

XXV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - XXV ENANCIB

GT 5 – Política e Economia da Informação

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AND THE PROMOTION OF CRITICAL INFORMATION LITERACY

Daniella Alves de Melo – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Edvaldo Carvalho Alves – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Fellipe Sá Brasileiro – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Modalidade: Trabalho Completo

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 pesquisa analisa a Base Nacional Comum Curricular, documento normatizador da Educação Básica no Brasil, com foco no ensino médio, a partir das dimensões da competência crítica em informação, com o objetivo de verificar se e de que forma estas dimensões estão presentes neste documento. De natureza qualitativa e documental, fundamenta-se teórica e metodologicamente na teoria crítica e na pedagogia crítica, utilizando-se da análise de conteúdo temática para sistematização e organização dos dados. Como resultado, mostra que, embora a Base Nacional Comum Curricular contemple algumas 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.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; competência crítica em informação; educação crítica; ensino médio; políticas educacionais.

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 manner and reproduces the social division of classes and the capitalist market logic. In this context, the research analyzes the Base Nacional Comum Curricular, a regulatory document for Basic Education in Brazil, with a focus on high school, based on the dimensions of critical information literacy, with the aim of verifying whether and in what way these dimensions are present in this document. Of a qualitative and documentary nature, it is theoretically and methodologically based on critical theory and critical pedagogy, using thematic content analysis to systematize and organize the data. As a result, it shows that, although the Base Nacional Comum Curricular contemplates some dimensions of critical information literacy, there are gaps that need to be filled so that it becomes a potentially capable tool for promoting critical education.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular; critical information literacy; critical education; secondary education; educational policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira historicamente tem se estruturado de forma excludente e elitista, refletindo e reforçando a divisão de classes e a lógica capitalista. Apesar de avanços legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que ampliaram o conceito de Educação Básica ao incluir a formação cidadã, a realidade educacional ainda permanece distante de uma pedagogia crítica. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) marcou um momento significativo na formulação de políticas curriculares, mas sua versão final, aprovada sob forte influência de uma agenda neoliberal, desconsiderou os aportes progressistas anteriormente construídos. Críticas apontam que a BNCC prioriza a padronização em detrimento da valorização das diversidades regionais, culturais e sociais, comprometendo o desenvolvimento da autonomia discente e docente.

Nesse contexto, discute-se a necessidade de se fomentar a competência crítica em informação (CCI) desde a Educação Básica, entendendo-a como uma prática pedagógica essencial à formação de sujeitos críticos e emancipados. A CCI ultrapassa o domínio técnico de acesso à informação, envolvendo reflexões sobre suas dimensões éticas, sociais, políticas e culturais. Seu desenvolvimento encontra respaldo em fundamentos marxistas, nas teorias críticas da Escola de Frankfurt, em Bourdieu e na pedagogia crítica freiriana. A partir desses referenciais, autores propõem a articulação de dez dimensões essenciais à CCI, que vão desde a instrumentalidade informacional até as relações étnico-raciais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Neste diapasão, temos como objetivo principal: 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.

2 METODOLOGIA

De natureza documental, quanto as fontes, qualitativa, no que se refere a abordagem, e descritiva em relação ao objetivo pretendido, utilizou, para a análise dos dados, a análise de conteúdo temática, por meio da categorização que, de acordo com Minayo (2007), deve

seguir 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 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.

As categorias de análise foram construídas *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).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Esboço de uma pedagogia Crítica

A educação, enquanto prática social, é profundamente influenciada pela teoria crítica, a qual problematiza o papel da escola como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, atendendo aos interesses das classes dominantes. Tal crítica encontra ressonância nas ideias de Paulo Freire, principal expoente da pedagogia crítica, cujos fundamentos teóricos se articulam com autores como Hegel, Marx, Gramsci e os teóricos da Escola de Frankfurt.

Historicamente, a alfabetização foi vinculada ao poder, sendo utilizada como mecanismo de controle social e exclusão, como evidencia Elmborg (2012). Ao associar

educação e poder, compreende-se que o acesso ao conhecimento foi manipulado para preservar estruturas de dominação, impedindo, por exemplo, o ensino a escravizados e mulheres.

