



TAMIRIS PENICHE

**O REGIME DE INFORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES
DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO**

Defesa de mestrado

Março de 2020



TAMIRIS PENICHE

**O REGIME DE INFORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
CONTRIBUIÇÕES DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO**

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientador: Professor Doutor Arthur Coelho Bezerra

Rio de Janeiro

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

P411 Peniche, Tamiris

O Regime de informação do Novo ensino médio: contribuições da competência crítica em informação / Tamiris Peniche. Rio de Janeiro, 2020.

107 f. il.

Orientador: Arthur Bezerra.

Dissertação (mestrado) – 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, 2020.

1. Ciência da informação. 2. Competência crítica em informação. 3. Regime de informação. 4. Novo Ensino Médio. I. Bezerra, Arthur. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. III. IBICT.

CDD 020

TAMIRIS PENICHE

O REGIME DE INFORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Aprovada em: 18/Março/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arthur Bezerra – Orientador
PPGCI/IBICT/UFRJ

Prof^a. Dr^a. Marianna Zattar – Examinadora Externa
UFRJ

Prof. Dr. Marco Schneider – Examinador Interno
PPGCI/IBICT/UFRJ

Prof. Dr. Gustavo Saldanha – Examinador Interno (suplente)
PPGCI/IBICT/UFRJ

Este trabalho é dedicado a Bruno Fonseca, amigo querido que esteve em muitos momentos me apoiando inabalavelmente. Sua risada, bom humor e carinho sustentaram boa parte dessa jornada árdua. A conclusão desta pesquisa é um tributo a sua breve existência que mudou para sempre meu modo de viver. (In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Deus é mais que perfeito na minha vida. Muitas vezes senti a ausência Dele e muitas vezes senti Seu abraço quase palpável. Não é fácil trabalhar e estudar. Não foi fácil chegar até aqui. Ter fé mesmo que seja apenas para olhar para o céu e suspirar por algo maior que pode haver por lá. Isso ajuda nos pequenos passos que precisamos dar aqui na terra. Ao concluir a dissertação eu O agradeço e sigo entregando meu caminho a Ele, sabendo que nada foge aos Seus planos.

Meus pais Tadeu e Hérica e minha irmã Thais são a base do amor mais puro que eu posso sentir. Ao longo desses anos de Mestrado, chegou o sol de nossas vidas, responsável por me ensinar cada vez mais sobre o amor, minha sobrinha Laura. A eles agradeço por terem dito incansavelmente o orgulho que sentem de mim, agradeço por terem me encorajado a continuar e por terem caminhado por mim quando eu não tinha mais forças para tentar. Agradeço por terem compreendido os momentos de ausência e por terem sido fortes, aturando a saudade que aperta. Obrigada, pois vocês são porto seguro nos dias de tempestade, são riso nos dias de alegria e são a melhor família que eu podia ter. Agradeço aos meus avós Elenice e Pedro, mesmo no fim de suas vidas ainda me recebem com sorrisos e amor. Minha vida inteira eu os tive bem pertinho e todo o investimento que puderam fazer em mim, fizeram. Obrigada por acreditarem em mim até o fim e me perdoem pelas vezes que minha rotina de trabalho e estudo me roubou de vocês.

Agradeço a minha orientadora da vida, que virou minha amiga e que me ensinou a ver as coisas de um jeitinho mais leve e bonito, Marianna Zattar. Agradeço ao meu orientador Arthur Bezerra por toda paciência, sabedoria, perspicácia e empatia. Houve momentos que só por ouvir minhas dificuldades nessa luta de trabalho e estudo, eu já ficava com o coração mais leve. Obrigada por ensinar os caminhos da Competência crítica em informação, me aproximar mais ainda de Freire, sempre cuidando da minha liberdade de pensamento e crítica. Você é um exemplo de tranquilidade e sabedoria para mim. Agradeço a minha banca de qualificação, Gustavo Saldanha e André Araújo que contribuíram muito para o corpo do texto. Agradeço pela disponibilidade de vinda até o Rio de Janeiro e pela prontidão em apreender o universo dos estudos críticos mesmo que estes não sejam suas áreas de interesse, fato que renovou muitas das minhas concepções

para finalizar a dissertação. Agradeço ao Professor Marco Schneider pela disponibilidade e por agregar em meus conhecimentos por meio das matérias lecionadas no PPGCI.

Agradeço ao meu time querido, meus amigos incríveis, que me arrastaram pros bares quando eu precisava descansar e rir, me levaram à praia pra uma conversa leve de fim de tarde, me ouviram chorar, reclamar, dizer que ia desistir para enfim sentir isso tudo desaparecer no abraço de vocês. Obrigada pelas inúmeras mensagens para saber como eu estava e por terem entendido meus chás de sumiço. Agradeço por acreditarem em mim, por dizerem que se orgulham de mim, que me acham inteligente e que me admiram. Eu realmente não vejo nada disso, tudo que eu via era uma mestranda desesperada sem noção do que estava fazendo. Mas vocês me emprestaram não só dinheiro para as cervejas, mas acima de tudo me deram olhos bondosos para eu enxergar e valorizar essa etapa da minha vida. Alex Max Silva, Fillipe Caetano, Thaianni Magalhães, Thales Lago, Bruna Souza, Brunno Fonseca, Danielle Amorim, Danielle Oliveira, Jhessyca Sales, Melina Santos, Pedro Ângelo, Tatiane Costa, Alexandra Botelho, Rafaela Andrade e Deise Carvalho. Obrigada por fazerem dessa vida de adulto uma vida mais divertida.

Agradeço em especial a Renata Viol, minha parceira de trabalho. Trabalhar e estudar não seria possível sem você. Obrigada por ter dividido as responsabilidades comigo me dando chance de dedicação a pesquisa. Você tornou isso tudo possível, pode ter certeza. Agradeço a minha chefe Bebel por todo apoio e compreensão e a empresa Firjan como um todo. A estrutura, a flexibilidade de horas, a valorização do profissional, o respeito e admiração entre colegas me fizeram ter mais confiança e querer essa conquista em prol do propósito da Casa Firjan. Obrigada.

Se os homens são 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

Paulo Freire

PENICHE, T. **O Regime de Informação do Novo Ensino Médio**: Contribuições da Competência Crítica Em Informação. 107f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2020.

RESUMO

O estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental que objetiva apontar as principais contribuições da competência crítica em informação ao regime de informação do novo ensino médio. Utiliza autores como Bernd Frohmann, Maria Nélide González de Gómez e Sandra Braman para definir regime de informação como um sistema ou rede mais ou menos estável que apresenta fluxos informacionais e produção informacional capaz de atrelar todos os atores envolvidos em tal sistema. Estes podem ser reconhecidos como sujeitos, instituições, regras e autoridades informacionais influenciados pela formação social em que estão inseridos. A partir da definição, a pesquisa analisa os impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apontando as modificações propostas pela Lei 13.415 de 2017 por meio de um esboço comparativo e elucida sobre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas modificações que impactam diretamente no regime de informação. Partindo da premissa que coloca a competência crítica em informação com uma perspectiva útil para pesquisa e apropriação da informação pelos sujeitos, que precisam considerar os condicionantes nos regimes de informação para que possam operar de forma “crítica”. O estudo busca perceber as contribuições da competência crítica em informação no contexto do regime de informação do novo ensino médio, considerando o impacto da desigualdade social na educação. Para tanto, utiliza autores como James Elmborg, John J. Doherty, Kevin Ketchner e Arthur Bezerra para definir a competência crítica em informação e indicadores retirados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) para desigualdade social. Busca traçar uma percepção do regime de informação do novo ensino médio, que ainda está em implementação até 2022, utilizando uma genealogia das

políticas de informação relacionadas a implementação da Lei 13.415 de 2017 e compreendendo a relação dos atores envolvidos através de ações de informação. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo para separar os dados que sustentaram o desenho comparativo das mudanças da LDB. A metodologia de análise adotada revela determinadas inconsistências nas propostas do novo ensino médio no que tange o desenvolvimento das competências dos educandos. Foi possível observar também, a partir da genealogia traçada para mapear o regime de informação do novo ensino médio, a presença da competência crítica em informação. O estudo conclui que a competência crítica em informação é uma ferramenta útil ao estudante para lidar com a nova proposta do ensino médio e que a presença de bibliotecas que fomentem práticas sociais e práticas informacionais seria capaz de dar poder de informação aos secundaristas no regime de informação em que estão inseridos.

Palavras-chave: Competência Crítica em Informação. Regime de Informação. Novo Ensino Médio. Educação.

ABSTRACT

The study presents a bibliographic and documentary research that aims to point out the main contributions of critical *Information Literacy* to the regime of information of new high school. It uses authors such as Bernd Frohmann, Maria Nélide González de Gómez and Sandra Braman to define the regime of information as a more or less stable system or network that presents informational flows and information production capable of linking all the actors involved in such a system, these can be recognized as subjects, institutions, rules and informational authorities influenced by the social formation in which they are inserted. Based on the definition, the research analyzes the impacts of the National Education Guidelines and Bases Law (LDB), pointing out the changes proposed by Law 3.415 of 2017 through a comparative outline and elucidates the guidelines of the Common Curricular National Base (BNCC), both modifications that directly impact the regime of information. Starting from the premise that puts critical *Information Literacy* with a useful perspective for research and appropriation of information by the subjects, who need to consider the conditions in the regimes of information so that they can operate in a “critical” way, the study seeks to understand the contributions of critical *Information Literacy* in the context of the new high school regime of information, considering the impact of social inequality on education. To this end, it uses authors such as Arthur Bezerra, James Elmborg, John J. Doherty and Kevin Ketchner to define the critical *Information Literacy* and indicators taken from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the Atlas do Human Development (ADH), the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the Ministry of Education (MEC) for social inequality. It seeks to trace a perception of the regime of information of new high school, which is still being implemented until 2022, using a genealogy of information policies related to the implementation of Law 13,415 of 2017 and understanding the relationship of the actors involved through information actions. The method used was bibliographic research and content analysis to separate the data that supported the comparative design of changes in the LDB. The analysis methodology adopted reveals certain inconsistencies in the proposals of the new high school with regard to the development of the students' skills. It was also possible to observe, from the genealogy traced to map regime of information of new high school, the presence of critical information literacy. The study concludes that critical *Information Literacy* is a

useful tool for students to deal with the new proposal of high school and that the presence of libraries that promote social practices and informational practices would be able to give information power to high school students in the regime of information in which they are inserted.

Keywords: Critical Information Literacy. Regime of Information. New High School. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: estrutura que ilustra indicadores base de cálculo do IDHM	25
Figura 2: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM	25
Figura 3: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM com foco na educação	26
Figura 4: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM comparando renda e educação	26
Figura 5: Ranking dos estados brasileiros do maior para o menor IDHM comparando renda e educação	27
Figura 6: PNAD com dados de rendimento domiciliar per capita em relação ao grau de instrução	28
Figura 7: PNAD com dados de rendimento domiciliar per capita em relação a frequência a instituição de ensino	28
Figura 8: despesas em educação	29
Figura 9: esboço comparativo sobre carga horária 1	54
Figura 10: esboço comparativo sobre carga horária 2	54
Figura 11: esboço comparativo sobre carga horária 3	55
Figura 12: esboço comparativo sobre horário noturno	55
Figura 13: esboço comparativo sobre artes 1	56
Figura 14: esboço comparativo sobre artes 2	56
Figura 15: esboço comparativo sobre língua inglesa	56
Figura 16: esboço comparativo sobre matérias obrigatórias	57
Figura 17: esboço comparativo sobre autonomia dos sistemas de ensino na formação básica	57
Figura 18: esboço comparativo sobre itinerários formativos	58
Figura 19: esboço comparativo sobre autonomia dos sistemas de ensino nos itinerários formativos	58
Figura 20: esboço comparativo sobre definições da BNCC e ofertas de itinerários formativos	59
Figura 21: esboço comparativo sobre BNCC conformidade dos sistemas de ensino 1	59
Figura 22: esboço comparativo sobre BNCC conformidade dos sistemas de ensino 2	59
Figura 23: esboço comparativo sobre BNCC conformidade do MEC	60
Figura 24: esboço comparativo sobre ensino técnico 1	60
Figura 25: esboço comparativo sobre ensino técnico 2	61
Figura 26: esboço comparativo sobre ensino técnico 3	61
Figura 27: esboço comparativo sobre ensino técnico 4	61
Figura 28: esboço comparativo sobre ensino técnico 5	61
Figura 29: esboço comparativo sobre ensino técnico 6	62
Figura 30: esboço comparativo sobre ensino técnico 7	62
Figura 31: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 1	62
Figura 32: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 2	63

Figura 33: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 3	63
Figura 34: esboço comparativo sobre BNCC e profissionais de notório saber	63
Figura 35: esboço comparativo sobre BNCC e avaliação	64
Figura 36: esboço comparativo sobre BNCC e formação integral	64
Figura 37: esboço comparativo sobre BNCC e critérios de avaliação	65
Figura 38: esboço comparativo sobre autonomia do sistema de ensino na avaliação	65
Figura 39: Genealogia de políticas de informação	83
Figura 40: Parágrafos sobre matérias do novo ensino médio	85
Figura 41: Finalidades do ensino médio	87
Figura 42: Avaliação dos alunos	87
Figura 43: formação básica e itinerários formativos	88
Figura 44: Ilustração do exemplo de integração entre sistemas de ensino	90
Figura 45: genealogia das políticas de informação e competências críticas em informação	95

QUADROS

Quadro 1: divisão da educação e respectivos períodos e sistemas administrativos	23
Quadro 2: resultados da estratégia de busca	41
Quadro 3: documentos analisados	41
Quadro 4: unidades de análise	51

LISTRA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ACRL	Association of College e Research Libraries
ALA	American Library Association
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
BDTD	Base de Teses E Dissertações
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários De Educação
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência Da Informação
ES	Ensino Superior
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano por Município
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
NFIL	National Forum on Information Literacy
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
PEC	Proposta de Emenda a Constituição

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 CONTEXTO POLÍTICO E SOCIOECONOMICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
1.1.1 Do ponto de vista socioeconômico	23
1.1.2 Do ponto de vista político-social.....	30
1.2 METODOLOGIA	39
1.2.1 Levantamento Bibliográfico	39
1.2.2 Análise de Conteúdo	41
2 EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL.....	45
2.1 DESENHO COMPARATIVO ENTRE LEIS	46
2.1.1 Estruturação de carga horária.....	53
2.1.2 Flexibilidade de formatos de ensino	55
2.1.3 Formação e capacitação do educando	63
3 REFERENCIAL TEÓRICO	66
3.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	66
3.2 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO	69
3.2.1 Teoria crítica.....	72
3.2.2 Pedagogia Crítica	76
3.3 REGIME DE INFORMAÇÃO	78
4 O REGIME DE INFORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	82
5 CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

No dia 16 de fevereiro de 2017, o presidente Michel Temer sancionou a Lei 13.415/2017 de reforma do Ensino Médio, que estabeleceu mudanças na estrutura de ensino. Tal lei iniciou-se como Medida Provisória 746 em 2016 e as propostas que davam força a esta mudança já surgiam em 2013 por meio do Projeto de Lei 6.840 feito pelo deputado Reginaldo Lopes. As ações relacionadas ao projeto de lei retornaram em setembro de 2016 ao trazer a medida provisória 746 (MP), o que resultou em polêmicas e manifestações, não somente pelo fato de MP ter caráter de urgência, mas devido a tramitação concomitante da PEC nº 241/2016 ou PEC nº 55/2016 (emenda constitucional do teto dos gastos públicos). Nesta conjuntura a MP foi aprovada na câmara dos deputados em dezembro de 2016 e em 2017, a aprovação da reforma do ensino médio ocorreu com prioridade por parte dos senadores. Sem maiores impedimentos, foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017 sob a Lei 13.415.

Questionamentos surgiram em torno do fato de a reforma ter sido feita por meio de medida provisória, sem levar em consideração debates e opiniões de professores e alunos, bem como outros especialistas capazes de agregar na decisão (MEDIDA PROVISÓRIA, 2018). Outra questão levantada na época da medida provisória é no que tange o currículo proposto. A proposta coloca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como única orientação para as escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Na BNCC define-se o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento (BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR, 2018). Na época em que o presidente Michel Temer assinou a mudança de lei a BNCC ainda seria definida para atender ao novo ensino médio e efetivada entre os anos 2018 e 2019. Atualmente a BNCC está disponível no site do Ministério da Educação com outros documentos de apoio para realizar a implementação, contudo, as escolas e sistemas de educação terão até o ano de 2022 para adequar seus currículos a Base Nacional Comum Curricular.

O presente trabalho tem como objetivo apontar as principais contribuições da competência crítica em informação ao regime de informação do novo ensino médio, considerando que a postura crítica abrange a noção de que há fatores que influenciam na forma como nós nos apropriamos da informação e conseqüentemente na forma como aprendemos. Portanto, encontra-se no horizonte entre a Ciência da Informação com a Educação e aborda o fenômeno da aprendizagem dos alunos, utilizando contribuições que a competência crítica em informação traz para tal aprendizagem que se desenvolverá dentro de um regime de informação impactado pelas diretrizes da BNCC e da Lei 13.415/2017.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a lei que regula a educação básica no Brasil. A partir da aprovação da Lei 13.415/2017 algumas seções e alíneas sofreram alterações para configurar o que chamamos de novo ensino médio, portanto, um esboço comparativo da LDB, como era antes e como está agora, se faz necessário para diagnosticar a configuração do regime de informação do novo ensino médio. Frohmann (1995, tradução nossa) coloca que para descrever um regime de informação é necessário mapear os processos conflitantes que resultam em tentativas e em uma estabilidade difícil de ser conquistada no que tange os conflitos entre grupos sociais, interesses, discursos e até mesmo artefatos científicos e tecnológicos, deste modo, além do esboço comparativo que define as mudanças proporcionadas pela reforma do ensino médio, uma genealogia das políticas de informação que configuram o regime de informação do novo ensino médio é traçada para estudarmos como os fluxos e práticas de informação e as manifestações nesta rede informacional ocorreram. O trajeto supracitado conclui um dos objetivos específicos que é traçar uma percepção do regime de informação do novo ensino médio norteadas pela definição de Frohmann:

[...] qualquer sistema ou rede mais ou menos estável em que a informação flua através de canais determináveis – de produtores específicos, através de estruturas organizacionais específicas, a consumidores ou usuários específicos – é considerado um regime de informação (1995, p. 4).

