplar conteúdos que seriam representativos de algumas das dimensões constitutivas da competência crítica em informação, ainda apresenta lacunas significativas que necessitariam ser preenchidas – tais como o ensino das teorias críticas da sociedade e da informação e o estudo da ética em informação na acepção profunda do termo –, para que se torne uma ferramenta potencialmente habilitada a orientar práticas pedagógicas capazes de promover uma educação crítica que fomente o desenvolvimento da CCI nos discentes do ensino médio.

Em busca de comprovar nossa tese, realizamos, uma investigação sobre a história da educação no Brasil, a fim de entender os acontecimentos que nos levaram a situação que nos encontramos, bem como identificar as forças e os atores envolvidos nesse processo, desde o início da educação formal no Brasil até os dias atuais, detalhando o processo de homologação

da BNCC. Isso nos trouxe subsídio para atender ao nosso primeiro objetivo específico, que era de investigar, de forma breve, o contexto histórico e as bases teóricas nas quais estão alicerçadas a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, atendendo ao procedimento metodológico da teoria crítica, nos empenhamos em apresentar “as coisas como elas são” e como chegaram à situação atual.

Em seguida, a fim de responder ao segundo e ao terceiro objetivo específico desta pesquisa – mapear a presença das dimensões da competência crítica em informação na BNCC, no que diz respeito ao currículo do ensino médio; e identificar possíveis lacunas em relação ao fomento dessas dimensões –, nos debruçamos sobre a BNCC em busca de indícios que nos revelassem que em sua elaboração foram contempladas orientações que promovem uma educação crítica, e, sobretudo, a construção da competência crítica em informação por parte dos estudantes. Para tanto, tomamos como base as dimensões da competência crítica em informação propostas por Brisola (2021), a saber: 1. Concentração ou suspensão da cotidianidade; 2. Competência instrumental; 3. Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais; 4. Atitude questionadora diante da informação em si / relevância; 5. Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade; 6. Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo; 7. Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação; 8. Política e de engajamento; 9. Gênero, feminismos e sexualidade; e 10. Relações étnico-raciais.

A análise nos mostrou que as áreas que mais se relacionam com as dimensões da CCI são: Linguagens e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Matemática e suas Tecnologias trata o conhecimento de forma muito técnica e, portanto, não contempla nenhuma das dimensões, enquanto na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias apenas duas habilidades – ligadas ao componente curricular da Biologia – fazem relação com a competência crítica em informação.

A área de Linguagens e suas Tecnologias (já englobando o componente de Língua Portuguesa) foi a área que teve mais dimensões contempladas, ficando de fora apenas a dimensão *concentração ou suspensão da cotidianidade (1)*, que, por sua vez, não foi contemplada em nenhuma das áreas. As dimensões mais recorrentes nas habilidades desta área foram *a competência instrumental (2)*, *a atitude questionadora diante da informação em si / relevância (4)* e *atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade (5)*. Sabemos que a leitura passa, antes de tudo pela compreensão de que mensagens são discursos e, por isso são constituídos e propagadores de ideologias, nesse sentido (Doyle, 2017), a BNCC nos mostrou que está atenta a isso.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias destacou-se no trabalho de duas dimensões da CCI, que foram as de *gênero, feminismos e sexualidade* (9) e *relações étnico-raciais* (10). Isso porque, algumas de suas habilidades fomentam o questionamento ao determinismo biológico, que foi e ainda é utilizado para legitimar relações de dominação e opressão com base em características físicas. Porém, nesta área, apenas esse ponto é contemplado. Já as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi a segunda área que mais apresentou alinhamentos com a competência crítica em informação. Porém, seu trabalho se restringiu a apenas cinco dimensões, a saber: *competência instrumental* (2); *estudo da ética em informação na acepção profunda do termo* (6); *política e de engajamento* (8); *gênero, feminismos e sexualidade* (9); e *relações étnico-raciais* (10). Sendo as três últimas trabalhadas mais vezes, dada a própria natureza da área que é de trabalhar questões econômicas, sociais e geográficas.

Constatamos, portanto, que a pesquisa corroborou com nossa tese, tendo em vista que a BNCC contempla, em vários aspectos, às dimensões da competência crítica em informação, porém, muitas vezes elas são apenas coadjuvantes nas aprendizagens requeridas para a área. Acreditamos que deveria haver um lugar específico na organização curricular para contribuir com a construção da competência crítica em informação por parte desses jovens, tendo em vista, inclusive, que a carga horária obrigatória diminuiu e abriu-se a oportunidade de dedicar-se a temas flexíveis, mediante os itinerários formativos.