A teoria tradicional da educação, conforme aponta Flickinger (2014), adota uma perspectiva afirmativa, pautada na manutenção da ordem vigente e em pressupostos normativos inquestionáveis. Essa abordagem transforma a educação em um processo de adestramento, esvaziando o papel crítico dos educandos e promovendo a adaptação passiva ao sistema capitalista. A centralidade conferida ao conceito técnico de "competência" reforça práticas pedagógicas desumanizadoras e excludentes, ignorando a diversidade dos sujeitos e padronizando o ensino.

Autores como Gee (2024) denunciam a forma como o sistema educacional privilegia práticas culturais das classes médias, marginalizando outros grupos sociais ao considerar como naturais determinados valores e condutas. Tal visão sustenta a concepção de uma educação neutra, universal e meritocrática, que, na prática, apenas perpetua o *status quo*.

A pedagogia crítica, em contrapartida, propõe uma educação emancipatória, ancorada na consciência crítica e na transformação social. Para Freire (2016), a educação não deve ser "bancária", centrada na transferência mecânica de conteúdos, mas sim "problematizadora", promovendo o diálogo e a reflexão sobre a realidade. O educando é concebido como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de intervir e transformar o mundo.

A pedagogia do oprimido, formulada por Freire, emerge como resposta à lógica opressora do sistema educacional tradicional. Nela, a educação é entendida como prática libertadora, baseada na escuta, no respeito à experiência dos educandos e na construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem assume caráter político, comprometendo-se com a superação das injustiças sociais.

Freire defende que a conscientização é um processo histórico e dialético, por meio do qual os sujeitos tomam consciência de sua realidade e de sua capacidade de transformá-la. A pedagogia crítica, portanto, não apenas denuncia as estruturas opressoras, mas propõe práticas pedagógicas que respeitem a subjetividade, promovam o diálogo e estimulem o pensamento crítico.

Assim, os teóricos da pedagogia crítica, como Henry Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire, defendem uma educação comprometida com a justiça social, entendendo-a como instrumento de empoderamento e transformação. Ao recusar a neutralidade ideológica da

educação tradicional, a pedagogia crítica busca romper com a reprodução das desigualdades e criar possibilidades concretas de emancipação e participação ativa dos sujeitos na construção da sociedade.

3.2 A competência Crítica em Informação

Segundo Araújo (2009), a teoria crítica pauta-se por uma epistemologia da desconfiança, priorizando a análise das contradições e conflitos sociais. Na Ciência da Informação, esse enfoque evidencia a apropriação desigual da informação por grupos dominantes, o que demanda uma compreensão crítica das dimensões políticas, econômicas e sociais da produção e circulação da informação (Bezerra, 2015).

A noção de competência em informação (Information Literacy), originalmente difundida nos EUA na década de 1970, é caracterizada como o conjunto de habilidades para localizar, avaliar e usar informações de modo eficaz (ACRL, 2000). Tal conceito, conforme apresentado, é uma perspectiva individual e cognitivista, que traz a ideia de um indivíduo capaz. Nesse sentido, corroboramos com a posição de 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.

A crítica a essa perspectiva da competência em informação motiva a elaboração do *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2015), que busca superar a perspectiva baseada em padrões e propõe uma abordagem mais flexível, reflexiva e ética. No entanto, autores como Seale (2013) e Brisola (2021) apontam que, embora mais avançado, o *Framework* ainda mantém limitações, como o foco na eficiência e a marginalização da crítica social emancipatória.

A CCI, portanto, emerge como resposta à insuficiência das abordagens instrumentais, sendo entendida como uma habilidade complexa que articula domínio técnico com questionamentos sobre as necessidades informacionais, seus contextos e impactos. Essa abordagem é sustentada por influências do marxismo, da Escola de Frankfurt, de Pierre Bourdieu e da pedagogia crítica de Paulo Freire. Nesse sentido, a CCI é vista como ferramenta de empoderamento e cidadania, essencial à construção de uma sociedade democrática.

**XXV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XXV ENANCIB
Rio de Janeiro, RJ - 03 a 07 de novembro de 2025**

Autores como Elmborg (2012) e Tewell (2015) destacam que a competência crítica em informação não constitui um modelo único, mas um campo teórico-prático voltado ao enfrentamento das estruturas de poder e à promoção da justiça social, por meio da problematização constante das práticas e discursos informacionais dominantes.