A partir da percepção do regime de informação do novo ensino médio, buscaremos apontar o segundo objetivo específico, focado nas principais contribuições da competência crítica em informação a esse regime, considerando no contexto discutido os impactos da desigualdade social. Estabelece, por meio dos estudos de James Elmborg,

John J. Doherty, Kevin Ketchner e Arthur Bezerra que a competência crítica em informação, vertente da competência em informação (coinfo) com foco em seu viés crítico, é pautada nas contribuições da teoria crítica e da pedagogia crítica e traz, ao aprimorar as habilidades sugeridas pela coinfo, um olhar mais cauteloso para a informação e seu contexto, considerando também o caráter estratificado da sociedade.

O leitor será guiado através de cinco capítulos que se comprometem a elucidar o contexto escolhido e sua configuração; fases e métodos de pesquisa; o referencial teórico e o resultado final focado em responder o problema levantado.

Ao capítulo um compete abordar o ponto de vista político e socioeconômico que permeia a reforma do ensino médio. Nos auxiliará a compreender o contexto voltando-se para fatos e acontecimentos veiculados em notícias, mídias entre outros instrumentos de informação, além das manifestações de alunos e professores realizadas entre os anos de 2015 a 2019. É neste capítulo, se vamos falar sobre contexto, que vamos também abordar a desigualdade social e o fato de ser agente relevante a ser considerado no regime de informação do novo ensino médio. Contudo, buscamos falar sobre desigualdade não em ordem cronológica, mas com indicadores retirados do IBGE, ADH, INEP e MEC que embasem nossa noção de desigualdade social como fator presente na educação, exercendo resistência ao processo de apropriação da informação e aprendizagem.

O capítulo um também apresenta as metodologias de pesquisa. É necessário apontar como a pesquisa bibliográfica foi realizada na busca pela resolução do problema, não somente por meio do referencial teórico, mas também pelo método de análise aplicado sobre o corpus documental utilizado. A partir do levantamento feito em 2019 na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI) e a Base de Teses e Dissertações (BDTD), vamos apresentar uma tabela do que foi recuperado e os critérios de seleção para os referenciais utilizados e o planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação (BOCCATO, 2006). A pesquisa documental realizada com projetos de lei, medidas provisórias, ementas constitucionais e leis que se relacionam a reforma do novo ensino médio, será exposta junto ao método de análise adotado, a análise de conteúdo que foi baseada na leitura flutuante; na escolha dos documentos pautada no objetivo da pesquisa por meio de critérios como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e na definição do corpus da pesquisa

para referenciar os índices e elaboração dos indicadores, possibilitando a avaliação e interpretação dos resultados.

Ao capítulo dois cabe a metodologia aplicada e seus resultados antecedida por uma pequena retrospectiva de como as mudanças foram comunicadas e surgiam ao passo que impactavam a sociedade. Compromete-se a analisar a Lei 9.394/1996, conhecida como LDB, antes da lei 13.415/2017, que representa o novo ensino médio, alterá-la. Desta forma é possível compreender como a educação básica funciona no Brasil, como antes o ensino médio acontecia e como ele passará a acontecer nas escolas em acordo com as novas diretrizes. É importante também elucidar como as leis são sancionadas na justiça brasileira e como elas alteram outras leis, para assim traçar um olhar comparativo entre as indicações que regem a LDB em 1996 e como a lei 13.415/2017 rege os planejamentos atuais de ensino. Para isto, compreender o contexto de ambas as leis, principalmente no que tange a política brasileira, cabe a este trabalho. Devido ao fato da LDB não ser o único instrumento referente as modificações, o capítulo abordará a Base Nacional Comum Curricular, desde de sua formação até atual tramitação e implementação, bem como as concepções e regras de ensino nela colocadas.

O capítulo três, ou seção teórica, objetiva definir o referencial teórico da pesquisa ao trazer o conceito de competência crítica em informação. Para tanto, será necessário definir de forma abrangente a gênese do conceito de competência em informação e como os estudos pautados no viés crítico levaram a percepção da competência crítica em informação, bem como tal percepção recorre ao que Freire (1987) coloca como processo de alfabetização realizado pela leitura crítica do mundo, remetendo esse capítulo à definição de pedagogia crítica. Faz-se necessário remeter também a teoria crítica e suas contribuições por meio da lente sociológica voltada para competência em informação. O conceito de regime da informação faz parte do referencial teórico da pesquisa, sendo definido por meio de estudos realizados por Frohmann, Maria Nélida González de Gómez e Sandra Braman. Vamos falar brevemente sobre políticas de informação, não somente porque são importantes para melhor entendimento de regimes de informação, mas devido ao fato de convivermos com algumas delas ao passo que esse trabalho de desenvolveu.

No capítulo quatro, que trata sobre o regime de informação do novo ensino médio, veremos como tal regime está se configurando mediante a influência da BNCC – considerando que é um regime que ainda não existe – para reger como será o aprendizado de secundaristas em todo Brasil. Aqui encontramos a genealogia dos fatos e

acontecimentos que influenciam o regime de informação estudado na pesquisa, ou seja, vamos perceber a cadeia, o rank, o desdobramento e os contextos sociocríticos que a informação sobre a reforma do ensino médio ganhou espaço. É desenvolvido utilizando o conceito de regime de informação abordado na seção anterior para analisar os fatores principais que vão trabalhar para construir o regime de informação do novo ensino médio, ou seja, a aprendizagem dos alunos influenciada pela forma como a BNCC regula tal desenvolvimento. Tendo em vista que a BNCC regula o que será ensinado e quais competências precisam ser fomentadas, está estipulado então quais e como as informações, por meio do ensino, serão passadas. O capítulo busca colocar qual a configuração das práticas e comportamentos informacionais dos atores envolvidos no regime, levando em consideração que há ferramentas e habilidades subjetivas que os indivíduos dispõem quando se trata de aprender.

O capítulo cinco conclui demonstrando como a competência crítica em informação contribui para o universo estudado. As definições oferecidas pelo referencial teórico, os fatos coletados sobre como a informação circulou mediante as mudanças feitas pelo novo ensino médio e o panorama de como pode se configurar o regime de informação do novo ensino médio, nos permite, por meio da lente da competência crítica em informação, atrelar formas de aprendizagem e apropriação de informação nessa nova perspectiva de ensino médio que é uma novidade para os alunos. Através da lente da competência crítica em informação, podemos pensar como ela pode contribuir com a emancipação e senso crítico dos secundaristas, bem como as potencialidades da nova configuração que se estabelece na educação do Brasil até 2022.

1.1 CONTEXTO POLÍTICO E SOCIOECONOMICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O cenário que abarca a Reforma do Ensino Médio é cercado de diversas questões e situações a serem entendidas para que possamos acompanhar fatores que influenciam na competência crítica em informação dentro no novo ensino médio. Desta forma vamos definir o que é a desigualdade social e como ela acontece, como ela se forma, o que faz ela acontecer de acordo com questões políticas, financeiras, sociais e culturais. Da mesma forma, as ações e movimentos sociais que acompanharam o processo de reforma não vieram sozinhas. Precisamos entender que há um passado complexo e desafiador que fez alunos, professores e militantes pela educação se unirem novamente para lutar por participação nas decisões do governo no que tange a educação nacional.

1.1.1 Do ponto de vista socioeconômico

A LDB é o diploma legal que define as regras gerais a serem seguidas nas políticas educacionais do país. Tendo sua estrutura e funcionamento definidos legalmente, determina a atual divisão da educação básica em Ensino Fundamental, Médio, creche e pré-escola. Pode ser visualizada da seguinte forma:

Níveis da educação	Período	Administração
Educação infantil (Creche e Pré-escola)	0 a 5 anos	Município
Ensino Fundamental (E.F.)	06 aos 14 anos	Estados e Municípios
Ensino Médio (E.M.)	15 aos 17 anos	Estado
Ensino Superior (E.S.)	Após os 18 anos	Federal
Educação de jovens e adultos	Mínimo de 15 anos (E.F.) Mínimo de 18 anos (E.M.)	Estados e Municípios
Educação Especial	Não é estipulado	Todos

Quadro 1: divisão da educação e respectivos períodos e sistemas administrativos. Fonte: a autora

No quadro acima fica evidente uma questão importante no que tange a administração da educação brasileira: a descentralização do sistema de ensino. A União e os Estados e Municípios são autônomos para gerir seus sistemas de ensino. O ensino básico, ou seja, o infantil, o fundamental e o médio, não são de responsabilidade direta da União, mas ficam a cargo dos Estados e Municípios, sendo que cabe a União prestar assistência técnica e financeira a esses sistemas, coordenar as políticas e manter a sua própria rede que inclui as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e escolas técnicas. Quanto ao Governo Federal, cabe o controle das instituições privadas de ensino superior. Durham (1999) acredita que dessa administração complexa e fragmentada resulta uma excessiva heterogeneidade regional e local na oferta e na qualidade da educação básica.

Isto posto, precisamos considerar que o sucesso ou fracasso das políticas educacionais, bem como o desenvolvimento da educação depende de todas as entidades colocadas anteriormente. Durham (2010) observa que há diferença no desempenho dos estados e regiões do Brasil e dos municípios do mesmo estado diante das mesmas políticas

nacionais, para a autora essa diferença deve-se à disponibilidade ou falta de recursos e ao grau de desigualdade social. Esta última apresenta impacto no sistema educacional, trazendo desafios à prática pedagógica e podendo ser compreendida no bojo das relações produzidas pelo capitalismo.

Até onde podemos pesquisar as práticas educacionais no Brasil surgiram com a trajetória da Companhia de Jesus. No período da exploração, aos indígenas eram direcionados ensinamentos promovidos pelos missionários jesuítas que vinham ao Brasil difundir a crença cristã entre os nativos. Esse contexto nos oferece a premissa de que os esforços educacionais começaram por uma linha de imposição e dominação, contribuindo para a análise de Soares (2004) e Tonet (2005) ao colocarem que a apropriação da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção, colaboraram para divisão social do trabalho dividindo classes, sendo a classe dominante detentora da educação como elemento para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como, cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo. Ivo Tonet (2005) e Guido Oldrini (2004) defendem que a desigualdade social tem como agravante as relações de produção e as relações sociais por meio do trabalho assalariado, sendo o sistema educacional também diretamente conexo com ambas relações, visto que é na escola onde a convivência social começa, pautada pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contribui mostrando que a renda (incluindo, além da renda proveniente do trabalho, os rendimentos de aposentadoria, pensão, aluguel, programas sociais etc.) per capita domiciliar em 2017 foi de R\$ 6.629 para a parcela que representa os 10% dos brasileiros mais ricos. Já entre a parcela dos 40% mais pobres, o rendimento médio foi de apenas R\$ 376. Isto aponta para o fato de que os 10% mais ricos no Brasil ganham cerca de 17,6 vezes mais que os 40% mais pobres no que tange rendimento médio mensal, sendo que a Região Nordeste é a que apresenta a maior desigualdade nesta comparação com os 10% mais ricos ganhando cerca de 20,6 vezes mais que os 40% mais pobres. Tais dados apontam como a distribuição de renda é irregular no Brasil, o que já determina fatores de desigualdade. Para analisarmos não somente questões de renda desigual, mas também dados que melhor definam condições de vida da população, utilizaremos o Índice de desenvolvimento humano (IDH ou IDHM), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que

considera como dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde calculados da seguinte forma:

	LONGEVIDADE	EDUCAÇÃO		RENDA
		População Adulta	População Jovem	
IDHM Brasil	Esperança de vida ao nascer	18+ com fundamental completo	5-6 na escola 11-13 nos anos finais do fundamental 15-17 com fundamental completo 18-20 com médio completo	Renda mensal per capita (em R\$ ago/2010)
IDH Global	Esperança de vida ao nascer	Média de anos de estudo de 25+	Anos Esperados de Estudos	Renda Média Nacional per capita (US\$ ppp2005)

Figura 1: estrutura que ilustra indicadores base de cálculo do IDHM. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano

Pelo portal do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento referente ao Brasil, é possível ter acesso aos dados de IDH por Estado. Estas estatísticas constam no Atlas do Desenvolvimento Humano e mostram em ordem crescente o IDHM dos Estados

Código	Espacialidades	IDHM 2010
27	Alagoas	0,631
21	Maranhão	0,639
15	Pará	0,646
22	Plauí	0,646
25	Paraíba	0,658
29	Bahia	0,660
12	Acre	0,663
28	Sergipe	0,665
26	Pernambuco	0,673
13	Amazonas	0,674
23	Ceará	0,682
24	Rio Grande do Norte	0,684
11	Rondônia	0,690
17	Tocantins	0,699
14	Roraima	0,707
16	Amapá	0,708
51	Mato Grosso	0,725
50	Mato Grosso do Sul	0,729
31	Minas Gerais	0,731
52	Goiás	0,735
32	Espírito Santo	0,740
43	Rio Grande do Sul	0,746
41	Paraná	0,749
33	Rio de Janeiro	0,761
42	Santa Catarina	0,774
35	São Paulo	0,783
53	Distrito Federal	0,824

Figura 2: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano

Utilizando o primeiro grupo como exemplo de comparação, podemos analisar na mesma plataforma, percentuais referentes a escolaridade de acordo com os Estados, desta forma evidencia-se que o grupo formado pelos Estados com menor IDHM e menor índice de escolaridade varia pouco.

Código	Espacialidades	IDHM 2010	Código	Espacialidades	IDHM Educação 2010
27	Alagoas	0,631	27	Alagoas	0,520
21	Maranhão	0,639	15	Pará	0,528
15	Pará	0,646	22	Piauí	0,547
22	Piauí	0,646	25	Paraíba	0,555
25	Paraíba	0,658	29	Bahia	0,555
29	Bahia	0,660	12	Acre	0,559
12	Acre	0,663	28	Sergipe	0,56
28	Sergipe	0,665	13	Amazonas	0,561
26	Pernambuco	0,673	21	Maranhão	0,562
13	Amazonas	0,674	26	Pernambuco	0,574
23	Ceará	0,682	11	Rondônia	0,577
24	Rio Grande do Norte	0,684	24	Rio Grande do Norte	0,597
11	Rondônia	0,690	23	Ceará	0,615
17	Tocantins	0,699	17	Tocantins	0,624
14	Roraima	0,707	14	Roraima	0,628
16	Amapá	0,708	16	Amapá	0,629

Figura 3: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM com foco na educação. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano

Os municípios se repetem, com pequenas modificações, quando o indicador de renda é analisado.

Código	Espacialidades	IDHM 2010	Código	Espacialidades	IDHM Renda 2010
27	Alagoas	0,631	21	Maranhão	0,612
21	Maranhão	0,639	22	Piauí	0,635
15	Pará	0,646	27	Alagoas	0,641
22	Piauí	0,646	15	Pará	0,646
25	Paraíba	0,658	23	Ceará	0,651
29	Bahia	0,660	25	Paraíba	0,656
12	Acre	0,663	29	Bahia	0,663
28	Sergipe	0,665	12	Acre	0,671
26	Pernambuco	0,673	28	Sergipe	0,672
13	Amazonas	0,674	26	Pernambuco	0,673
23	Ceará	0,682	13	Amazonas	0,677
24	Rio Grande do Norte	0,684	24	Rio Grande do Norte	0,678
11	Rondônia	0,690	17	Tocantins	0,690
17	Tocantins	0,699	16	Amapá	0,694
14	Roraima	0,707	14	Roraima	0,695
16	Amapá	0,708	11	Rondônia	0,712
51	Mato Grosso	0,725	31	Minas Gerais	0,730
50	Mato Grosso do Sul	0,729	51	Mato Grosso	0,732

Figura 4: Ranking dos estados brasileiros do menor para maior IDHM comparando renda e educação. Fonte: Atlas do desenvolvimento humano

Os dados nos levam a constatar que onde há pouco desenvolvimento, há pouca escolaridade. Não é à toa que a educação compõe o IDH como fator determinante para o desenvolvimento, mas ela não é analisada sozinha, sendo diretamente relacionada com a renda. Esta relação talvez seja a chave para chegarmos à conclusão de que onde há capital para investimento, há um melhor índice educacional. Para melhor basear tal relação no

que tange desigualdade social na educação, podemos apontar os dados do IBGE via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre rendimento nominal mensal domiciliar no Brasil. O rendimento domiciliar per capita é calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. São considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes de todos os moradores, inclusive os classificados como pensionistas, empregados domésticos e parentes dos empregados domésticos. Os valores foram obtidos a partir dos rendimentos brutos efetivamente recebidos no mês de referência da pesquisa, acumulando as informações das primeiras entrevistas dos quatro trimestres da PNAD Contínua de 2018. Portanto, a média brasileira encontra-se em R\$ 1373,00 (2018), sendo que o Distrito Federal (DF) apresenta os melhores rendimentos domiciliares, chegando ao valor de R\$ 2460,00. Em seguida se olharmos novamente o IDHM no que tange a taxa de desenvolvimento e, isoladamente, educação e renda, percebe-se que DF lidera com melhores índices.

Código	Espacialidades	IDHM 2010	Código	Espacialidades	IDHM Educação 2010	Código	Espacialidades	IDHM Renda 2010
53	Distrito Federal	0,824	53	Distrito Federal	0,742	53	Distrito Federal	0,863
35	São Paulo	0,783	35	São Paulo	0,719	35	São Paulo	0,789
42	Santa Catarina	0,774	42	Santa Catarina	0,697	33	Rio de Janeiro	0,782
33	Rio de Janeiro	0,761	33	Rio de Janeiro	0,675	42	Santa Catarina	0,773
41	Paraná	0,749	41	Paraná	0,668	43	Rio Grande do Sul	0,769
43	Rio Grande do Sul	0,746	32	Espírito Santo	0,653	41	Paraná	0,757
32	Espírito Santo	0,740	52	Goiás	0,646	32	Espírito Santo	0,743
52	Goiás	0,735	43	Rio Grande do Sul	0,642	52	Goiás	0,742
31	Minas Gerais	0,731	31	Minas Gerais	0,638	50	Mato Grosso do Sul	0,740
50	Mato Grosso do Sul	0,729	51	Mato Grosso	0,635	51	Mato Grosso	0,732
51	Mato Grosso	0,725	16	Amapá	0,629	31	Minas Gerais	0,730
16	Amapá	0,708	50	Mato Grosso do Sul	0,629	11	Rondônia	0,712

Figura 5: Ranking dos estados brasileiros do maior para o menor IDHM comparando renda e educação. Fonte: Atlas do desenvolvimento humano

Considerando que no Brasil 6% do Produto Interno Bruto (PIB) é destinado para a educação, sendo colocado como um dos países que mais investe em educação, o PNAD

	Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade													
	Sem instrução		Ensino fundamental incompleto		Ensino fundamental completo		Ensino médio incompleto		Ensino médio completo		Ensino superior incompleto		Ensino superior completo	
	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita														
Até 20%	10,6	1,8	50,8	0,7	9,5	1,9	5,9	2,5	19,6	1,4	1,3	5,3	2,3	4,6
Mais de 20% até 40%	9,7	1,7	42,1	0,7	10,0	1,8	6,0	2,3	26,8	1,0	2,2	3,8	3,2	3,4
Mais de 40% até 60%	9,1	1,7	37,6	0,8	9,6	1,8	5,0	2,4	29,6	1,0	3,1	3,1	6,1	2,3
Mais de 60% até 80%	7,3	2,0	33,5	0,9	8,7	1,8	4,1	3,0	30,1	0,9	4,2	2,5	12,1	1,7
Mais de 80%	1,8	3,9	15,2	1,6	5,8	2,3	2,4	3,6	25,5	1,2	6,0	2,1	43,4	1,1

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2017.
Notas: Rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano.
(1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Contínua contribui com dados estruturados nas rendas domiciliares e nível de instrução. Mostra, portanto, que o crescimento da renda é diretamente proporcional ao grau de instrução.