Por essa razão, em resposta ao resultado da pesquisa, e atendendo ao nosso quarto objetivo específico, propusemos diretrizes para o ensino da competência crítica em informação aos estudantes do ensino médio que englobaram: capacitação dos professores; levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes; ensino da competência instrumental; técnicas de foco e concentração; inclusão do estudo das teorias críticas da sociedade e da informação; inclusão do estudo da ética; estímulo ao pensamento crítico mediante a informação; promoção de discussões sobre política e democracia; promoção de discussões sobre gênero, sexualidade e raça; e elaboração de itinerários formativos que fomentem a competência crítica em informação.

Desse modo, acreditamos ser essencial que em todas as fases do ensino, e mais intensivamente no ensino médio, que os estudantes sejam preparados para lidar com os desafios informacionais que se impõem à nossa época – caracterizada por grandes volumes informacionais, vigilância digital, Fake News, pós-verdades, desinformação, bolhas informacionais, dentre outros –, de forma que eles possam buscar, acessar e compartilhar informações de forma crítica e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Para

Bittar e Bittar (2012, p. 167), “uma população letrada e uma escola básica que cumpra a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica são requisitos indispensáveis para a participação na vida nacional, estabelecendo a relação entre educação e política na sua forma mais plena”.

Não estamos aqui propondo um abandono das normas e regulamentações em prol de uma educação crítica, com uma grade curricular totalmente adaptável e flexível, até porque isso seria impossível de operacionalizar em um país continental como o Brasil. No entanto, propomos uma reflexão em torno do uso excessivo dessas normas e regulamentações, juntamente com uma reflexão sobre as circunstâncias que elas são criadas e a quem elas servem. Apesar da educação bancária parecer estar ultrapassada, o fomento do pensamento crítico em relação à sociedade e às suas estruturas de poder ainda fica aquém do como deveria ser.

Concordamos com Doyle (2017), quando diz que, se trabalhada continuamente nas escolas primárias, secundárias e universidades, a competência crítica em informação pode ser desenvolvida pela massa populacional, mudando sua percepção e atuação na sociedade, mas para isso precisa-se intensificar o diálogo entre a academia e a Educação Básica, entre teoria e prática informacional, educacional e política. Nesse sentido, uma das limitações deste estudo reside no fato de não ter tido contato com a sala de sala e os atores que formam a escola, de modo que não se pode investigar como se dá o desenvolvimento das habilidades da BNCC na prática e se as dimensões da CCI estão de fato fazendo parte do dia a dia educacional dos jovens, fica aqui, portanto, uma sugestão de continuidade para esta pesquisa.

Também figura como possibilidades de continuidade desta pesquisa, a extensão de seu recorte da análise para outras etapas do ensino, a fim de termos um panorama cada vez mais completo da nossa educação. Ou mesmo, investigar como se dá, na prática, a adoção das diretrizes que foram aqui propostas. De qualquer modo, acredita-se que a pesquisa contribuiu com mais um passo para a aproximação entre competência crítica em informação e a educação básica formal, entendendo que é essencial que os jovens desenvolvam a CCI desde cedo, aprendendo a utilizar a informação como o recurso poderoso que ela é, além de se empoderar de seu papel na sociedade e contra as discriminações e opressões.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Presidential Committee on Information Literacy**. Chicago, 1989. Disponível em:

<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 192–204, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a13.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: ACRL, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ACRL, 2015. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006. p. 41-70.

BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **Matrizes**. v.14, n. 1 jan. - abr. 2020 São Paulo – Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157540>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In*: XVI ENANCIB, 2015, João Pessoa. **Anais [...]**, PPGCI/UFPB, 2015. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/923/1/2716-6796-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho. Teoria Crítica da Informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. *In*: BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo; SALDANHA, Gustavo Silva. **Ikrítika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

BEZERRA, Arthur Coelho. Da teoria matemática para uma proposta de teoria crítica da informação: a integração dos conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.25, número 3, p. 182-201, set./2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/nC4jjgPCTzBXXyQCNPmbksQ/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BEZERRA, Arthur; DOYLE, Andréa. Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem. *In*: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. XVIII ENANCIB. 2017. Anais eletrônicos... Marília, ANCIB, 2017.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: Disposições para competência crítica em informação. **Informação e Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 7–16, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/31114>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157 – 168, jul./dez. 2012

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. O Ofício de ensinar: dos preceptores aos professores. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, n. 14, p. 123 – 137, jul./dez. 2002.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: consulta pública.

Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 02 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

BRISOLA, Anna Cristina. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas**. 2021. Tese (Doutorado em: Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: [https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1165/1/BRISOLA\\_ANNA\\_TESE\\_A%20CCI%20co%20Resist%20aancia.pdf](https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1165/1/BRISOLA_ANNA_TESE_A%20CCI%20co%20Resist%20aancia.pdf). Acesso em: 7 ago. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, p. 68–87, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; SCHNEIDER, Marco; SILVA JUNIOR, Jobson Francisco. Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades. In: XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB, UNESP, 2017. **Anais [...]**, p. 1–17, 2017. Disponível em: [http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII\\_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/417](http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/417). Acesso em: 15 jun. 2021.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2019000100407&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100407&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2023.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2023.