A competência crítica em informação (CCI) é compreendida como um processo contínuo de construção social, não encerrando-se em um conjunto fixo de habilidades, mas se configurando como um hábito de constante questionamento das origens, interesses e contextos da produção e circulação da informação (Brisola, 2021). Alinhada aos princípios do aprendizado ao longo da vida e ao uso ético da informação, a CCI busca capacitar os sujeitos não apenas frente às demandas tecnológicas, mas também diante de desafios sociais e econômicos (Bezerra, 2015).

A perspectiva crítica da CCI assume que a informação é enviesada, construída e permeada por relações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, promove um engajamento dialético e emancipatório dos sujeitos na relação com a informação, incentivando o questionamento sistemático sobre aspectos como fontes, relevância, contexto e credibilidade da informação (Brisola, 2021; Doyle, 2017; Smith, 2013).

Brisola (2021), com base em estudos anteriores, propõe dez dimensões inter-relacionadas que orientam a construção da CCI: (1) concentração ou suspensão da cotidianidade; (2) competência instrumental; (3) reflexão sobre necessidades/gostos informacionais; (4) atitude questionadora diante da informação; (5) atitude questionadora diante das fontes; (6) ética em informação; (7) conhecimento das teorias críticas; (8) engajamento político; (9) questões de gênero e sexualidade; e (10) relações étnico-raciais.

A primeira dimensão aborda a necessidade de romper com a dispersão cotidiana para promover foco e análise crítica. A segunda ressalta a importância das habilidades técnicas de acesso, busca e uso da informação. A terceira propõe o reconhecimento da mediação cultural na formulação das necessidades informacionais, enquanto a quarta e a quinta incentivam a dúvida sistemática e o escrutínio rigoroso sobre a qualidade e origem da informação.

A sexta dimensão amplia o debate ético para além da legalidade, enfocando a responsabilidade e o impacto social do uso da informação. A sétima enfatiza a importância das teorias críticas para compreender a informação como instrumento de poder. Já a oitava propõe o engajamento político como prática de transformação social, reforçando a articulação entre cidadania e ação crítica.

As últimas duas dimensões incorporam perspectivas interseccionais: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais são analisados enquanto categorias sociais que estruturam desigualdades históricas, as quais precisam ser desnaturalizadas e enfrentadas no âmbito informacional (Brisola, 2021; Louro, 2003).

Portanto, a CCI transcende a dimensão técnica e configura-se como uma prática pedagógica crítica, orientada pela formação de sujeitos conscientes, autônomos e engajados socialmente. Seu desenvolvimento pressupõe não apenas domínio teórico e instrumental, mas principalmente a construção de uma consciência crítica capaz de transformar as relações com a informação e, por conseguinte, com a realidade social.

3.3 Base Nacional Comum Curricular

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em sua versão final em 2018, representa um marco normativo na política educacional brasileira, ao estabelecer as aprendizagens essenciais para a Educação Básica. Conforme Forquin (1992), o currículo escolar deve contemplar os conhecimentos fundamentais indispensáveis à vida em sociedade, reconhecendo-se, no entanto, que toda escolha curricular implica exclusões. A etimologia da palavra "base", segundo Cury (2002), remete à ideia de fundação e progresso, conceito apropriado para a estruturação da BNCC.

A BNCC visa orientar os currículos das redes escolares e alinhar políticas educacionais federais, estaduais e municipais, segundo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Sua formulação responde ao mandamento constitucional (Art. 210 da CF/88), à LDB (Lei 9.394/1996), às DCNs (2010) e ao Plano Nacional de Educação (2014), propondo um currículo nacional comum complementado por uma parte diversificada que considere especificidades regionais e culturais.

A concepção de currículo da BNCC desloca o foco de conteúdos mínimos para o desenvolvimento de competências, alinhando-se às tendências internacionais e às avaliações conduzidas por organismos como a OCDE e a Unesco. Apesar disso, o processo de elaboração da BNCC foi permeado por disputas políticas e mudanças significativas em suas versões. A proposta inicial, desenvolvida pelo GT-DiAD no MEC, defendia um currículo centrado nos direitos de aprendizagem, na valorização das juventudes e na articulação entre saberes escolares e vivências sociais dos estudantes.