Figura 6: PNAD com dados de rendimento domiciliar per capita em relação ao grau de instrução. Fonte: IBGE

Quanto maior a condição de renda, melhores investimentos são feitos na formação educacional, fato que ocorre no Brasil em que os 10% mais ricos ganham cerca de 17,6 vezes mais que os 40% mais pobres. O PNAD Contínua nos ajuda a perceber melhor este investimento ao colocar dados sobre a frequência em instituições de ensino públicas e privadas, mostrando que a rede privada prevalece como instituição de ensino para classes de percentual de rendimento maior.

Tabela 3.13 - Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas - 2017																
Características selecionadas	Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa															
	Educação Infantil				Ensino fundamental				Ensino médio				Ensino superior			
	Rede Pública		Rede Privada		Rede Pública		Rede Privada		Rede Pública		Rede Privada		Rede Pública		Rede Privada	
	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)	Indicador	CV (%)
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita																
Até 20%	36,4	1,5	8,3	6,2	40,7	0,9	7,6	4,9	29,2	1,6	4,3	11,1	9,6	5,6	4,9	4,8
Mais de 20% até 40%	28,2	2,0	14,0	4,4	27,7	1,1	13,3	3,6	28,3	1,6	8,9	8,0	15,2	4,2	10,9	3,4
Mais de 40% até 60%	19,5	2,4	18,5	4,3	18,4	1,4	18,7	3,1	22,7	1,9	15,5	6,3	19,0	3,8	18,6	2,5
Mais de 60% até 80%	11,4	3,8	20,3	3,9	9,5	2,1	21,9	3,0	13,6	2,9	22,2	5,2	24,4	3,4	28,5	2,1
Mais de 80%	4,4	5,5	38,9	3,1	3,7	3,3	38,5	2,5	6,2	4,2	49,2	3,1	31,6	3,1	37,1	1,7

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2017.
 Nota: Rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano.
 (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Figura 7: PNAD com dados de rendimento domiciliar per capita em relação a frequência a instituição de ensino. Fonte: IBGE

Estes percentuais, observados na discrepância entre o ensino público e privado, relacionam-se com a lógica mercadológica da educação. Tanto para Guzzo e Euzébios Filho (2005) quanto para Hettwer (2015), esta lógica se dá graças ao advento do neoliberalismo e o incentivo a privatização, fatores que se intensificaram no governo FHC, responsável pela formulação da atual LDB analisada neste ensaio. Para Hettwer (2015) a LDB contribui com o olhar mercantil sobre a educação. Para o autor a configuração dos sistemas de ensino beneficia os interesses privados, principalmente os relacionados às Instituições de Ensino Superior particulares, que cresceram enormemente. O INEP realmente aponta que em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. No

portal da transparência referente aos investimentos em educação, percebe-se que o ensino superior é o que mais recebe investimento, sendo o ensino básico o terceiro na colocação.

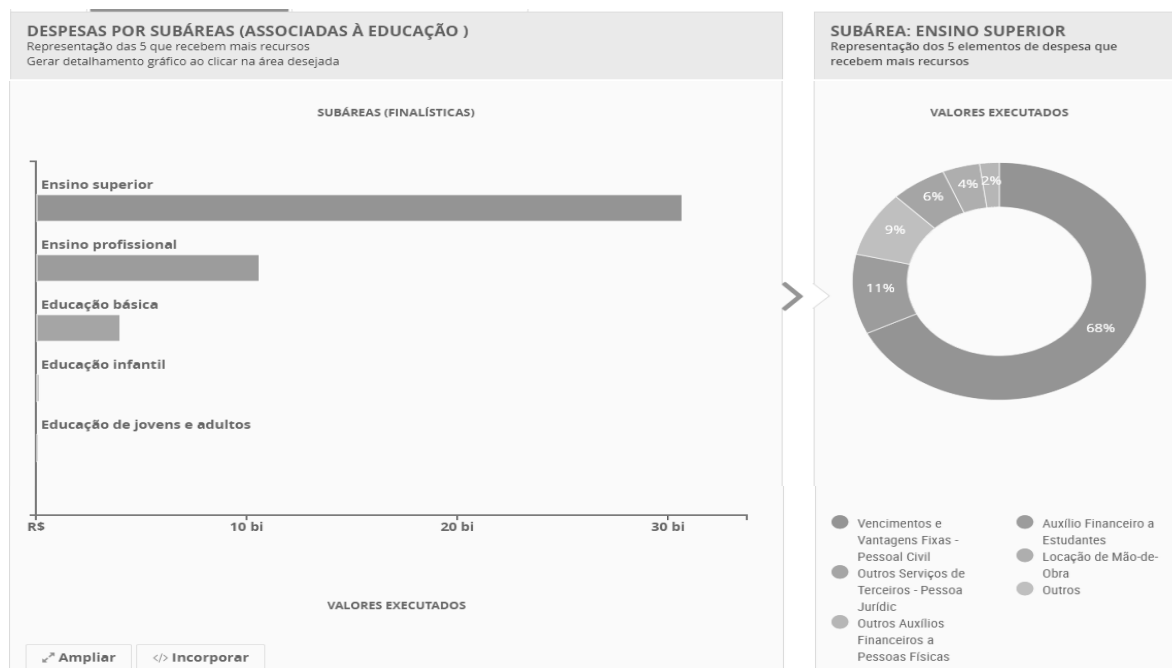


Figura 8: despesas em educação. Fonte: MEC

Os questionamentos crescem em relação a forma como os recursos são administrados pela União, sendo que para a educação básica atender as propostas do novo ensino médio os investimentos deveriam ser maiores, talvez proporcionais ao que é colocado no ensino superior. Mesmo que não houvesse tal necessidade e o que é investido hoje fosse o suficiente para garantir 1.400 horas dentro da escola, estamos lidando com uma realidade fortemente desigual, onde estudantes precisam trabalhar durante o período do ensino básico para compor a renda familiar, onde as escolas particulares prevalecem em investimento e formação, fazendo que com que, por exemplo, 91% das escolas públicas fiquem abaixo da média geral das escolas brasileiras no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem (INEP 2018), e conseqüentemente selecionando “socialmente” quem terá acesso ao ensino superior e ao investimento que tanto recebe de cátedras e outras fontes privadas. Ao Ensino básico coube brigar pela melhor propaganda de curso preparatório para o Enem, arrecadando mais dinheiro com venda de matrículas, cursos para o vestibular, apostilas e conseqüentemente, criando um abismo cada vez maior entre aquele indivíduo que termina os estudos na rede de ensino básico pública e a trajetória do indivíduo que terminou os estudos em renomadas escolas católicas privadas e ocupa cargo de autoridade em determinada empresa devido a construção do network na convivência

social da escola que, ao reproduzir a dinâmica social capitalista, torna conveniente a indicação para tal cargo.

1.1.2 Do ponto de vista político-social

Conforme o pequeno resumo fornecido na introdução desta pesquisa, o dia 16 de fevereiro de 2017 é um marco de uma das ações do presidente Michel Temer. Direcionada a lei 13.415/2017 de reforma do ensino médio, neste dia as mudanças fundamentais na estrutura de ensino seriam aprovadas e desencadeariam diversas etapas até a implementação do novo ensino médio. Iniciou-se como medida provisória em 2016 com propostas que exigiram fortes mudanças nos sistemas de ensino e na aprendizagem dos alunos. Desde 2013, o projeto de lei 6.840 já defendia que o ensino médio necessitava de mudanças em sua estrutura, contudo, o investimento do setor privado foi a força motriz para as mudanças tomarem forma. Tais mudanças, recebiam assessoria e contribuição principalmente de agentes como o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação, pois defendiam a necessidade de melhorias no currículo de base para a formação (EM DEBATE, 2016). Como colocam Silva e Krawczyk (2016) tais representantes endossariam a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária.

Como projeto de lei 6.840 surgiu sem debate e diálogo, os professores, alunos e educadores em geral criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, resultando em um manifesto que apresenta os indicativos de discordância em relação ao projeto de lei. Desta forma, provocaram-se modificações em alguns elementos do projeto original relacionados a obrigatoriedade das opções formativas, da jornada em tempo integral, das proposições dos temas transversais e da restrição de idade para o ensino noturno, no entanto, o Movimento seguia preocupado com os representantes envolvidos no processo do projeto de lei 6.840/2013, pois como pertencentes a iniciativa privada, poderiam conseguir uma mobilização a favor de seus interesses (SILVA; BOUTIN, 2018).

Ações posteriores a estes primeiros momentos do projeto de lei 6.840/2013 retornaram somente em setembro de 2016, ano em que o impeachment da presidente Dilma Rousseff estava em processo, situação que já gerava instabilidade no contexto delicado que é a política brasileira. Entretanto, a medida provisória 746 surpreendeu

alunos e professores, resultando em polêmicas maiores e manifestações também devido a tramitação concomitante da PEC nº 241/ 2016 ou PEC nº 55/2016 – proposta que visa limitar os gastos públicos em prol de suposto equilíbrio de contas públicas, sendo questionada devido a seu caráter estagnado no que tange investimentos em saúde e educação (BRASIL, 2016).

Insatisfação e revolta resultaram em manifestações expressivas da comunidade acadêmica como a ocupação de escolas por estudantes, contudo houve repressão aos movimentos sociais, sem dar atenção ao diálogo com a comunidade e os demais setores da sociedade civil e nesta conjuntura a medida provisória foi aprovada na câmara dos deputados em dezembro de 2016 (SILVA; BOUTIN, 2018). Tramitando em caráter de urgência no senado em 2017, a aprovação da reforma do ensino médio ocorreu com prioridade por parte dos senadores e sem maiores impedimentos, a medida provisória 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, sob a Lei 13.415.

A Lei 13.415/2017 propõe não somente alteração na Lei nº 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas também altera a Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além de modificar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943 e pelo Decreto-Lei nº 236/1967 (BRASIL, 2017).

As dúvidas iniciais ocorreram pelo fato de a reforma ter sido feita por meio de Medida Provisória – ação direta do presidente, utilizada em situações imediatas, sem participação do poder legislativo e apenas com discussão posterior – sem levar em consideração debates e opiniões de professores e alunos, bem como outros especialistas capazes de agregar na decisão. Não houve participação da sociedade em geral, aumentando a preocupação com o financiamento das mudanças, visto que este está sob responsabilidade dos municípios e estados. Parte da preocupação com os recursos fica bem ilustrada nos argumentos levantados pelas escolas de iniciativa privada que apontaram o aumento das mensalidades como forma de atender ao horário que deve ser cumprido (GAZETA DO POVO, 2016; G1; UOL, 2018).

Na época em que o presidente Michel Temer assinou a mudança de lei a Base Nacional Comum Curricular ainda seria definida para melhor atender ao novo ensino médio. Proposta com o objetivo de ser efetivada entre os anos 2018 e 2019, a BNCC foi

encaminhada em abril 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para ser homologado e iniciar o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em dezembro de 2017 aconteceu a homologação pelo então ministro da educação Mendonça Filho e o CNE apresentou a resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em março de 2018, o MEC coordenou o processo de discussão sobre a parte homologada do documento, correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Até então não havia mudanças estipuladas para o ensino médio, estas vieram a entrar na pauta no dia 02 de abril de 2018, quando o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 02 de agosto de 2018, teve outra mobilização por parte do MEC para discutir a Base Nacional Comum Curricular da etapa do ensino médio. Por fim, segundo o histórico apresentado pelo site da BNCC em 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio.

Desde o dia 14 de dezembro de 2018, o Portal Novo Ensino Médio, lançado por Rossieli Soares, está no ar e disponibiliza o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implementação das alterações a partir do primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular e iniciar o processo de implementação a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. O MEC fica responsável pela política de fomento para que tais mudanças ocorram, além do repasse de recursos para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola. Desta forma, o período atual compreende o momento de planejamento rumo a implementação do novo ensino médio.

A movimentação social que ocorreu de 2016 a 2019 apresenta pontos que são cruciais para a reforma do ensino médio, configurando um cenário de protesto e

insatisfação social. Contudo, até onde podemos pesquisar, aparentemente outros fatores contribuíram para que reverberasse tal comportamento em determinados grupos sociais.

A primeira observação a ser destacada é a ordem dos acontecimentos que se relacionam ao movimento de escolas ocupadas em 2015. De maneira geral, as ocupações começaram em São Paulo devido a configuração de um sistema escolar colocado pelo governo estadual como uma reorganização da rede de ensino, em que as escolas seriam divididas de acordo com o ciclo de estudo (DOYLE, 2017). Ou seja, haveria escolas dedicadas ao fundamental I (do 1º ao 5º ano), outras ao fundamental II (do 6º ao 9º ano) e outras ao ensino médio. Tal organização fecharia cerca de 100 escolas e deslocaria alunos para locais possivelmente distantes de suas residências, contudo, esse não foi o maior problema, mas sim a falta de diálogo entre sociedade e governo nesse processo. Segundo Doyle (2017), após cerca de um mês de protestos, o governo mantinha como objetivo explicar a reorganização para a comunidade escolar ao invés de ouvir e dialogar, sendo que a reivindicação constante nessa época (e atualmente) dos jovens secundaristas é pelo direito de ser ouvido.

Desta forma, a partir da primeira escola ocupada, o movimento só cresceu através de cartilhas e comunicados pela internet, agregando secundaristas que mobilizaram artistas, intelectuais e familiares em apoio, chegando a marca de 200 escolas ocupadas. Mesmo mediante a este cenário, segundo Doyle (2017) o governo manteve a proposta e em dezembro de 2015 um decreto de transferência de professores, devido as ocupações, oficializou a reorganização da rede de ensino. Desta forma, ficou-se subentendido que mesmo com tamanha visibilidade ao movimento de ocupação, o governo estava firme na manutenção da medida. A única saída foi dar força aos protestos em outros formatos, além da ocupação. Isto posto, os estudantes de São Paulo reverteram a reorganização proposta pelo governo de Geraldo Alckmin, sendo considerada pelo Ministério Público uma medida antidemocrática.

Após esse cenário complexo ocorrido em 2015, marcado pela falta de diálogo, em 2016, mediante a aprovação da medida provisória – que ao ter caráter de urgência mais uma vez não abriu margem para diálogo – estudantes e professores em São Paulo concentraram-se para manifestar contra a nova proposta. A MP veio à tona em setembro de 2016 e a internet apresenta uma estatística considerável de matérias e notícias sobre as manifestações relacionadas a reforma de outubro de 2016 a dezembro de 2016, indicando que foi um período de forte movimentação (EL PAÍS; GAZETA DO POVO; CARTA

CAPITAL, 2016). Não demorou muito para que os órgãos, que já haviam se articulado anteriormente, começassem a entrar em cena para novas propostas de resistência, tanto que em outubro de 2016, segundo um destes órgãos, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) afirmou que 1.072 instituições de ensino foram ocupadas no Brasil para militar contra a reforma do ensino médio e contra a proposta da PEC 241, colocando em cena o ato de ocupação de escolas em conjunto com manifestações de rua que envolveram também pais e outros interessados preocupados com os impactos da reforma no ensino público.

Quando se trata de educação e ações que intervenham na forma como se consolida na vida dos estudantes, percebemos que o assunto gera conflitos principalmente por se tratar de um tema transversal à política, sociedade, cultura e economia. A escola vincula-se à construção de indivíduos sociais capazes de perceber as estruturas em seu entorno de acordo com sua época e mesmo mediante a essa constatação, administrar o potencial de instrução necessária para as pessoas ainda gera desigualdade. Esse fato é antagônico ao que cabe a uma democracia e é o que incomoda o jovem consciente de sua posição como cidadão e aprendiz. Jovem este que, por meio da mobilização mediante a reorganização supracitada, buscou, avaliou e utilizou informações capazes de lhe dar poder para agir, tanto que as ocupações de 2015 se inspiraram em movimentos ocorridos no Chile em 2006. Esse empoderamento através da informação e de práticas informacionais, como compartilhar uma cartilha que ensinasse os passos para a ocupação de escolas, deu aos alunos emancipação e visão crítica o suficiente para a Justiça conseguir, por meio de uma liminar, que a reorganização fosse suspensa pelo período de um ano.

Esses mesmos alunos que lutaram e viram resultado, ainda mantiveram desconfiança do Governo, colocando-os em uma posição de “ataque” para evitar uma possível imposição de reorganização. As ocupações e a resistência só perderam força mediante ao período de férias, mas toda essa experiência proporcionou aos alunos a capacidade de identificar questões que surgiram com a MP e que seriam prejudiciais. Nesse momento eram secundaristas orientados e conscientes de um Governo que supostamente não quer ouvi-los. As mudanças mais impactantes aos alunos eram relacionadas ao ensino em tempo integral, aumentando de maneira progressiva a carga horária para 1.400 horas anuais, mudanças na ministração de matérias como filosofia, sociologia, educação física e artes, a maneira como os conteúdos serão transmitidos ao longo dos três anos do ensino médio, incluindo uma etapa para a educação profissional.

O Governo também passa a permitir que profissionais com notório saber possam dar aulas de conteúdos de áreas relacionadas à sua formação, mas sem a exigência de uma licenciatura. Isso levantou discursos que acreditam na desvalorização do profissional da educação. Questão completamente oposta ao que é acordado e estabelecido nos debates exaustivos, onde participaram especialistas, professores, alunos e sociedade, para assegurar à educação a condição de política de Estado por 20 anos, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE garantiria que as escolas não fossem submetidas aos interesses do governo ou de outros setores da sociedade.