DOHERTY, John J. No Shhing: Giving voice to the silenced: An essay in support of critical information literacy. **Library Philosophy and Practice**, v. 2007, n. June, 2007. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/133/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DOHERTY, John J.; KETCHNER, Kevin. Empowering the intentional learner: a critical theory for information literacy instruction. **Library Philosophy and Practice**, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=libphilprac>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DOYLE, Andréa. **Competência em crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em: Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: [https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao\\_AndreaDoyle\\_Capa\\_Dura.pdf](https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao_AndreaDoyle_Capa_Dura.pdf). Acesso em 11 ago. 2021.

DOYLE, Andréa. Ideologia e competência crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Folha de Rostto**, v. 4, n. 1, p. 25–33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderostto/article/view/274>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ELMBORG, James. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133305001898>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. In: WILKINSON, CARROLL WETZEL; BRUCH, COURTNEY (Org.). **Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2012. Disponível em: [http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs). Acesso em: 13 ago. 2021.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod\\_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20C%20AmarilioHist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20UAB-UFSCAR.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20C%20AmarilioHist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20UAB-UFSCAR.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. Teoria crítica, educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 25-38-50. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161764.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAG, Bárbara. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: editora brasiliense, 1988.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 83–92, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9263>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HONNETH, Axel. Teoria crítica. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter *et al.* (Org.). **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Faróis da Sociedade da Informação: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. Haia: IFLA, 2005.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Recomendações da IFLA sobre a literacia informacional e mediática**. Haia: IFLA, 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **The Moscow declaration on media and information literacy**. Moscow: IFLA, 2012.

JACOBS, Heide. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256-262, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222033109\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Reflective\\_Pedagogical\\_Praxis](https://www.researchgate.net/publication/222033109_Information_Literacy_and_Reflective_Pedagogical_Praxis). Acesso em: 01 ago. 2021.

KELLNER, Douglas. **Towards a Critical Theory of Society**. London and New York: Routledge Press, 2007.

LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel; MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de. Teoria crítica, pedagogia crítica e competência crítica em informação: aproximações teóricas à ciência da Informação. **Informação & Informação**, v. 26, n. 4, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/43693>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELO, Daniella Alves de. **Práticas informacionais e a construção da competência crítica em Informação: um estudo na Bamidelê - Organização de Mulheres Negras da Paraíba**. 2019. Dissertação (Mestrado em: Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. 119 f. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16348?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16348?locale=pt_BR). Acesso em: 01 jan.

2021.

MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel; ARAÚJO, Leda Maria; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Entre técnica e reflexão: um estudo da função social das bibliotecas públicas a partir da teoria crítica. **Informação & Informação**, Londrina, v. 25, n. 4, p. 377-401, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/156405>. Acesso em: 03 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PEDRO, Claudia Bragança; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.ClaudiaBraganca.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 7-42.

POWELL, Rebecca. **Literacy as a Moral Imperative: Facing the Challenges of a Pluralistic Society**. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1999.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História – Gênero e Etnia. **Diálogos**, DHI/UEM, vol. 4, n. 4, 2000, p. 145-160. Disponível em: <http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=283>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ROMEIRO, Nathália Lima. **Vamos fazer um escândalo: a trajetória da desnaturalização da violência contra a mulher e a folksonomia como ativismo em oposição a violência sexual no Brasil**. Orientador: Prof. Dr. Arthur Coelho Bezerra Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, 2019.

SANFELICE, José Luis. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEIDER, Marco. Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In*: BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo; SALDANHA, Gustavo Silva. **Ikritika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F.A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, set./dez., p. 330-342, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O dismantelamento do direito: à educação no pós golpe. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SIMMONS, Michelle H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005. Disponível em: [https://scholarworks.sjsu.edu/slis\\_pub/66/](https://scholarworks.sjsu.edu/slis_pub/66/). Acesso em: 16 ago. 2021.

SMITH, Lauren. Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency. **Journal of Information Literacy**, 7(2), 15–32, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274992658\\_Towards\\_a\\_model\\_of\\_critical\\_information\\_literacy\\_instruction\\_for\\_the\\_development\\_of\\_political\\_agency](https://www.researchgate.net/publication/274992658_Towards_a_model_of_critical_information_literacy_instruction_for_the_development_of_political_agency). Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 12, v. 12, n. 23 jul/dez 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175>. Acesso em: 15 dez. 2023.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24–43, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e91/1–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70211>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2002.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 130–141, 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.