No entanto, com mudanças no cenário político, especialmente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, houve uma inflexão nas diretrizes curriculares. A BNCC passou a adotar uma perspectiva mais pragmática e tecnicista, refletida na ênfase em competências e habilidades e na fragmentação do currículo do ensino médio a partir da reforma promovida pela Lei 13.415/2017. Essa reforma instituiu os itinerários formativos e reduziu a obrigatoriedade de componentes curriculares, aprofundando desigualdades entre ensino público e privado e flexibilizando a formação geral dos estudantes.

Críticos como Bugs e Tomazetti (2022) denunciam a descaracterização do projeto pedagógico inicial, apontando que a versão final da BNCC foi elaborada por uma equipe reduzida e desvinculada dos debates anteriores. Os autores questionam o modelo de educação por competências, que tende a formar sujeitos ajustados às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica, plural e emancipadora. Silva e Mei (2018) também alertam para os riscos de padronização e controle curricular, em oposição à autonomia docente e à diversidade educacional.

Assim, percebe-se que a BNCC, embora busque garantir direitos de aprendizagem, acabou incorporando diretrizes que refletem uma lógica neoliberal e tecnocrática, distanciando-se de uma perspectiva democrática e inclusiva de educação. A centralidade conferida às competências, associada à estrutura curricular reformada, pode comprometer a formação integral dos estudantes e limitar a função emancipadora da escola pública.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise da 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, encarando-o como uma realidade em si e a histórica. No entanto, sabemos que uma educação direcionada a não reside apenas em formar para o mercado, ela precisa preparar os estudantes para a vida.

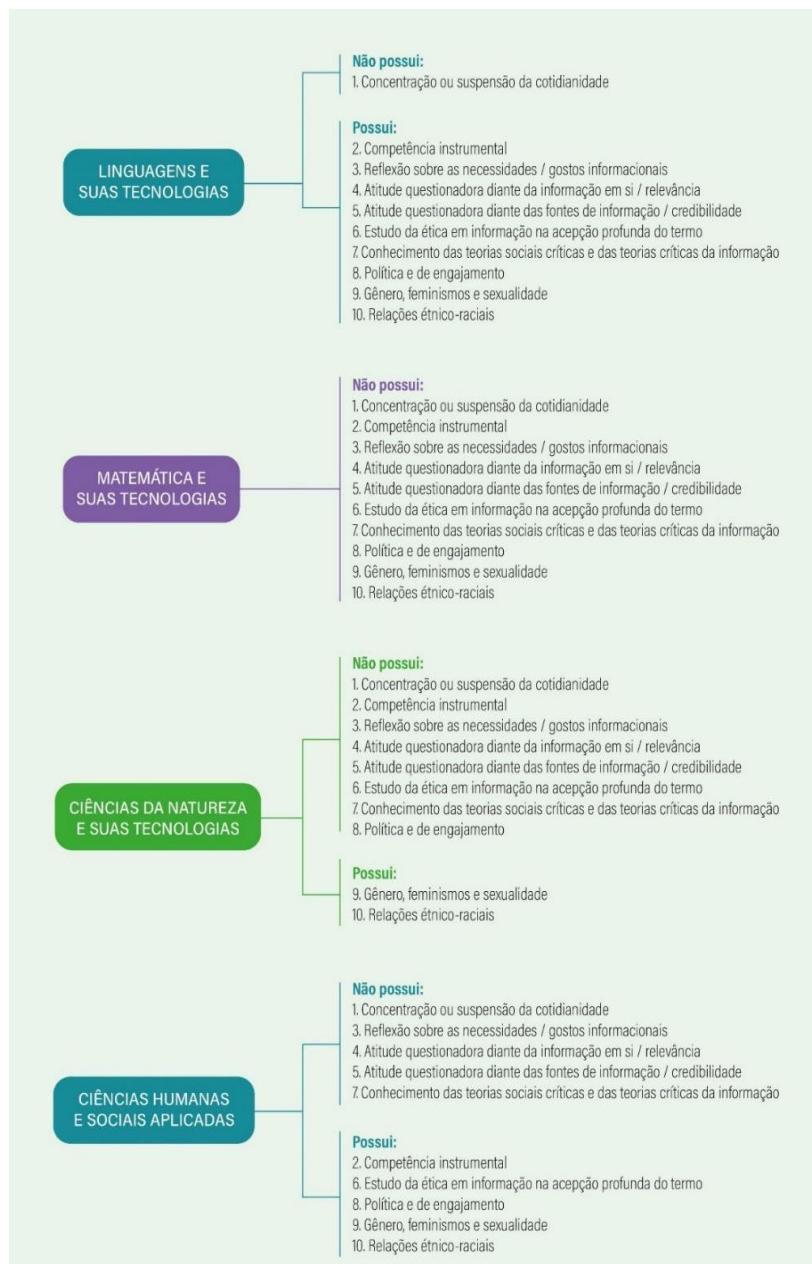
Desse modo, acreditamos ser essencial que em todas as fases do ensino, e mais intensivamente no ensino médio, os estudantes sejam preparados para lidar com os desafios informacionais que se impõem à nossa época, caracterizada por vigilância digital, grandes volumes de informação, *Fake News*, pós-verdades, desinformação, bolhas informacionais,