A surpresa da MP e as propostas que por ela foram colocadas não foram freadas pelas manifestações e insatisfação, pelo contrário, o Governo salientou cada vez mais seus argumentos no Índice de desenvolvimento da educação básica e a evasão escolar como males que precisam ser combatidos com urgência e que a mudança da grade curricular do país para um modelo mais atraente seria uma solução, portanto, a proposta ficou pautada em Português, Matemática e Inglês como formação básica, enquanto o restante do conteúdo seria dividido entre: 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.

As manifestações seguiram até o ano de 2018, o que gerou algumas consequências. Uma delas ocorreu em 2018 quando uma das audiências públicas que discutiria a proposta para a BNCC do ensino médio teve que ser cancelada devido a manifestações de professores e estudantes contrários à proposta do MEC (Ministério da Educação) (R7, 2018). A reunião foi organizada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Nessa mesma época César Callegari, integrante do CNE, afirmou que a proposta e a construção do projeto são democráticas, envolvendo educadores e sociedade. Se pensarmos pela via da audiência pública, podemos considerar que há possibilidade de maior diálogo e alcance da sociedade civil para opinar sobre as propostas do governo, ou seja, audiências públicas tem como objetivo possibilitar que os vereadores ouçam a opinião da população sobre determinado tema. Normalmente, acontecem antes da votação de uma lei. Vereadores e entidades, como associações e sindicatos, podem convocar tais audiências.

Ao ser solicitada, uma audiência pública necessita de edital de convocação que é publicado em pelo menos dois jornais de grande circulação. Em seguida, vereadores selecionam autoridades, especialistas e pessoas interessadas para serem ouvidas. Ao

começar a discussão sobre o tema, se houver manifestação de opositores e defensores, o tema voltara a ser discutido em diversas sessões que são convocadas para que todas as partes possam ser ouvidas. Na teoria, todos os cidadãos podem participar das audiências públicas, que servem para expor temas ou colher sugestões para assuntos específicos. Por ser uma atividade de consultoria, as manifestações ocorrem de forma oral ou escrita. Ao fim, as propostas são encaminhadas para serem analisadas pelos vereadores.

No portal da câmara dos deputados também há normas regimentais sobre Audiências Públicas feitas pela Comissão de Finanças e Tributação. Nessa fonte de informação, percebemos que é possível realizar uma reunião de audiência pública com entidade da sociedade civil para instruir determinada matéria legislativa em trâmite, bem como para tratar de assuntos de interesse público relevante, atinentes à sua área de atuação, mediante proposta de qualquer membro ou a pedido de entidade interessada. Mas quem seleciona a participação de entidade da sociedade civil é a própria comissão que solicitou a realização da audiência pública, nesse evento são ouvidas pessoas interessadas e os especialistas ligados às entidades participantes, cabendo ao Presidente da Comissão expedir os convites. (COMISSÃO DE FINANÇAS E TRIBUTAÇÃO, s.d). Havendo defensores e opositores relativos ao objeto de exame, a Comissão procederá de forma que possibilite a audiência das diversas correntes de opinião.

Contudo, ao expor todo o processo e circunstâncias que existem para estabelecer a participação de determinado indivíduo em uma audiência pública, parece-nos que ainda sim o poder de decisão, argumentação e de informar se mantém nas mãos da comissão, a responsável por selecionar quem pode participar. Fora o fato de que no caso de Brasília, que será citado no próximo parágrafo, a pessoa que se propusesse a ir teria que assegurar sua estadia e alimentação no período de participação na audiência. É perceptível que a configuração de um instrumento que deveria democratizar informação e abrir espaço para diálogo acaba sendo dificultoso. E se levarmos em consideração como e onde são informadas as agendas de audiências públicas? Quem ensina ao indivíduo que quer participar que ele pode e que o acesso a isso é permitido, se a cidadania não é itinerário formativo para formar cidadãos instruídos de seus direitos?

O CNE também utilizou consultas públicas para agregar mais opiniões sobre o texto referência para elaboração da BNCC. Segundo a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2019), o MEC receberia documentos com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, por meio eletrônico em formato texto por determinado

endereço de e-mail. Seguido de uma audiência a ser realizada no Auditório Anísio Teixeira do Conselho Nacional de Educação, em Brasília (DF), onde poderiam participar 200 pessoas mediante instruções do Edital de Chamamento para a audiência, que informa também que cada participante deverá arcar com todas as despesas para sua participação, incluindo passagens, hospedagem, alimentação e quaisquer outras decorrentes. Mesmo que existam atas e documentos que informam quem esteve nas audiências públicas, tais anexos ficam arquivados no âmbito da Comissão junto aos pronunciamentos escritos e documentos que os acompanharem, ou seja, não são documentos capazes de serem acessados livremente, somente mediante a solicitação junto ao órgão. Contudo, ao longo da elaboração desta pesquisa, pelo portal do MEC, foi possível encontrar um documento de reunião da CNE.

O Conselho Nacional de Educação em 2019 realizou uma reunião técnica sobre as atividades de implementação do Novo Ensino Médio. O diretor de Avaliação da Educação Básica, Carlos Roberto Pinto de Souza, e o coordenador-geral de Exames para Certificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Eduardo Carvalho Sousa, participaram. O documento intitulado Reunião Técnica Novo Ensino Médio – CNE apresenta a data de realização (10 de outubro de 2019) e as pessoas e órgãos participantes, bem como a divisão de mesas de discussão e suas temáticas. Desta forma, tivemos acesso aos conselhos e organizações que se encontram nos bastidores da formulação da BNCC e os temas relevantes.

A primeira mesa tratava de propostas que seriam colocadas em reunião e informações sobre o CNE. Nela participaram Ivan Siqueira (Câmara de Educação Básica); Eduardo Deschamps (Comissão Ensino Médio) e José Francisco Soares (Comissão Ensino Médio).

A mesa de discussão que tratava o currículo e implementação do ensino médio que está diretamente ligado a formação geral básica da BNCC, seus itinerários e formas de oferta (parcerias, EaD), bem como normas para implementação e cronograma de implementação continha participantes dos seguintes órgãos:

MEC com a secretaria de educação básica (MEC/SEB);

MEC com a secretaria de educação profissional e tecnológica (MEC/SETEC);

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);

Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP);

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF);

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN);

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

Seguido de uma mesa de discussão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio e sua implementação, com representantes do INEP e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) e por fim, a última mesa sobre os Livros Didáticos para o novo ensino médio e utilização de plataformas digitais com o Programa Nacional do Livro Didático (MEC/PNLDD) e a Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (Abrelivros).

Esse documento que coloca detalhadamente as instituições que participaram, nos dá a noção dos órgãos envolvidos em toda organização da BNCC e do novo Ensino Médio. Essa configuração de entidades nos levou a pergunta do porquê as entidades representativas dos alunos não poderiam estar presentes em reuniões e eventos deste porte. Até onde sabemos, há diversos grupos como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Associação Nacional dos Pós-graduandos (ANPG) que poderiam estar presentes por meio de algum representante que desse voz aos alunos envolvidos. Mediante a organização, os passos que os mesmos deram ao longo das movimentações de ocupação em 2015 e a maturidade e desenvoltura que empenharam na causa pela Educação, poderiam ser considerados para compor a reformulação do Novo Ensino Médio.

Segundo Nogueira Júnior et al (2016), uma boa parte dos educadores brasileiros também estão desconfortáveis com a implementação da reforma, alegando que as discussões em torno do assunto estavam avançando e com a reforma tudo que estava sendo construído coletivamente terá sido em vão. Eles também criticam a reforma por constituir um exemplo de falta de discussão com o público e apontam que se o governo tivesse implementado com mais calma e com a participação de todos, talvez as rejeições fossem em menores proporções. Concretizaram falando que a divisão por áreas proposta pela reforma não irá favorecer o estudante, pois, o aluno não é treinado para ter autonomia,

como prova disso quando ele chega ao ensino médio mal sabe escolher a profissão desejada.

Os donos de escolas se encontram com a opinião dividida em relação à reforma, pois com a obrigatoriedade do turno integral, por um lado é bom, afinal, o aumento da carga horária provoca um aumento significativo da mensalidade cobrada dos alunos, ainda que só uma minoria de poder aquisitivo alto continuaria pagando o novo ensino médio. Dessa maneira, muitos alunos iriam para escolas públicas, diminuindo o lucro das empresas. Além desse fator, os representantes das escolas privadas afirmam que não será possível que o colégio ofereça todas as opções da nova grade curricular para o aluno, pois isso demandaria muito dinheiro para a abertura de novas salas.

1.2 METODOLOGIA

A aplicação da metodologia de pesquisa, que foi baseada em levantamentos bibliográficos e documentais, bem como a trajetória da pesquisa rumo a sua contribuição para a comunidade científica manteve total foco e respaldo nas diretrizes da pesquisa. Ao longo do trabalho fomos norteados pelo problema abaixo que se define no seguinte questionamento:

- quais as principais contribuições da competência crítica em informação ao regime de informação do Novo ensino médio?

Ao buscar a resposta ao problema, traçamos objetivos específicos que orientam as subseções do trabalho. São eles:

- traçar uma percepção do regime de informação do novo ensino médio;
- perceber as contribuições da competência crítica em informação no contexto do regime de informação do novo ensino médio, levando em consideração o impacto da desigualdade social.

Com as diretrizes do trabalho esclarecidas, explicaremos como desenvolvemos o passo a passo da pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo realizada.

1.2.1 Levantamento Bibliográfico

O trabalho encontra na pesquisa bibliográfica e documental aporte metodológico adequado para desenvolver os objetivos geral e específicos do estudo. Define-se que a pesquisa bibliográfica

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A pesquisa foi realizada em 2019 e 2020, utilizando a Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI) e a Base de Teses e Dissertações (BDTD) – priorizadas devido a BRAPCI ser a base de dados que melhor concentra conteúdo da ciência da informação e a BDTD devido ao caráter exaustivo das pesquisas realizadas – com um recorte temporal de 2013 a 2018. Tal recorte temporal justifica-se devido a cronologia dos rumores relacionados a Reforma do Ensino Médio terem início em 2013 com o Projeto de Lei 6.840. A pesquisa bibliográfica considerou na literatura artigos, teses e dissertações que detinham no título o termo regime de informação e/ou competência crítica em informação, sendo que a busca foi realizada tanto com os termos relacionados em busca avançada tanto separados em busca simples. Ao relaciona-los a BRAPCI recuperou somente 2 resultados e a BDTD recuperou 0 resultados. Ambas indicam que os estudos sobre regime de informação relacionados a competência crítica em informação ainda é um campo pouco explorado na área da ciência da informação, considerando esse indicativo uma justificativa pertinente ao trabalho. Vale ressaltar que os termos serviram a pesquisa somente em língua portuguesa, pois o pano de fundo interessante ao trabalho é a educação nacional, focada especificamente na reforma do ensino médio.

A busca simples que utilizou regime de informação como termo recuperou na BRAPCI 113 resultados e 10 resultados na BDTD, todos publicados/defendidos entre 2013 a 2019. A busca simples que utilizou competência crítica em informação como termo recuperou na BRAPCI 43 resultados e 3 resultados na BDTD, todos publicados/defendidos entre 2013 a 2019.

Termos de busca	Fonte	
	BRAPCI	BDTD
Competência Crítica em Informação e Regime de Informação	2	0
Competência Crítica em Informação	43	3

Regime de Informação	113	10
----------------------	-----	----

Quadro 2: resultados da estratégia de busca. Fonte: a autora

Da mesma maneira, a pesquisa documental também foi realizada considerando documentos, projetos de lei, medidas provisórias, ementas constitucionais e leis que se relacionam a reforma do novo ensino médio, contudo os canais utilizados para este levantamento foram o Portal da Legislação – Planalto e o site do Ministério da Educação que disponibiliza a BNCC entre outros documentos relacionados ao conteúdo explorado. A partir do levantamento, os documentos considerados relevantes de acordo com as diretrizes da pesquisa, foram os elencados abaixo:

Tipos	Documentos
Constituições	Constituição da república dos estados unidos do brasil (de 24 de fevereiro de 1891); Constituição da república dos estados unidos do brasil (de 16 de julho de 1934); Constituição dos estados unidos do brasil, de 10 de novembro de 1937; Constituição da república federativa do brasil de 1988.
Leis	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
Outros	Base Nacional Comum Curricular Plano Nacional de Educação Medida Provisória 746 de setembro de 2016

Quadro 3: documentos analisados. Fonte: a autora

Após a seleção feita, utilizando a análise de conteúdo como metodologia, os documentos acima foram lidos e alguns foram selecionados para servir como amostra devido ao fato de atenderem ao objetivo da pesquisa, cobrirem abrangentemente o campo de investigação e representarem a “população” de documentos levantados, além de serem pertinentes a pesquisa.

1.2.2 Análise de Conteúdo

A amostra selecionada para a realização da análise dos dados abarca a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Medida

Provisória 746 de setembro de 2016. As três se apresentam por meio de um desenho comparativo para nos elucidar como o Ensino Médio se configurava e como ele passa a ser após a reforma.

A Análise de conteúdo constitui-se como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de diversificados documentos e textos. A análise auxilia a reinterpretar as mensagens e compreender significados de um jeito que vai além da leitura rasa e simplória. Tal metodologia de pesquisa integra a busca teórica e prática na área do conhecimento das investigações sociais. Organiza-se para além de um simples método para analisar dados ao apresentar uma abordagem com características e potencialidades próprias, utilizando a intuição, ou a indução em caso de pesquisas quantitativas, como estratégia em prol da possibilidade de compreensão nas mais profundas fases dos fenômenos a serem investigados.

Para processamento de dados, a análise de conteúdo acontece por meio de procedimentos específicos, se configurando como um método de análise renovável e flexível. Apresenta praticidade para realização de suas etapas ao ser proposto como uma ferramenta que funciona para problemas cada vez mais diversificados, além de ser adaptável aos campos de pesquisa, qual seja a comunicação. Segundo OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989) a análise de conteúdo é usada para ler e interpretar conteúdos de toda a classe de documentos. Para Moraes (1999) a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, entre outros. Vale ressaltar que ao iniciar a análise, o pesquisador lida com dados brutos, por isso os processos comuns a análise de conteúdo sintetizam os dados em unidades menores que facilitam a pesquisa.

Moraes (1999, p.7) diz que “a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único”, portanto, há possibilidade em diferentes perspectivas. OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989, p.185) nos auxiliam ao colocar que o leitor pode encontrar o mesmo sentido que o autor pretende expressar em sua obra, assim como, uma única autoria pode expressar diferentes sentidos para diferentes leitores. Um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com

sentidos diferentes, bem como, um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

As formas de interpretação pessoal podem ser variadas e atreladas a diversos fatores de experiência e vivência do leitor ou do pesquisador, que mesmo em tal posicionamento, não se isenta da parcialidade. Dados são partes de informações que chegam ao alcance já com possibilidade de vieses, seja pela cultura, seja pela linguagem, logo, não é possível uma análise neutra, pois toda leitura se constitui em uma interpretação. Disto isto, convidamos o leitor para empenhar-se na leitura crítica conforme desbrava as fases e resultados deste trabalho. Que seja possível apreensão não somente das concepções do pesquisador, mas também de novas concepções que o contexto oferece.

Na análise de conteúdo, quando se trata de sentidos estruturados em argumentos, é necessário compreender o contexto em que a comunicação se estabelece. Como Moraes coloca (1999) a mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem, desta forma, o contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado, sendo reconstruído pelo pesquisador e trazendo certos limites ao universo da pesquisa de acordo com a disciplina e os objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. Isto posto, é perceptível ao longo do capítulo de análise o retorno e ênfase constantes ao objetivo da pesquisa.

Toda a análise foi fundamentada no objetivo geral e nos objetivos específicos bem esclarecidos no início deste capítulo. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, a abordagem em relação aos objetivos, que foram definidos de antemão, foi construída após as fases da análise de conteúdo, constituindo parte essencial do planejamento inicial que orienta as fases posteriores da pesquisa. Ao concluirmos a pesquisa podemos explicitar com clareza os objetivos do trabalho realizado, em meio ao universo estudado, pois delimitamos os dados efetivamente significativos para pesquisa.

De um ponto de vista amplo, a análise de conteúdo tem sido definida em seis categorias que levam em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima da mesma (MORAES, 1999). Tais categorias são baseadas nas características da comunicação que se dividem em Quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade?

Com que resultado? A orientação retirada de tais características para nossa pesquisa é pautada no “com que resultado?” onde o pesquisador procura identificar e descrever resultados efetivos e, como coloca Moraes (1999), os objetivos não coincidem necessariamente com os resultados efetivamente atingidos e, assim, a pesquisa pode também explorar a questão da congruência entre fins e resultados.

Vale ressaltar que a fragmentação da amostra no que chamamos de unidades de análise, costuma demonstrar partes da informação, todavia, não devemos esquecer que a leitura representa a perspectiva do pesquisador e que, mesmo com perda de fragmentos de informação, obteremos consciência e compreensão da análise.

Outra ação importante a ser destacada na metodologia de pesquisa, foi a procura por definir a desigualdade social presente na educação, apresentada no capítulo um. Por ter sido realizada através do levantamento de fontes estatísticas que detêm representatividade e são referência no Brasil, enquadra-se como parte importante a ser destacada como método no presente trabalho. Os critérios utilizados no levantamento foram voltado a indicadores sociais que ofereciam estatísticas relacionadas ao desenvolvimento humano, renda, educação e investimento público, desta forma, foi possível utilizar dados capazes de apontar a situação da desigualdade social no Brasil. As fontes utilizadas foram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC).

O contexto educacional do Brasil está diretamente ligado as mudanças políticas vividas ao longo dos anos. Para entendermos o que é a LDB, como e por que ela se altera é necessário olhar para seu objetivo como lei e as demais implicações no que tange mudanças, alterações e interesses. Vamos falar sobre as leis e sobre a educação, considerando a desigualdade social, e concomitantemente expor as mudanças para o ensino médio. No desenho comparativo das leis, apesar de estar focado na amostra selecionada, os documentos recuperados na pesquisa documental serão citados ao longo do comparativo devido ao papel que desempenham na reforma.

2 EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL

Até a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) não existia uma lei focada na educação, inclusive, a palavra “educação” não constava na Constituição de 1891, documento que estipulava as responsabilidades da Federação para com o ensino superior, a instrução militar e o fomento a outras áreas de desenvolvimento como letras, artes e ciências (BRASIL, 1891). Em 1930 o Ministério da Educação (MEC) dava sinais de vida, enquanto as questões vinculadas a educação eram resolvidas junto com questões de saúde no recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (INSTITUCIONAL, 2018). Somente na Constituição de 1934, feita devido a necessidade da reorganização político-social brasileira, o termo “educação” passa a constar no capítulo referente a diretrizes de ensino no Brasil que normalmente aparecia junto as iniciativas de cultura (BRASIL, 1934). A Constituição de 1946 surge em um contexto pós Estado Novo, onde, devido ao caráter do Governo Vargas, as modificações na Constituição de 1937 no que tange educação e cultura foram grandes. Portanto, o documento de 1946 surge retomando as questões sobre educação e cultura o que fomentou discussões acerca da primeira LDB (BRASIL, 1946).

Diálogos abordando os ideais que serviriam como alicerce da primeira LDB tramitavam entre os grupos políticos ligados a partidos com diferentes posicionamentos. É difícil definir afinal, quais filosofias serviram como base para a primeira LDB. Se analisarmos o contexto em que a Lei foi redigida, podemos perceber o momento de instabilidade política e econômica que protagonizava o governo de João Goulart (ALMEIDA, 1983). Se pensarmos também no iminente golpe militar de 1964 que ocorreria apenas 3 anos após a aprovação da LDB no Congresso, é incerto afirmar se a lei teve tendências liberais ou não. Porém, independente de posicionamentos e ideologias, após 13 anos de embates políticos a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo aprovada em Congresso (BRASIL, 1961).

Em 1971 – para adequar-se à política socioeconômica da época, o chamado “milagre econômico” – a LDB nº 5.692, de 11 de agosto foi formulada, tendo 86 de seus artigos revogados contra 34 que seguiram em vigor. Sendo considerada incompleta devido ao fato de não inclusão do ensino superior e tratando apenas dois níveis de ensino

(ensino fundamental e ensino médio). Foi elaborada e aprovada durante o Regime Militar (1964-1970) sem participação da sociedade (BRASIL, 1971).

A atual LDB nº 9.394 do ano de 1996 foi proposta no final de 1988, durante o Governo Sarney, após a promulgação da Constituição da República (1988). Começou como projeto de lei e tramitou no Congresso Nacional, continuou a ser discutido durante todo o governo Collor /Itamar, bem como no Senado e na Câmara do Deputados passando por votos, pareceres, discussões e aprovações (SILVA; et al, 2014). No Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) o projeto de lei, pertencente ao então senador Darcy Ribeiro, foi aprovado sendo sancionado em 20 de dezembro de 1996 passando a vigorar em forma de lei.

O site do Planalto disponibiliza a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e lá é possível ver outras leis que a modificaram ao longo dos anos, bem como o que foi incluído ou revogado, as redações, os regulamentos conciliados, os decretos-lei e estatutos vinculados, mas entre todas estas modificações feitas desde 1997 a que foi estabelecida em 2017 para o ensino médio é o foco do presente estudo, a Lei 13.415/2017.

A trajetória exposta acima cabe a seção para entendermos como leis modificam outras leis. O processo é importante e complexo, mas basicamente esclarecemos que a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, a 9.394 do ano de 1996, é a lei que regula a Educação brasileira. Tal documento foi modificado pela reforma do ensino médio, que é representada pela Lei 13.415 do ano de 2017. Ao estar em voga, a lei 9.394/1996 a absorve por completo e o que consta na reforma do ensino médio passa a ser parte da LDB.

2.1 DESENHO COMPARATIVO ENTRE LEIS

O estudo se limita a analisar a nova proposta para o ensino médio no que tange ensino e educação ao longo dos três anos necessários para conclusão da etapa, esta delimitação está diretamente ligada ao problema estabelecido e ao objetivo da pesquisa. Ambos definiram a reunião dos dados necessários para montarmos a análise de conteúdo, utilizando os materiais levantados na pesquisa documental, apresentados no quadro 3.

A preparação foi o primeiro passo do método. Dedicado a identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas, para tanto a leitura de todos os materiais foi realizada, dando suporte a primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos assim incluídos na amostra devem

ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente.

Em seguida iniciamos o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de documentos a serem analisados. Nossa amostra é formada pelos seguintes documentos LDB (9.394 de 1996), novo ensino médio (13.415 de 2017) e a medida provisória (746 de 2016). Percebemos que os pedaços importantes para a análise, o que chamamos de unidade de análise, são representados por artigos (art.), parágrafos (§) e incisos (I; II; III...). Esse processo chama-se Unitarização, realizada através da leitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir tais unidades de análise. Esse processo facilita na classificação, pois ao isolar cada unidade de conteúdo retirada do documento, podemos reescrevê-las e reelaborá-las, de modo que possam ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam. Segue abaixo as unidades de análise retiradas de artigos, parágrafos e incisos:

Art. 24 inciso I 9394/96	a carga horária mínima anual será de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais.
Art. 24 § 1 9394/96	A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para 1400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.
Art. 24 § 2 9394/96	Os sistemas de ensino deverão oferecer a jovens e adultos ensino noturno regular, adequado às condições do educando.
Art. 26 § 2 e 3 746/17	O ensino da arte é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental; A educação física é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, podendo ser facultativa mediante a condições do aluno.
Art. 26 § 2 9394/96	O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
Art. 26 § 5 9394/96	No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
Art. 26 § 7 9394/96	A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais.
Art. 26 § 10 9394/96	A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNCC dependerá de aprovação do CNE e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.
Art. 35 § 1 9394/96	Diversificar os currículos será definição feita por cada sistema de ensino, sendo harmonizada à BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
Art. 35 § 2 9394/96	A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Art. 35 § 3 9394/96	O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.
Art. 35 § 4 9394/96	Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
Art. 35 § 5 9394/96	A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.
Art. 35 § 6 9394/96	A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC.
Art. 35 § 7 9394/96	Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
Art. 35 § 8 9394/96	Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
art 35-A inciso I a IV 9394/96	A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do CNE, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
Art. 36 inciso I ao V 9394/96	O currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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.
Art. 36 § 1 9394/96	A organização das áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
Art. 36 § 3 9394/96	A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

Art. 36 § 5 9394/96	Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo.
Art. 36 § 6 9394/96	A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
Art. 36 § 7 9394/96	A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá do Conselho Estadual de Educação e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
Art. 36 § 8 9394/96	A oferta de formação técnica e profissional realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
Art. 36 § 9 9394/96	As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.
Art. 36 § 10 9394/96	O ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
Art. 36 § 11 9394/96	Os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
Art. 36 § 12 9394/96	As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional.
Art. 61 inciso IV 9394/96	profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao ensino técnico.

Art. 61 inciso V 9394/96	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica.
Art. 62 9394/96	A formação de docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
Art. 62 § 8 9394/96	Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC.

Quadro 4: unidades de análise. Fonte: a autora

No processo de transformação de dados brutos em unidades de análise é importante a compreensão fora do contexto original, pois as mesmas representam conjuntos de informações que têm significado completo em si mesmas. São passíveis de interpretação sem auxílio de informação extra. Isto é necessário, visto que nas fases a seguir, serão tratadas fora do contexto da mensagem original e integradas a novos conjuntos de informações para serem compreendidas e interpretadas, contudo, sem perder o significado original. Vale ressaltar que esse procedimento submete o documento a fragmentações, levando a perda parcial de informação do material analisado. Então, não devemos perder a concepção de que a perspectiva aqui apresentada é a do pesquisador que encontra respaldo em seu problema e objetivo constantemente. Todavia, mesmo com a perda parcial de informações do material analisado, justifica-se pelo aprofundamento em compreensão que a análise possibilita.

A próxima etapa é a categorização. Consiste em um procedimento que agrupa dados considerando a parte comum existente entre eles. Pode ser realizada por diversificados critérios, contudo, na nossa pesquisa, vamos utilizar critérios semânticos, originando categorias temáticas. OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989) colocam que o processo de categorização é como uma redução de dados. A categoria nada mais é que a síntese na comunicação que transmite os aspectos mais importantes. Vamos classificar os elementos de uma mensagem através do critério adotado, desta forma a análise fica mais fácil sendo fundamentada no problema e nos objetivos da pesquisa. Ou seja, a análise do material recortado foi processada de forma cíclica, extraímos o significado dos dados

mediante a um esforço contínuo e circular a procura de significados cada vez melhor explicitados, chegando as seguintes categorias:

- a) Estruturação de carga horária: esta categoria cabe as unidades de análise que tratam questões relacionadas a carga horária de ensino e possibilidade de horários dedicados a ministração de aulas;
- b) Flexibilidade de formatos de ensino: categoria que agrupa unidades de análise que estipulam quais matérias serão ministradas no ensino médio, como será organizada e operacionalizada o lecionar dos itinerários formativos e outros formatos de ensino que possam vir a agregar, além da autonomia e peso que a BNCC exerce no currículo do novo ensino médio;
- c) Formação e capacitação do educando: categoria que foca nos artigos, parágrafos e incisos que se preocupam com a subjetividade e orientação dos educandos, bem como suas habilidades e competências.

As categorias, definidas de acordo com as temáticas selecionadas, apresentam validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade. São categorias que tem pertinência e adequação aos objetivos da análise, bem como à natureza do material que foi analisado, além das questões que se pretende responder por meio da pesquisa. Os próximos critérios são guiados a partir da validade das categorias, é a validade que exige que todas as categorias sejam criadas de forma significativa e útil em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica. Na nossa pesquisa, as categorias emergiram a partir dos dados levantados, portanto, a validade das mesmas foi construída gradativamente de acordo com o que precisávamos entender em relação as mudanças do Novo ensino Médio, sem deixar de reproduzir de maneira adequada os conteúdos.

A exaustividade é regra que garantiu a categorização de todo o conteúdo definido de acordo com os objetivos da análise. Cada conjunto possibilitou a inclusão de todas as unidades de análise, ou seja, não sobrou nenhuma das unidades de análise do quadro 4 sem está devidamente categorizada. Os objetivos da análise definem o conjunto de dados que efetivamente foram categorizados, portanto, ao tomar esta decisão, as categorias foram exaustivas, dando possibilidade de enquadrar todo o conteúdo.

O critério de homogeneidade serviu para que todo o conjunto fosse estruturado em uma única dimensão de análise. Além dos critérios anteriores, as categorias atenderam

ainda ao critério de exclusividade ou exclusão mútua que garante que cada elemento seja classificado em apenas uma categoria. Por fim, as categorias apresentadas demonstram objetividade consistência e fidedignidade, deixando as regras de classificação explicitadas e claras para serem aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise.

Mediante ao processo de coleta e sintetização de dados feito, construiu-se um desenho comparativo dos conteúdos resultantes da metodologia adotada. Tais conteúdos foram divididos nas três categorias elaboradas de acordo com os critérios explicados acima. A partir do desenho comparativo, teremos clareza sobre quais foram as principais mudanças feitas na reforma do ensino médio, o objetivo aqui é colocar a amostra em posição de comparação, dando a noção de “antes e depois”, sendo que a primeira coluna da tabela criada é a LDB, por ser quem apresenta a versão antiga. A coluna do meio é a 13.415/17, pois ela apresenta a versão nova e a MP (746/16) é a terceira coluna, norteador informações que foram abordadas na pesquisa, mas sofreram modificações em 2016, logo, se ausentaram dos documentos subsequentes.

A comparação nos ajudou a realizar a quarta etapa da análise de conteúdo que é a Descrição, uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, vamos comunicar os resultados a partir da produção da tabela comparativa com textos síntese onde expressamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada categoria. Utilizaremos citações diretas dos dados originais ao passo que entramos na quinta e última etapa: a interpretação. Este é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas, isto posto, podemos perceber a validade da pesquisa e de seus resultados. Na Interpretação atingimos uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens.

2.1.1 Estruturação de carga horária

A seção IV da 9394/96 é seção que trata somente sobre o ensino médio, contudo a 13.415/17 alterou artigos, parágrafos e incisos anteriores a tal seção. A primeira modificação é um dos questionamentos veementes que ainda causa discussões em eventos como o Educação 360 ocorrido em 2019 no Museu do amanhã (EDUCAÇÃO 360, 2019) relacionado a carga horária proposta na nova conjuntura de ensino.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 24 inciso I 9394/96	A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;	Art. 1 13.415/17	A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;		não incluído

Figura 9: esboço comparativo sobre carga horária 1. Fonte: a autora

ainda no artigo 24 percebemos que há uma política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, colocando, a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.400 horas anuais.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 24 § 1 9394/96	incluído	Art. 1 13.415/17	A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.		não incluído

Figura 10: esboço comparativo sobre carga horária 2. Fonte: a autora

Alunos costumam alegar questões relacionadas ao tempo de trabalho que precisam exercer. Muitas vezes eles precisam trabalhar durante o período do Ensino básico para ajudar suas famílias, mas tendo uma carga ampliada como obrigatoriedade para a conclusão do ensino, não seria possível conciliar tempo de trabalho. Eduardo Deschamps, presidente da Comissão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que tal problema seria resolvido com a inclusão da formação técnica profissional como parte integrante do Ensino Médio, desta forma, os alunos utilizariam o tempo exercido em trabalho como complementar as horas para a conclusão da etapa (EDUCAÇÃO 360, 2019).

A imagem a seguir mostra que a BNCC é quem inclui e reforça a carga horária integral, colocando um limite de hora a qual os sistemas de ensino não podem ultrapassar em suas práticas de ensino e educação (1.800 horas).

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35-A § 5 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/17	A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.		não incluído

Figura 11: esboço comparativo sobre carga horária 3. Fonte: a autora

Outra modificação relacionada a estruturação de horários foi a inclusão de um parágrafo que trata sobre o ensino noturno, colocando que ao oferecer tal horário, o sistema de ensino deve adequar-se as necessidades do aluno.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 24 § 2 9394/96	incluído	Art. 1 13.415/17	Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4o*		não incluído

Figura 12: esboço comparativo sobre horário noturno. Fonte: a autora

2.1.2 Flexibilidade de formatos de ensino

Polêmica que levou a manifestações constantes, além do horário integral, foi a modificação feita pela MP 746/16 que gerou conflitos ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia. Tal artigo teve que ser refeito após manifestações do Movimento Arte nas Escolas, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, entre outras ocorrências sociais como paralisações e ocupações, a medida provisória foi alterada por meio da, já existente, Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que inclui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino médio. Já na lei 13.415/17 (novo ensino médio) o ensino da Arte constituirá como componente curricular obrigatório da educação básica e Educação física será integrada à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular obrigatório da educação básica.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 26 § 2 e 3 746/17	não incluído		não incluído	Art. 1 746/16	Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Figura 13: esboço comparativo sobre artes 1. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 26 § 2 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 2 13.415/1 7	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.	Art. 1 746/16	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Figura 14: esboço comparativo sobre artes 2. Fonte: a autora

Ensino da Língua Inglesa começará a ser lecionado no sexto ano do ensino fundamental e passará a ser obrigatório no ensino médio.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 26 § 5 9394/96	No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.	Art. 2 13.415/1 7	No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.		não incluído

Figura 15: esboço comparativo sobre língua inglesa. Fonte: a autora

Logo, os parágrafos 2º, 3º e 4º tratam da obrigatoriedade relacionada a Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Inglês.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35- A § 2 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.		não incluído
Art. 35- A § 3 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.		não incluído
Art. 35- A § 4 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.		não incluído

Figura 16: esboço comparativo sobre matérias obrigatórias. Fonte: a autora

Fica a cargo dos Sistemas de Ensino, segundo o art. 2 da 13.415/17, a integralização curricular, ou seja, a Instituição poderá incluir ou não projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput, portanto, parece que Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Inglês (apenas para o sexto ano) serão aplicados como bem entenderem as instituições de ensino, deixando certa flexibilidade em como tais matérias serão ministradas aos alunos.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 26 § 7 9394/96	Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios	Art. 2 13.415/1 7	A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput*		não incluído

Figura 17: esboço comparativo sobre autonomia dos sistemas de ensino na formação básica. Fonte: a autora

Percebe-se que a lei coloca todas as matérias como obrigatórias, mas reforça a obrigatoriedade de Português e Matemática nos três anos do ensino médio em uma realidade, como a apontada no quadro acima, onde o Sistema de Ensino poderá incluir ou não projetos e pesquisas envolvendo os temas Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física. Essa proposta inicial foi criticada pelo risco que uma aposta forte em Português e Matemática pode representar em detrimento da qualidade dos outros conteúdos, além de educadores defenderem que esta abordagem sugere maior preocupação com o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que proporciona a avaliação nacional dos estudantes, do que com a qualidade da formação do estudante propriamente dita.

O próximo recorte apresenta o que a BNCC chama de itinerários formativos que a princípio são reconhecidas como áreas do conhecimento dentro da LDB. É por meio destas grandes áreas que os sistemas de ensino definirão o que será lecionado nas escolas, sendo que devem consultar a BNCC para manter as exigências feitas por ela.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
art 35-A inciso I a IV 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.		não incluído

Figura 18: esboço comparativo sobre itinerários formativos. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35-A § 1 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.		não incluído

Figura 19: esboço comparativo sobre autonomia dos sistemas de ensino nos itinerários formativos. Fonte: a autora

Na BNCC encontram-se os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens propostas para os estudantes de acordo com as etapas da educação básica. Tais orientações são colocadas como obrigatórias para todas as escolas. O currículo está dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante, tal itinerário define-se como um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR, 2018), sugerindo maior aprofundamento de conhecimentos de determinadas áreas como: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas

Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Português, Matemática e Inglês são tratadas como matérias obrigatórias ao longo dos três anos que constituem o ensino médio. Essa determinação existia desde a MP, sofrendo pequenas modificações ao virar lei.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 inciso I ao V 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	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.	Art. 1 746/16	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 - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; I - linguagens; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes II - matemática; II - matemática e suas tecnologias; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. III - ciências da natureza; IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)* IV - ciências humanas; V - formação técnica e profissional.

Figura 20: esboço comparativo sobre definições da BNCC e ofertas de itinerários formativos: a autora

As imagens abaixo nos ajudam a entender como regras orientam o funcionamento dos itinerários formativos, colocando de forma clara como a BNCC é importante para as ações estipuladas para os sistemas de ensino.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 3 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .*	Art. 1 746/16	A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Figura 21: esboço comparativo sobre BNCC e conformidade dos sistemas de ensino 1. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 5 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .*	Art. 1 746/16	Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação

Figura 22: esboço comparativo sobre BNCC e conformidade dos sistemas de ensino 2. Fonte: a autora

Uma questão modificada que serve à essa categoria é no que tange o currículo proposto e, de certa forma, engessado na BNCC. A proposta coloca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientação para as escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. O parágrafo 10º incluído salienta a autonomia da BNCC sobre os novos componentes curriculares de caráter obrigatório e a relação de dependência do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 26 § 10 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 2 13.415/17	A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)	Art. 1 746/16	A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.