XXV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XXV ENANCIB
Rio de Janeiro, RJ - 03 a 07 de novembro de 2025

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 1.

Figura 1 – Mapeamento das dimensões da CCI na BNCC do ensino médio



Fonte: elaborado pelos autores 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, feminismos 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, 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.

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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a BNCC precisa avançar na promoção da CCI, tornando-a um eixo estruturante da formação no ensino médio, pois em uma perspectiva pedagógica crítica, a educação deve possibilitar que os jovens utilizem a informação de forma ética, crítica e transformadora. Assim, com base nos resultados, entende-se que um dos caminhos possíveis para que isto aconteça pode ser a incorporação de algumas diretrizes para o ensino da CCI no ensino médio, que incluiria: formação docente; levantamento de conhecimentos prévios; ensino sistemático da ética e das teorias críticas; técnicas de foco; itinerários formativos voltados à CCI.

Contudo, somos cientes de que tais incorporações só serão possíveis de serem realizadas dentro de um contexto de um governo progressista de esquerda, que tenha a consciência de que a educação deve, fundamentalmente, formar um ser humano consciente, crítico e engajado com a superação das diversas formas de desigualdade e opressão e não apenas um meio para formar mão de obra especializada para atuar no mercado e, assim, contribuir para a reprodução ampliada do capital.

REFERÊNCIAS

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 abr. 2025.

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. 2025.

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. 2025.

BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **Matrizes**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 193-220, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157540>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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. **Ikritika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: ANCIB, 2015. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/923/1/2716-6796-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

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, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1165/1/BRISOLA ANNA TESE A%20CCI%20como%20Resist%c3%aancia.pdf](https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/1165/1/BRISOLA_ANNA_TESE_A%20CCI%20como%20Resist%c3%aancia.pdf). Acesso em: 7 abr. 2025.

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: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais [...]** Marília: ANCIB, 2017. p. 1–17. Disponível em: http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/417. Acesso em: 15 abr. 2025.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.

XXV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XXV ENANCIB
Rio de Janeiro, RJ - 03 a 07 de novembro de 2025

25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

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, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao_AndreaDoyle_Capa_Dura.pdf. Acesso em 11 abr. 2025.

DOYLE, Andréa. Ideologia e competência crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 25–33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/274>. Acesso em: 12 abr. 2025.

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.

FLICKINGER, Hans-Georg. Teoria crítica, educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 25-38, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161764.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

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

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London; New York: Routledge, 2004.

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

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.

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.

XXV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - XXV ENANCIB
Rio de Janeiro, RJ - 03 a 07 de novembro de 2025

SEALE, M. The Neoliberal Library. *In*: HIGGINS, Shana; GREGORY, Lua; SAMEK, Toni. **Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis**. [S. l.]: Library Juice Press, 2013. p. 39-61.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito: à educação no pós-golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/852>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SMITH, Lauren. Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency. **Journal of Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 15–32, 2013. Disponível em: <https://journals.cilip.org.uk/jil/article/view/232>. Acesso em: 20 abr. 2025.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24–43, 2015. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol9/iss1/2/>. Acesso em: 01 abr. 2025.