Figura 23: esboço comparativo sobre BNCC e conformidade do MEC. Fonte: a autora

O ensino técnico faz parte dos itinerários formativos, portanto, na LDB consta também parágrafos referentes a como deve funcionar. O Ministério da Educação defende que a formação profissional e técnica funciona como alternativa e auxilia na escolha da formação profissional e técnica contida na carga horária do ensino médio regular (MEC, 2018). Percebe-se que a Lei atrela ao longo dos parágrafos o ensino técnico a possibilidade de seguimento ao ensino superior, possivelmente para explicitar que o aluno não necessariamente anula seu direito a graduação ao fazer uma formação técnica.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 6 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.	Art. 1 746/16	A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Figura 24: esboço comparativo sobre ensino técnico 1. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 7 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/ 17	A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.*	Art. 1 746/16	A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Figura 25: esboço comparativo sobre ensino técnico 2. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 8 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/ 17	A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.	Art. 1 746/16	Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Figura 26: esboço comparativo sobre ensino técnico 3. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 9 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/ 17	As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.	Art. 1 746/16	O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

Figura 27: esboço comparativo sobre ensino técnico 4. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 10 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/ 17	Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.*	Art. 1 746/16	Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

Figura 28: esboço comparativo sobre ensino técnico 5. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 11 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.	Art. 1 746/16	A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Figura 29: esboço comparativo sobre ensino técnico 6. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 12 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (NR)	Art. 1 746/16	A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

Figura 30: esboço comparativo sobre ensino técnico 7. Fonte: a autora

A atuação de profissionais com notório saber foi uma questão bem discutida na mídia e contestada pelas manifestações, é importante destacar que a lei propõe exclusividade para a formação técnica e profissional estes profissionais. Tais “professores” deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 61 inciso IV 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 6 13.415/17	IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;	Art. 1 746/16	profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.

Figura 31: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 1. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 61 inciso V 9394/96	incluído	Art. 6 13.415/17	profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.	Art. 1 746/16	não incluído

Figura 32: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 2. Fonte: a autora

Já para atuação na educação básica as exigências se mantiveram tradicionais, exigindo formação de professores em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal. Os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica também podem atuar na educação básica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 62 9394/96	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.	Art. 7 13.415/17	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.		não incluído

Figura 33: esboço comparativo sobre profissionais de notório saber 3. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 62 § 8 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 7 13.415/17	Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)	Art. 1 746/16	Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Figura 34: esboço comparativo sobre BNCC e profissionais de notório saber. Fonte: a autora

2.1.3 Formação e capacitação do educando

A seção sobre o ensino médio é inaugurada por incisos que indicam que o ensino médio tem um fim na vida do educando. A LDB apresenta isto em quatro finalidades que se preocupam com a I consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos

no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Tais finalidades nos despertaram para a categoria c) Formação e capacitação do educando.

Nos parágrafos 6º, 7º e 8º há orientações de como funcionará as avaliações, sendo que aparentemente não há preocupação com as finalidades II e III do ensino médio que colocam, respectivamente, 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 e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Visto que as avaliações focarão em dois resultados: I) o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e II) o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35- A § 6 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.		não incluído

Figura 35: esboço comparativo sobre BNCC e avaliação. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35- A § 7 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.		não incluído

Figura 36: esboço comparativo sobre BNCC e formação integral. Fonte: a autora

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35- A § 8 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que residem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.		não incluído

Figura 37: esboço comparativo sobre BNCC e critérios de avaliação. Fonte: a autora

A imagem abaixo mostra que as avaliações e exigências supracitadas, bem como as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas e que estão engessadas na BNCC, ficam sob responsabilidade do sistema de ensino, contudo, fica o questionamento se até 2022 instituições de ensino público e privado disporão de ferramentas e estruturas necessárias para orientar alunos e seus aspectos, cognitivos e socioemocionais.

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 36 § 1 9394/96	adotou a MP 746/17, mas foi revogado pela 13.415/17	Art. 4 13.415/17	A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.	Art. 1 746/16	Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput

Figura 38: esboço comparativo sobre autonomia do sistema de ensino na avaliação. Fonte: a autora

Aparentemente há certa lacuna no que tange as finalidades do ensino médio e a estrutura atual apresentada nessa seção.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O atual capítulo nos auxiliará nos próximos passos para entendermos embasamentos teóricos relacionados a competência crítica em informação e regime de informação. Ambos os conceitos são subáreas da ciência da informação e nesta pesquisa se alinham para atender aos objetivos propostos.

3.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A competência em informação (CoInfo) surge em um contexto focado na indústria e na necessidade de diretrizes que melhor orientassem na solução de problemas e no auxílio a tomada de decisão ao utilizar a informação como recurso para ambos. Usado pela primeira vez em 1974 no relatório *The information service environment relationships and priorities* sugere o termo *Information Literacy* para definir habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação, o autor, Paul Zurkowski (1974), já expunha a necessidade de se exercer o domínio sobre o crescente universo informacional. Como bem define Dudziak (2003), tal necessidade concentra-se na sobrevivência dentro de uma realidade atual de consumidores de informação, mergulhados no universo informacional e lidando com a informação como um produto a ser consumido, ou seja, o ponto de vista da *Information Literacy* coloca a informação como conceito complexo que depende de contexto, interpretações e definições de acordo com a área do conhecimento na qual está inserida.

Mesmo que em 1976 Hamelink e Owens tenham surgido com a noção da *Information Literacy* como instrumento de aplicação dos recursos informacionais aos processos de decisão no desempenho das responsabilidades como cidadão, ou seja, preocupados com o exercício político/civil orientado pelo acesso a informação (HAMELIN; OWENS apud DUDZIAK, 2003), pressupõe-se que a influência da internet, infraestrutura de redes, servidores e canais de comunicação, que surgiu no final da década de 1960 como uma solução para a troca de informações, traria uma pegada mais técnica para a noção de *Information Literacy*. Ted Nelson e Douglas Engelbart (1962) idealizaram como algo que fosse além da troca, possibilitando melhor organização e acesso ao crescente repositório de informações disponíveis na internet. Nesse sentido surge na década de 1980 por Tim Bernes Lee a *Web* (SOUZA; AVARENGA, 2004).

Assim, a partir da década de 1980 o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação teve uma aceleração de forma que foi integrada ao cotidiano das pessoas por meio da apropriação de computadores pessoais (CHU, 2003).

Observa-se dentro deste contexto que em 1979 Taylor daria ênfase às habilidades técnicas de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas, um dos requisitos para a competência, deste modo, Dudziak coloca que

Os anos 80 se iniciam fortemente influenciados pelas novas tecnologias de informação, que começavam a alterar os sistemas de informação e as bibliotecas, principalmente nos Estados Unidos. A ascensão e a difusão da tecnologia da informação alteraram as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco e alterando definitivamente os sistemas de informação (DUZIAK, 2003, p. 25).

Tais mudanças nas bibliotecas e comuns ao ambiente profissional, alcançaram o ambiente educacional, surgindo no cenário a monografia de Karol C. Kuhlthau em 1987 (ERIC Document, 1987) sobre *Information Literacy* e educação. O estudo defendia que o acesso aos recursos informacionais é crucial ao aprendizado estudantil, a partir da apropriação das tecnologias da informação de acordo com as necessidades de aprendizado do estudante (KUHALTHAU, 1991), isto posto, entende-se que *Information Literacy* ganha contexto no universo do aprendiz e foco no indivíduo. A autora contribui com um modelo descritivo do processo de aprendizagem quando o usuário entra em contato com as tecnologias da informação, analisando as experiências de busca e uso da informação. Dudziak (2003) afirma que, em seus estudos posteriores, Kuhlthau definiria *Information Literacy* como um modo de aprender que enfatiza a noção de processo cognitivo, construindo o que se convencionou chamar de modelo alternativo centrado no usuário.

No final da década de 1980, surge a definição mais citada na literatura. Iniciativa de bibliotecários educadores responsáveis pela elaboração do *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* da American Library Association (ALA), popularizou *Information Literacy* como fator que reforça a relação entre sala de aula e biblioteca para desenvolver o hábito de buscar e utilizar a informação, colocando a seguinte definição:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente as

informações. (...) Em última análise, as pessoas competentes em informação são aqueles que aprenderam a aprender. Elas sabem aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informações e como usar as informações de forma que outras pessoas possam aprender com elas. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida (ALA, 1989).

A ALA, mesmo apontando diretrizes da *Information Literacy* de teor aparentemente técnico e “mecânico” no contato com a informação, ressaltam que avaliação da informação deve ser realizada de forma crítica e competente (ALA, 1989), fazendo-nos refletir sobre tal viés crítico. Não é à toa que a definição da ALA é constantemente citada na literatura. Na década de 1990 as diretrizes estabelecidas no documento foram amplamente aceitas, aumentando a produção científica e salientando relatos de experiência. Um grupo que se destacou neste contexto intitulado *National Forum on Information Literacy* (NFIL), teve Christina S. Doyle em 1994 contribuindo com a concepção de que aprender a aprender inclui a formulação de questionamentos e o uso da informação de forma organizada e exata para resposta a questão inicial (1994, p.1), desta forma a preocupação com um pensamento crítico e criativo foi colocado de forma clara em um contexto onde a ênfase estava na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas (DUDZIAK, 2003).

Nos anos 2000 a *Information Literacy* atingiu o âmbito nacional através de autoras como Sônia Eliza Caregnato que, na época utilizou o termo "habilidades informacionais" na publicação do artigo “O desenvolvimento de Habilidades Informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede”, e outras pesquisadoras como Regina Belluzzo, Elizabeth Adriana Dudziak, Bernadete Campello e Maria Helena Hatsbach com termos como Competência informacional, Letramento informacional, Alfabetização informacional, Literacia, Competência em informação, etc. (CAREGNATO, 2000; CAMPELLO, 2002; HATSCHBACH, 2002; DUDZIAK, 2003).

Mediante a questão complexa relacionada aos conceitos de *Information Literacy* no Brasil, destaca-se que para este ensaio foi adotado o termo Competência em Informação e como abreviação, acordada no documento Carta de Marília em 2014 no terceiro Seminário de Competência em Informação, utilizaremos CoInfo.

Neste ponto, com maior divulgação de produções internacionais e crescente publicações brasileiras no âmbito da CoInfo, podemos focar em documentos referência nos estudos para salientar o viés crítico. Em 2005 a Declaração de Alexandria sobre Competência informacional e aprendizado ao longo da vida salienta que a Competência

informacional (termo adotado para o documento) “vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades”. Não somente a Declaração de Alexandria, documento internacional, focava no pensamento crítico, mas também o Manifesto de Florianópolis, feito em território brasileiro, se preocupou com as minorias e populações vulneráveis traçando responsabilidades e sugestões tanto para profissionais da área de biblioteconomia quanto para movimentos associativos/órgãos representativos de classe, instituições públicas/governamentais e instituições privadas, que pudessem prestar atenção primária em prol de desenvolvimento social, cultural e econômico. O documento resgata, de certa forma, os princípios da proclamação do presidente Barack Obama em outubro de 2009 e como ações/recomendações escritas para profissionais da área, o Manifesto de Florianópolis coloca: “Fomentar o senso crítico com a modificação da lógica dos processos de educação/capacitação nas unidades de informação” (2013, p.3).

Bezerra (2015) destaca mais documentos importantes para a trajetória dos estudos em Competência Informação, dentre eles as já citadas ALA de 1989 e Declaração de Alexandria, como as Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Midiática, de 2011, e a Moscow Declaration on Media and Information Literacy, de 2012. Todas reforçam, como coloca o autor, ações de busca, acesso, avaliação e utilização no espectro da competência em informação, destacando: “I) o caráter ativo da busca; II) a eficiência do acesso; III) o componente crítico da avaliação; e IV) a postura ética na utilização da informação” (BEZERRA, 2015). Os estudos de Bezerra são apontados aqui para entendermos como a análise crítica da CoInfo traçou um caminho rumo a Competência crítica em Informação. Este é objetivo da próxima seção, elucidar sobre o viés crítico discutido dentro da CoInfo para em seguida explicar as contribuições sociológicas agregadas ao conceito.

3.2 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

O termo foi utilizado em português no artigo “Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação” apresentado em 2015 no XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) em João Pessoa, PB. Na oportunidade, Bezerra traz as contribuições da Teoria crítica da

Escola de Frankfurt, bem como as colocações de Pierre Bourdieu sobre práxis para traçar um olhar sobre o conceito de Competência em informação. Autores como James Elmborg, John J. Doherty e Kevin Ketchner são destacados nos estudos de Bezerra por apresentarem uma postura focada no componente crítico. Também em âmbito nacional, Elizete Vieira Vitorino e Daniela Piantola (2009) escrevem sobre “critical information literacy”, porém traduzindo o termo para “competência informacional crítica”.

Elmborg, segundo Bezerra, adiciona a palavra “critical” à *Information Literacy* devido ao propósito de “reconhecer como “crítica” (no sentido de “urgente”) a necessidade de práticas menos mecânicas e entendimentos mais centrados nos indivíduos” (ELMBORG, 2012, p. 6). O propósito está voltado também para a

perspectiva “crítica” às atuais práticas, no sentido de questionar a concepção de competência em informação como uma “coisa” que temos, mas que não sabemos como usar – entendimento este que o autor credita aos padrões estabelecidos pela ACRL (ELMBORG, 2012, p. 78 apud BEZERRA, 2015).

Há que se discutir, junto a Elmborg e Bezerra, que os documentos até então pautados nas diretrizes colocadas pela ALA, apesar de apontar o viés crítico, ainda mantêm um olhar preocupado com o viés técnico como se a habilidade de reconhecer quando uma informação é necessária para seguir os passos rumo a localização, avaliação e uso fosse uma receita de bolo, abafando o processo complexo de aprendizado e construção de conhecimento que esse “passo a passo” demanda. Talvez devido a influência das práticas de estudo de usuário atuando diretamente sobre a trajetória dos estudos relacionados a CoInfo, sendo o processo de estudo de usuário pautado em estratégias como a que Bertrand Calenge (1996, p. 185) indica: “o serviço de referência deve ser entendido como: uma função organizada de resposta personalizada a um pedido explícito de informação documental ou de documentação”, nos dando uma noção mecanicista de passos que demandam esforço cognitivo e construção de conhecimento na troca usuário/profissional da informação. Possibilidades a parte, Bezerra (2015) coloca que Elmborg (2012) entende que os conceitos de CoInfo seguem pela mesma noção mecânica, ignorando como o “acesso às informações necessárias de forma eficaz e eficiente” acontece de maneira lenta e paciente, na mesma medida que conhecimentos são construídos pelas pessoas, além de faltar considerações sobre fatores econômicos, legais e sociais que cercam o uso da informação.

Um autor que contribui rápida e objetivamente com a questão social e impacto no acesso a informação e consequente desenvolvimento de habilidades é Palfrey (2011) em seus estudos sobre nativos digitais¹. Palfrey destaca como importante indicar que um país com dimensões continentais e diferença significativa no desenvolvimento econômico e social apresenta também divergências nas questões relacionadas ao acesso, pois nem todos tem acesso à uma determinada tecnologia. Nesse sentido, Palfrey (2011) aponta que nos países ricos como os Estados Unidos da América e a Suíça há altos níveis de acesso de banda larga às residências, altos índices de alfabetização e sistemas educacionais frequentemente enfatizam o pensamento crítico. No mundo em desenvolvimento, como o Brasil, por exemplo, a tecnologia, muitas vezes, é menos priorizada. Exemplo disso é que a eletricidade, com frequência, é escassa e o índice de analfabetismo é alto.

A noção de diferenças sociais apontada acima orienta-se também na concepção de

(...) regime de informação proposto por pesquisadores da Ciência da Informação como Bernd Frohmann e González de Gómez, que irão destacar os condicionantes econômicos e políticos da produção, circulação e utilização de informação no âmbito dos sistemas sociais vigentes. Da mesma forma, e conseqüentemente, tais perspectivas se mostram úteis para a construção das competências inerentes à pesquisa e à apropriação da informação pelos indivíduos, que precisam considerar esses condicionantes para que possam operar de forma “crítica” nos regimes de informação aos quais estão inseridos (BEZERRA, 2015, p.9).

Com a noção de regime de informação, onde informações podem ser geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, através de muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos (González de Gómez, 2002, p. 34), percebe-se que o cerne da Competência crítica em informação está no comportamento crítico dentro de uma realidade velada de fluxos informacionais que podem conter possibilidades de interesse por trás daquilo que se apresenta como o “ser” a informação. Logo, uma postura crítica pode coincidir com o levantamento das informações por trás das informações oferecidas nos meios que veiculam informação.

¹ Indivíduos nascidos a partir de 1980, ano em que a Web surgiu, influenciando suas práticas, comportamentos e ações em diversificadas situações cotidianas.

3.2.1 Teoria crítica

A Teoria Crítica surge na década de 1930 como contribuição da Escola de Frankfurt, que contava como principais teóricos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e depois Jürgen Habermas. Desde o Marxismo as posturas crítica e analítica são salientadas para melhor entender e explicar fenômenos sociais e a Teoria Crítica não se distancia dessa postura, sendo apontada como a vertente teórica do Marxismo (NOBRE, 2013), originando-se no século XIX.

Na Teoria tradicional a separação entre prática e teoria define-se colocando a teoria como uma ferramenta que atesta a realidade por meio de hipóteses ou conjuntos de argumentos que expliquem/ajudem a compreender conexões de fenômenos no mundo, sendo utilizada de forma científica, pode produzir prognósticos nas conexões significativas. Já a Teoria Crítica considera a realidade para levantar concepções de mundo que deveriam ser e não são (NOBRE, 2013).

Na Teoria Crítica refuta-se os limites da teoria e prática, trazendo questionamentos à separação rígida existente entre ambas (NOBRE, 2013), Melo coloca como ímpeto transformador da práxis revolucionária, tantas vezes defendida por Marx, o fundamento na relação bem-sucedida entre a teoria e a prática (2011). Volta-se, desta forma, aos fatos como realmente são, a partir da perspectiva de como eles deveriam ser, isto não só esclarece a realidade como também traz potencialidades e possibilidades que não aconteceram e podem vir a acontecer. É o mundo de hoje a partir do que ele deveria ser, é enxergar o real e o melhor que ele ainda há de oferecer. A Teoria Crítica entende que descrever acontecimentos presentes e reais e eliminar potenciais realidades é descrever apenas parte do real, pois é essencial levar em consideração elementos que impedem a realização de tais potencialidades, ou seja, como coloca Nobre (2013), obstáculos que dificultam a emancipação.

A Teoria crítica se interessa pela emancipação social, na indicação de Melo:

O desafio da teoria crítica consiste em poder renovar seus diagnósticos de modo a tornar possível que continuemos formulando uma perspectiva a partir da qual os obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios, quando presentes numa dada sociedade, sejam considerados e analisados de modo crítico. (2011, p. 249).

Para Melo (2011), antes de definir os potenciais emancipatórios, é fundamental entender a sociedade capitalista. Nobre (2013) facilita tal compreensão ao colocar que o capitalismo é um sistema socioeconômico que se caracteriza por organizar, ao longo da história, toda a vida social em torno do mercado. O mercado é entendido como o centro onde convergem atividades de produção e reprodução da sociedade, portanto ao compreender o mercado, melhor se compreende a sociedade que nele atua, concomitantemente as mercadorias geradas nesta estrutura, bem como o poder político, a riqueza, o papel da família e da religião. Do ponto de vista inicial, o capitalismo coloca que todo e qualquer produto pode ser trocado e esta lógica determina os agentes do mercado e os valores de tais produtos subordinados à lógica mercantil, isto é, qualquer produto no mercado pode ter um valor.

No contexto da Revolução Industrial, responsável por fortalecer a lógica capitalista, o trabalho humano se tornou uma mercadoria, a força de trabalho e as capacidades físicas e mentais de utilizar máquinas para produzir mercadoria viraram moeda para o progresso técnico que efetivou a riqueza acumulada nas mãos de algum pouco, detentores das máquinas operadas pela maioria sem riqueza, fruto do êxodo rural, e com o único bem reconhecido apreciável: a força de trabalho. Nasce, desta forma, o proletário que ao vender sua força de trabalho em prol do salário, encontra-se preso a um ciclo que o obriga a utilizar seu pagamento para comprar mercadorias importantes para sobrevivência, fortalecendo a classe capitalista, detentora dos meios de produção e instrumentos pautada na força de trabalho. Essa circulação de bens se torna um mecanismo de manutenção das desigualdades (NOBRE, 2013) congelado pelo mercado capitalista que economicamente tende a produzir classes polarizadas: uma pelo intenso acúmulo de riqueza e outra pela escassez de recursos econômicos.

Esta trajetória histórica desviou-se do ponto de vista inicial do capitalismo como um sistema que apresenta o mercado como um local de oportunidades neutras e troca de mercadorias de igual valor de forma justa, garantindo os ideais máximos da sociedade burguesa: liberdade e igualdade. Ao observar a extensa trajetória desse sistema socioeconômico, percebe-se que não se cumpriu tal ponto de vista, mas há a promessa de que poderia ser. Esta é a potencialidade que a Teoria Crítica tanto coloca, isto é, perceber que existe um caminho que retira o foco total da realidade e olha para o que o capitalismo promete e não cumpre, mas poderia cumprir.

Tal visão diferencia-se de outras concepções utópicas e aponta veementemente para a emancipação, esta abre a compreensão das relações sociais. Sem a emancipação ficamos no âmbito das ilusões reais que são criadas pelas lógicas internas do capitalismo (NOBRE, 2013). Não é por acaso que a Teoria Crítica se fundamenta em dois princípios fundamentais: diagnosticar o funcionamento do mundo é, não só dizer como ele funciona, mas analisar tal funcionamento concreto a luz de uma emancipação, ou seja, no âmbito das ilusões reais que são criadas pela lógica social interna. O segundo princípio coloca que orientar-se pela Teoria Crítica demanda a postura crítica, percebendo algo não só pelo que é, mas pelo que poderia ser. É examinar de maneira crítica tanto o conhecimento que é produzido sob as condições e regimes sociais estabelecidos quanto a realidade que esse conhecimento pretende apreender (NOBRE, 2013).

Alcançando uma postura crítica, o indivíduo quanto teórico se coloca em uma posição de observador inserido e participando da sociedade, que aqui consideramos como objeto de estudo, mas com consciência do lugar que nela ocupa, ou seja, separar-se do objeto sem a noção de inserção para melhor atribuir procedimentos investigativos, como colocado por Nobre (2013), é trazer apenas quantificação, classificação e comparação de fenômenos observáveis. Sendo que a teoria lida com a reflexão e contextos onde é aplicado o comportamento crítico relativo ao que é produzido como dado, informação e conhecimento dentro de determinado sistema socioeconômico. Consideramos que tal visão oferece mais recursos por prezar pela avaliação da totalidade das relações sociais “levando-se em consideração os diferentes aspectos da sociedade iluminados por cada uma das áreas do saber especializado. Supera-se, assim, a particularidade das ciências tradicionais em virtude do interesse pela compreensão da totalidade” (HELD, 1980; JAY, 1984, 2008). Essa noção traz a necessidade constante de retirar da observação feita o melhor diagnóstico possível, ou seja, em uma posição de autonomia, o sujeito que observa comporta-se de forma crítica mediante a teoria. Isto posto, a abrangência, a profundidade e a adequação de tal diagnóstico estão sujeitas ao trabalho holístico e interdisciplinar, sendo um processo que fomenta a emancipação e postura crítica. É uma forma de pensar na verdade orientada para a razão crítica mediante a todos os aspectos sociais analisados, opondo-se ao que Horkheimer coloca como razão instrumental que se manifesta

(...) nos campos da moral, da ciência e da arte. É resultado de uma economia capitalista monopolista, que conta com ampla intervenção do Estado sobre a vida dos indivíduos e cria as condições favoráveis para a implementação de um mundo

totalmente administrado. Encontra-se obstruída, portanto, toda a possibilidade de emancipação e, por sua vez, a própria relação entre teoria e práxis (HORKHEIMER, 2008, p.136).

A teoria científica moderna coloca como tarefa estabelecer vínculos necessários entre fenômenos naturais, a partir de leis e princípios gerais, engessando conexões objetivas entre fenômenos, sendo que, segundo Nobre (2013), como fazer isso quando se trata da sociedade e de relações humanas? Como não considerar relações causais se é um produto da ação humana e quem a observa é ator dessas relações também? Considerando que a teoria aponta para os obstáculos a serem vencidos em prol da realização das potencialidades, denotando movimento, coloca-se que a Teoria Crítica analisa o mundo, dando um sentido para a ação, desta forma, há presença de tendências estruturais de dois tipos: pereniza os obstáculos e potencialidades da ação e se afirma na prática transformadora das relações sociais vigentes (NOBRE, 2013). Para tanto, entender conflitos sociais e políticos se faz necessário, questão esta que, segundo Horkheimer, a Teoria tradicional não atendeu.

A Teoria tradicional propõe um posicionamento parcial, buscando ser neutra, todavia, a abordagem utilizada para os fenômenos sociais defende tais como justificável e resigna a forma presente de dominação por meio da divisão de classes como sendo necessário e natural. É uma noção ideológica pautada nos processos históricos ao longo dos acontecimentos que “são assim mesmo”, denotando incapacidade de recursos para resolução sem, ao menos, entendimento das configurações sociais. Discorremos acerca da Teoria tradicional não com o intuito de invalidá-la, até porque podemos considerar suas contribuições interessantes e úteis conscientizados de suas limitações, mas os resultados dela no contexto e na relação observação do fenômeno X avaliação da observação feita é o ponto chave para discorrer sobre teoria, sociedade e conhecimento. Pensando em uma abordagem crítica e colocando que esse observar demanda um olhar científico, mas demanda também uma avaliação de alguém que se perceba como ator das relações humanas que ao estabelecer o método científico separe observação e avaliação, domínio e ação, teoria e prática.

Esse olhar da Teoria tradicional, que veste o papel de telespectador da história, ignora as condicionantes da produção de conhecimento que acontece dentro da realidade social, no momento da ação social pelo processo de interpretação do mundo. Como coloca Melo (2011) “o objeto da reflexão sobre o resultado da ação são momentos distintos, mas complementares” se considerarmos que estamos em um contexto (condições estruturais

para ação humana) de ações históricas, sendo a realidade social resultado de tais ações podemos entender que o conhecimento é produzido no contexto histórico-social da sociedade capitalista e se a Ciência tal como é não reconhece a noção de classes, fica em posição parcial e a margem das conexões reais de conhecimento. A Teoria crítica questiona diretamente a natureza do conhecimento que está em produção. Esse questionamento permeia a noção de regime de informação, já destacada no capítulo, que se relaciona com sociedade, informação, crítica, construção de conhecimento e outros conceitos já abordados, além de evidenciar que, falando em contexto, há diferenças estruturais no acesso à informação, possibilidades sócio-históricas variáveis de estruturação de necessidades de informação, entre outros (ARAÚJO, 2013), ou seja, é evidente que informação é insumo necessário aos atores sociais, mas não basta considerar que todos tem acesso igual a ela e a consomem e produzem e reproduzem da mesma maneira. Há o que ponderar na posse e condições de uso da informação, questionando-se as prioridades das políticas informacionais (DOWBOR, 2004 apud ARAÚJO, 2013). Estudar a informação deixou de ser apenas uma questão técnica, tornando-se também uma questão política. Democratização, inclusão, informação como condição de cidadania (ARAÚJO, 2014).

Neste cenário a Teoria Crítica e a Pedagogia crítica se alinham no sentido de responder como a postura crítica contribui, observação já realizada por James Elmborg em 2006 com a publicação “Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice”, contempla os argumentos de Freire contra o modelo bancário de educação. Heidi Jacobs (2008) sugere uma abordagem que não foque apenas em ensinar, mas sim ofereça as estratégias colocadas por Freire de problematização, em particular o engajamento do diálogo criativo e reflexivo. E John Doherty (2007) propõe que a Competência em Informação deve ser informada pela pedagogia crítica (BEZERRA, 2015).

3.2.2 Pedagogia Crítica

Podemos pensar na Pedagogia Crítica como um conjunto de filosofias voltadas para a educação como estímulo a justiça social descritas principalmente por Henry Giroux e Paulo Freire. Tewel (2015) nos aponta a relação entre os estudos sobre informação e a pedagogia crítica quando esclarece o processo de construção do conhecimento em uma

conjuntura social que reforça os discursos do grupo dominante, marginalizando outros discursos, daí a preocupação com acesso e recuperação da informação.

Do ponto de vista da pedagogia do oprimido, pensada por Paulo Freire em 1980, a valorização do oprimido, ou melhor, do indivíduo no que tange a aprendizagem acarreta na desvinculação do conceito de aluno como mero discípulo, ou ser sem luz, para traçar seu próprio processo a partir de sua forma única em associar informações, valorizando sua história, suas experiências e enaltecendo a forma singular de aprendizagem, desenvolvendo uma visão crítica e mais próxima da realidade. A percepção de Freire sobre um sistema educacional dominante desafia-o a pensar numa abordagem que possibilitasse tal valorização, entendendo ambiente educacional como um espaço de troca mediado por princípios éticos e respeito adotados na relação educador/educando.

Freire adentra ao universo das palavras utilizando-as como aliadas no aprendizado. Em seu método, torna-se possível ensinar dentro do grupo que aprende usando o mesmo universo vocabular que não só facilita a comunicação como também aponta significado e contempla dificuldades fonéticas a serem aprendidas. É um método que explora a criatividade de alunos e educadores, central para apropriação da autoaprendizagem para ambos. O processo de conscientização e aproximação dos atores envolvidos na abordagem, acontece quando se realizam debates de igual para igual, utilizando o vocabulário aprendido e, conseqüentemente aquecendo a consciência crítica que Freire defende como catalizadora do processo de ensinar. A visão crítica carrega consigo conseqüências capaz de, por meio do processo de alfabetização realizado pela leitura crítica do mundo, expor que o lugar social e a realidade dos oprimidos poderiam ganhar novos significados, capacitando-os para serem autônomos e críticos em uma realidade onde sua autonomia seja respeitada e valorizada.

Freire afirma claramente que sua preocupação é a desigualdade social. Para ele, as oportunidades oferecidas apenas para alguns é uma situação que interfere no processo de aprendizagem. “A educação não é neutra e os problemas educacionais são reflexos do contexto social no qual o indivíduo está inserido” (FREIRE, 1982), sendo que todos têm direito de exercer sua cidadania, mas tal direito só se dará à medida que os indivíduos estejam conscientizados.

Seria então pela libertação, conseguida a partir do processo de alfabetização realizado pela leitura crítica do mundo, que os oprimidos começariam sua jornada em direção a novas

descobertas sobre suas realidades e seus lugares sociais (FREIRE, 1982).

Esse processo torna-se possível quando aceitamos que, mesmo sendo seres questionadores e curiosos por natureza, diversas estruturas sociais atuam sob este ímpeto natural ao longo da trajetória de reconhecimento como indivíduo e seu lugar histórico-social para assumir-se como sujeito atuante no mundo, com ações que legitimam sua existência.

3.3 REGIME DE INFORMAÇÃO

Ao analisar a relação existente entre discurso, poder, indivíduos e entidades Michel Foucault trouxe a noção de Regime de verdade. Tal regime é baseado no que é acolhido como verdadeiro, partindo de conjuntos ordenados de proposições, instituições e disciplinas que organizam e controlam discursos, impondo-se como estratégia de manutenção de poder através de uma política universal da verdade submetida às disciplinas e sanções normalizadoras (Foucault, 1999 apud BEZERRA; CAPURRO; SCHNEIDER, 2017), portanto, regimes de verdade não se estabelecem mediante a fatos contestados ou visão crítica e analítica sobre determinado ponto de vista e sim na apropriação de um discurso como sendo verdadeiro por meio de práticas e técnicas elaboradas com o objetivo de promover a verdade sob alguma percepção específica.

Regime de verdade é um conceito que contribui diretamente para entendermos sobre os regimes de informação. Para Marteleto (2019, p. 10) o conceito de regime de verdade funciona como a raiz para a noção de regime de informação

(...) relacionado ao modo de produção, às técnicas de objetivação, controle e normalização. Tais regimes de verdade perpetuam os regimes de saber-poder, criam verdades (e não-verdades) operacionais em dispositivos de informação e comunicação mediados pelas tecnologias.

Logo, o modo de produção, os objetivos, o controle e a normalização estão relacionados ao regime de verdade, pois este perpetua determinada concepção que influencia ações de dispositivos de informação e comunicação. Nessa definição de Marteleto, supõe-se que o elo entre ambos os regimes está esclarecido. Parece-nos que dentro de regimes de informação, encontramos regimes de verdade capazes de persuadir no tipo de informação que flui na rede. Se Foucault (1999) contribuiu com essa visão, voltando-se para a verdade, Bernd Frohmann fixou-se na Informação.

Frohmann é considerado na área de Ciência da Informação o primeiro autor a utilizar o termo regime de informação (*regime of information*) indicado em uma conferência sobre ciência da informação no ano de 1995. Na ocasião, sugeriu que em sistemas ou redes de informação é exercido controle e poder capaz de influenciar as ações dos constituintes da rede, sendo que é a gestão de políticas de informação que regulamentam os atos. Os constituintes, ou melhor, atores da rede são chamados por Frohmann de híbridos, ou seja, atores humanos e não humanos que formam uma estrutura específica, compondo os fluxos de informação ali presentes, portanto, para melhor descrever as ações da rede, é preciso reconstruir os feitos em rede, traçando uma genealogia das políticas de informação para compreender os fenômenos informacionais presentes no regime de informação. É a partir dessa construção que o autor chama qualquer sistema ou rede mais ou menos estável em que a informação flua através de canais determináveis (de produtores específicos, através de estruturas organizacionais específicas, a consumidores ou usuários específicos) de Regime de Informação (1995, p. 4, tradução nossa).

Os regimes de informação podem ser avaliados em diversificadas formações sociais, a informação é a base da Sociedade atual, estabelece a necessidade que pessoas, empresas, e outros atores da sociedade desenvolvem por motores que a disseminem de forma cada vez mais rápida e ativa. Mata e Casarin (2010, p. 301) apontam que a sociedade da informação apresenta uma profunda mudança nos setores econômicos, políticos e sociais. As tecnologias propiciam a aceleração da produção e disseminação informacional, movimentando altos fluxos por meio de diversos canais de comunicação. Pautados na importância deste aspecto social, as contribuições de Maria Nélide González de Gómez sobre políticas de informação e regime de informação são destacadas no referencial teórico. A autora, no que tange as políticas, nos traz um entendimento em âmbito nacional e internacional, no cenário do pós-guerra, associada às políticas de ciência e tecnologia. O nexo da informação com a política foi estabelecido por sua inclusão na esfera de intervenção do Estado, agora não só como dimensão de racionalidade administrativa, mas como fator estratégico do desenvolvimento científico-tecnológico (González de Gómez, 2002, p. 27).

Todo esse contexto destaca a formação social como fator principal para a estruturação de fluxos internos nas formas de comunicação, acesso a informação, uso efetivo da informação, dentre outras práticas informacionais, contudo, tais fluxos

acontecem sob o estabelecimento da política de informação que rege as condições de produção e consumo de informação. Contextos sociais, políticos, econômicos e culturais estão condicionados a esta configuração complexa que se insere na definição de regime de informação colocada por González de Gómez (2002, p. 34) como

um modo produção informacional dominante em uma formação social, conforme o qual serão definidos sujeitos, instituições, regras e autoridades informacionais, os meios e recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os arranjos organizacionais de seu processamento seletivo, seus dispositivos de preservação e distribuição. Um “regime de informação” constituiria, logo, um conjunto mais ou menos estável de redes sociocomunicacionais formais e informais nas quais informações podem ser geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, através de muitos e diversos meios canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores sejam estes usuários específicos ou públicos amplos.

Consideramos, mediante a essa definição que salas de aula se encaixam na configuração sociopolítica que apresenta um modo de produção informacional capaz de constituir os regimes de informação. Redes compostas por diferentes atores capazes de se comunicar na mesma linguagem, formam, na prática, o que Bezerra et al (2016) entende como uma relação de atores por meio de ações de informação que se relacionam à produção e às políticas de informação de determinados espaços sociais. Lidamos com uma conjuntura de aprendizagem, onde os atores envolvidos trocam informações e conhecimento, sendo indivíduos heterogêneos com experiências e vivências diferentes atreladas a subjetividade e conhecimento tácito dos actantes.

Já compreendendo essa propriedade complexa nos regimes de informação, Frohmann (1995, tradução nossa) avisa que raramente, se é que é possível, tais regimes não são representados por movimentos suaves que, enquanto passam de um estágio para o próximo, pode-se perceber problemas, formular políticas, seguidas de um feedback sobre a implementação para, enfim, alimentar novas percepções. Ao invés disso, descrever um regime de informação significa mapear o processo agressivo e confuso que resulta em tentativas e difíceis estabilizações dos conflitos entre grupos sociais, interesses, discursos e até artefatos tecnológicos e científicos. Contudo há importância em realizar uma análise exaustiva sobre fatores relacionados ao desenvolvimento, estabilidade e manutenção do regime, para Bezerra (2018, p. 185)

(...) é possível compreendê-lo, também, como um recurso para o estabelecimento de diagnósticos a respeito do ecossistema informacional que se quer investigar, levando em conta não apenas a eficiência de fluxos informacionais – as coisas como são – mas também as desigualdades na distribuição de poderes entre os agentes envolvidos – por que as coisas são como são e não como deveriam ser.

Portanto, a possibilidade de uma análise crítica de determinado regime de informação com foco nas relações de poder e relações sociais que são mediadas pelos fluxos de informação nos capacita a uma avaliação sensível das dominações existentes em grupos específicos separados por características heterogêneas, como raça, gênero, classe e sexo, ao passo que se entrelaçam em uma rede baseada no dinamismo e nas tecnologias de informação que incidem diretamente nos modos de produção e poder na estrutura vigente.

González de Gómez (2012) aponta que os regimes permitem evidenciar a tensão entre as configurações socioculturais das interações em que se manifestam e constituem os diferenciais pragmáticos de informação, junto a isto Sandra Braman coloca que as redes de comunicação em geral (e a internet em particular) não são apenas infraestruturais, mas também sociotécnicas por natureza, levantando a responsabilidade de se pensar sobre tais redes por meio de uma perspectiva que considere a influência que sofrem ou exercem no que tange formas de poder e governança (BRAMAN, 2013, p.277, apud BEZERRA, 2018, p. 186). Analisar determinado regime de informação é possibilitar um parecer sobre o ambiente que a informação está inserida, pensando não só em como se propaga, mas quais potencialidades tal informação com seus fluxos apresenta, ou seja, a informação está em prol do ensino, da democratização do acesso, da transformação, da liberdade? Ou da dominação, manipulação e dissuasão?

4 O REGIME DE INFORMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Ao lidar com o Novo Ensino Médio e seu regime de informação, precisamos ter em mente que estamos falando de um regime de informação que ainda não existe e irá se desenvolver a partir do momento que a BNCC passa a definir o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Brevemente falando, a BNCC é o currículo da educação no Brasil. É nela que há explicações sobre como as escolas precisam agir para se adequar às novas propostas de educação. Apesar de existirem modificações na educação básica como um todo (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), o foco da pesquisa é o novo ensino médio que surgiu por meio da Lei 13.415/17. Tanto a BNCC como a lei de reforma do ensino médio foram incorporadas a LDB (9394/96), sendo que a BNCC não é uma lei e sim um documento formativo que tem força de lei. Portanto, abordamos a BNCC, mas sempre voltada para LDB, pois mesmo que sejam documentos diferentes, a BNCC só é exercida como documento formativo porque a LDB a estipulou como tal.

Tendo em vista que a BNCC regula o que será ensinado e quais competências precisam ser fomentadas, está estipulando então como as informações e as ações, por meio do ensino, serão realizadas. Isto posto, o capítulo busca colocar qual a configuração das práticas e comportamentos informacionais dos atores envolvidos no regime, levando em consideração as instituições de ensino – que tem autonomia para organizar a forma como os itinerários formativos serão oferecidos, cumprindo a BNCC em seu sistema – o Governo/Estado, através de instituições políticas como MEC, que administra, financia e coordena as mudanças, e a desigualdade social, que influencia diretamente na rede.

Mediante a essas primeiras explicações e o reconhecimento dos agentes da rede analisada, é necessário trazer novamente ao foco Frohmann e sua explicação de como podemos mapear um regime de informação a partir da descrição das ações de redes por meio de uma genealogia das políticas de informação, compreendendo os fenômenos informacionais presentes no ecossistema informacional. A construção do capítulo um sobre o contexto em que se encontra a reforma do ensino médio e do capítulo dois sobre a metodologia de análise dos documentos legislativos e adjacentes nos forneceu dados suficientes para montar o mapa abaixo. Foi possível mapear os acontecimentos em ordem cronológica, perceber as consequências desses acontecimentos na sociedade e na

educação e também nos apropriar da realidade colocada em formato de legislação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esse mapa nos dará um diagnóstico do ecossistema informacional, salientando certa distribuição de poder ao passo que vamos analisar as ações geradas em cada política:

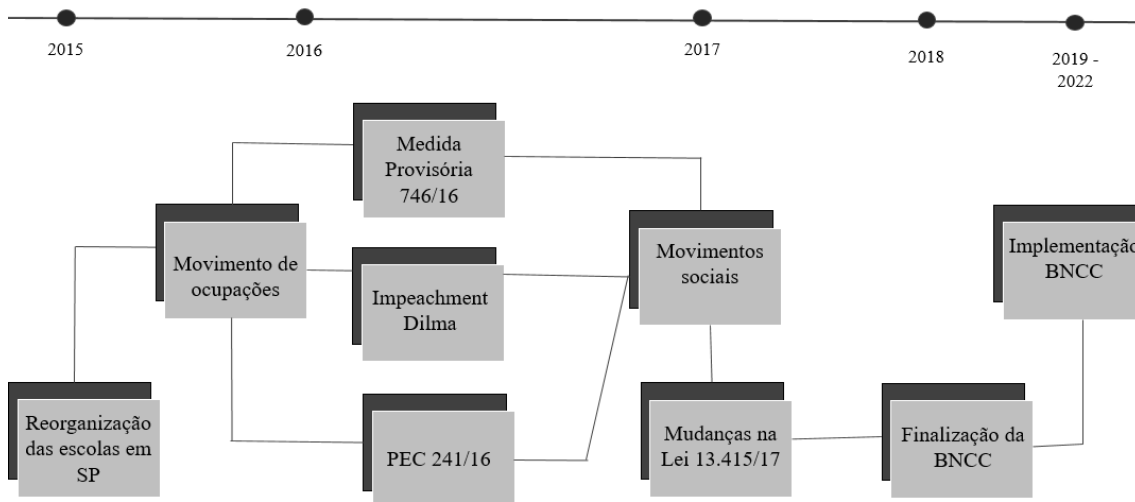


Figura 39: Genealogia de políticas de informação. Fonte: a autora

Sabemos que em sistemas ou redes de informação, o controle e poder exercidos são capazes de influenciar as ações dos constituintes da rede, todavia, é a gestão de políticas de informação que regulamentam os atos. Vamos considerar que políticas de informação é um conjunto de práticas que estabilizam e mantêm um regime de informação (BEZERRA et al, 2019, p.35). Para González de Gómez a política de informação emerge no cenário do pós-guerra, associada às políticas de ciência e tecnologia. A relação da informação com a política é estabelecida por sua inclusão na esfera de intervenção do Estado como fator estratégico do desenvolvimento científico-tecnológico (2002, p. 27). Se estamos analisando um regime de informação como o do novo ensino médio, há que se destacar a intervenção do Estado nas políticas de informação. Bem como a autora coloca, estamos associando o conjunto de práticas que estabilizam e mantêm um regime de informação como fator estratégico de desenvolvimento da aprendizagem.

Convenhamos que no regime de informação em questão, há a presença de políticas de informação focadas no desenvolvimento da aprendizagem, nas melhorias de ensino e educação que aparecem como ações que devem ser tomadas para alcançar a capacitação de secundaristas em todo o Brasil. Há propostas que reconfigurarão todas as práticas

realizadas desde 1996, ano em que a LDB foi criada, até o atual momento do novo ensino médio. De fato, os fundamentos pedagógicos da BNCC preocupam-se com os educandos e o desenvolvimento de suas competências, mas a percepção que construímos, mediante a referência de González de Gómez e a análise de conteúdo, realizada no capítulo dois deste trabalho, conclui-se que se há intervenção do Estado e se há o foco em uma estratégia de melhorias de índices como o desenvolvimento escolar (IDEB) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como o MEC utiliza constantemente para justificar a Medida Provisória, então supomos que o regime de informação em construção já está fadado a intervenções relacionadas a interesses e poderes. Apontamos para o fato de que nesse regime não existem ações e práticas informacionais preocupadas somente com a iniciativa de desenvolver melhores alunos com suas competências, mas há interesses do Estado em apresentar uma melhor avaliação mundial. Esse objetivo não é um problema ou empecilho para a proposta pedagógica do novo ensino médio, é legítimo o governo não se interessar somente pela capacitação e formação cidadã de alunos. Entretanto, se estamos falando de Estado, estamos falando de ator em rede com peso e autonomia de ações mediante a configuração do regime de informação, vide as políticas de informação da genealogia acima, grande parte delas foi elaborada pelo Estado.

O primeiro passo que daremos rumo avaliação das práticas existentes e consequências observadas na genealogia que compõe o regime de informação do novo ensino médio é apontar que o peso e autonomia do Estado foi o fator que estipulou uma das políticas que causou severa instabilidade na rede: a mudança do ensino médio em formato de medida provisória. A reação foi de revolta e manifestação, pautadas em uma primeira experiência negativa com a reorganizações da educação, ou seja, podemos concluir que as ocupações das escolas em 2015 fazem parte do regime de informação do novo ensino médio, se não fosse a experiência vivida pelos secundaristas, as manifestações não teriam ocorrido. Segundo Doyle (2017) foi durante as ocupações que os alunos puderam se aproximar e descobrir novas fontes de informação atreladas ao ambiente escolar, capazes de desfrutar do que autora chama de auto-formação ao passo do contato com uma variedade de colegas, professores, temas e culturas. Organizar, descobrir, entender e decidir sobre diversas questões desde a subsistência do grupo ocupante à leitura de projetos de lei fez parte do ofício do secundarista que ocupou escolas. Esse

mesmo indivíduo, lidou com a polícia e a mídia, tornando-se sujeito crítico a respeito das desigualdades e origens, consciente de sua responsabilidade social.

A Medida Provisória não foi cancelada, como aconteceu com a reorganização de escolas em 2015, mas sofreu muitas alterações graças as exigências por partes dos manifestantes. Essas reações salientam os fluxos de informação que temos nesse regime de informação, reconhecendo o primeiro momento como instabilidade da rede. Filosofia e Sociologia, Artes e Educação Física retornaram na Lei 13.415/17 com obrigatoriedade no ensino médio. Se a informação presente nas práticas informacionais, submetidas a relações de poder, legitimam o fazer e as escolhas dos atores como sendo a melhor ou a mais correta, subordinadas a interesses, os quais estão relacionados às políticas de informação explícitas e implícitas (BERTI, 2019), acreditamos que a forma como a LDB coloca o ensino das matérias supracitadas – obrigatórias ao ensino médio, mas somente ao longo dos três anos e sendo ministradas no formato que o sistema de ensino achar melhor – é um verdadeiro exemplo da indicação de Berti. Aparentemente na LDB o posicionamento flexível com as matérias de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, possibilita que escolas hajam como se não houvesse obrigatoriedade. Por exemplo, se determinado sistema de ensino resolver colocar sociologia nos três meses do final do semestre do terceiro ano do ensino médio, tal sistema está cumprido a lei, mas não oferecendo as matérias com a mesma importância e propriedade que matemática e português. Vide a imagem abaixo:

	9394 de 1996		13415 de 2017		746 de 2016
Art. 35- A § 2 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.		não incluído
Art. 35- A § 3 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.		não incluído
Art. 35- A § 4 9394/96	incluído	Art. 3 13.415/1 7	Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.		não incluído

Figura 40: Parágrafos sobre matérias do novo ensino médio. Fonte: a autora

Os atores, a partir desse momento, estão condicionados pelo entorno e submetidos a diferentes intervenções. A prática informacional do sistema de ensino, que já se encontra

submetido as relações de poder existentes entre a escola e o governo, será regida pela política de informação (mudança da Lei 13,415/17) que coloca sociologia e filosofia com certa flexibilidade ao ensino médio. Sendo o exemplo supracitado completamente inadequado, mas legítimo como escolha do sistema de ensino no que tange o aprendizado do aluno nas áreas de conhecimento discutidas neste parágrafo. Talvez tal colégio nem perceba que há (ou não) interesses por trás da obrigatoriedade de português, matemática e inglês que a LDB enfatiza.

Mesmo alegado que as mudanças estão pautadas no objetivo de formar cidadãos (LDB, 2017), se analisarmos bem, esse processo de transformação do indivíduo passa por fatores pessoais, subjetivos e cognitivos. Fato que contrapõe-se a veemente importância dada a português e matemática que fica explícita em todos os documentos citados nesta pesquisa. Fora o fato de a BNCC ter sido formulada com rapidez e pouco diálogo social, levando apenas dois (de 2016-2018) anos para ser reformulada no bojo dos critérios do novo ensino médio e aprovada por órgãos como o MEC, o CNE, a UNDIME e CONSED que consideramos um grupo de instituições unidas em prol de um objetivo em comum, criando uma bolha de argumentos e experiências e impossibilitando novas contribuições a educação brasileira.

Frohmann fala de intervenções inteligentes e socialmente responsáveis nas políticas de informação. Ele diz que para que isso seja possível é necessário uma rica análise sobre o desenvolvimento e a estabilidade e a manutenção daquilo que se configura como regime de informação (BEZERRA et al, 2019, p.33). A pergunta que fica é como essa análise foi feita pelas entidades responsáveis pela proposta do novo ensino médio? Pois estamos trabalhando em cima de uma conjuntura já existente, que é a aprendizagem no ensino médio. Porém agora estamos estudando o que Frohmann chama de intervenção e não sabemos a fundo se foi criteriosa ou não a rica análise feita por parte das entidades reguladoras, a julgar que temos questões levantadas na pesquisa, como a desigualdade social, que aparentemente a reforma não leva em consideração, além de instrumentos importantes ao ensino e aprendizagem, como bibliotecas, que também foram mantidas fora da reorganização do ensino médio. Além do mais, há certas questões já apontadas no capítulo sobre a metodologia que nos parecem equivocadas relacionadas as habilidades que o novo ensino médio quer desenvolver nos alunos, mas com uma proposta avaliativa muito pobre. Vide as finalidades propostas no início da seção sobre o ensino médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Figura 41: Finalidades do ensino médio. Fonte a autora

Perceba, em seguida, o parágrafo que propõe as habilidades que o educando deve mostrar ao final do ensino médio:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Figura 42: Avaliação dos alunos. Fonte a autora

Matérias como filosofia e sociologia tratam de dimensões relacionadas ao indivíduo e sua existência a nível pessoal e social, mas também são temáticas que, em nossa concepção, auxiliariam na formação de cidadãos cientes de seu papel na sociedade. Questão que até o momento não é abordada com prioridade nas escolas. Temos na realidade indivíduos que saem do colégio sem saber seus direitos e obrigações vinculados ao compromisso de aprender como prática da atuação civil.

A implementação da base nacional comum curricular que ocorre atualmente nos sistemas de ensino, para tanto, o MEC disponibilizou através da internet, documentos que ensinam as escolas como adequar seus sistemas as exigências da LDB e até 2022 é preciso que todas as escolas estejam operando com as novas diretrizes. Ao pensar em termos de aprendizagem segundo a BNCC, lembramos que a mesma funciona com matérias obrigatórias e itinerários formativos por áreas de conhecimento. As matérias obrigatórias são classificadas na formação básica e as outras matérias e/ou atividades, são postas nos itinerários formativos. A formação básica tem como principais matérias Português, Matemática e Inglês e os itinerários se dividem em 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.



Figura 43: formação básica e itinerários formativos. Fonte: a autora

É por meio dessa implementação que levantamos a incidência direta da desigualdade social. As contribuições de González de Gómez nos ajudam a perceber de maneira clara tal regime do ensino médio pela relação entre poder, informação e sociedade. Frohmann aponta que nas relações sociais mediadas pela informação, principalmente no que tange grupos específicos como raça, classe, sexo e gênero, a dominância da informação é alcançada no exercício de poder sobre a informação. Reconhecemos que a ação da desigualdade social incide sobre a implementação da BNCC, como ferramenta mantenedora da desinformação em um novo sistema de ensino que pode facilitar a concentração do poder sobre a informação nas mãos de quem exerce autonomia na rede. O IDEB aponta que apenas 29% dos alunos do ensino médio tiveram resultados satisfatórios em português e 9% em matemática. O movimento pró BNCC aponta que isso ocorre devido ao fato de as escolas não apresentarem um ambiente interessante e a evasão escolar ser uma realidade no Brasil. Mediante a essas estatísticas, além do PISA, a formação básica investirá na primeira frente ilustrada no esquema acima, onde o ato de educar parece estar pautado nesse esquema de busca por notas melhores, índices aceitáveis. Contudo, sabemos que em uma realidade desigual pessoas não aprendem com a mesma capacidade, habilidade e aproveitamento. Talvez a reforma funcione muito bem em Brasília onde o IDH é o maior e o rendimento mensal é acima da média brasileira. Todavia, esses são fatores inexistentes a ações da reforma e como não há nenhuma movimentação presente no novo ensino médio que busca reduzir a realidade

da desigualdade social nas escolas, nem ao menos igualar o acesso a informação, também não há iniciativas que possam melhorá-la.

Estamos lidando com uma rede que demonstra constante tensão, onde intervenções por meio de políticas de informação abruptas e aparentemente sem muito análise em um contexto polêmico e abrangente como a Educação, causam impactos na configuração sociocultural da rede. O movimento pró BNCC apresenta um discurso aparentemente preocupado com a estrutura de sistemas de ensino pertencentes a municípios que não tenham recursos para oferecer a formação básica e todos os itinerários formativos funcionando adequadamente. A sugestão pauta-se na seguinte maneira: uma escola de determinado município que não tenha estrutura de professores e nem de espaço para abordar a formação básica junto aos cinco itinerários formativos, pode optar em fazer uma “parceria” com escolas de outros municípios ou instituições que se disponibilizem a integrar o ensino de educandos. Além de oferecer formatos facilitadores de acesso ao aprendizado como meios digitais. Partilhar o mesmo recurso de transporte, como mostra a imagem a seguir, é uma das sugestões do MEC. Desta forma, a integração traria oferta igual a todos os alunos. Em uma realidade com potencialidades, isso poderia acontecer sem impedimentos, entretanto, entramos nas questões de desigualdade social que permeiam a realidade de alunos que tem que trabalhar e estudar para sustentar a família e ainda terão que se dispor ao transporte de um município a outro para realizar seu aprendizado. Sem considerar estudantes que não dispõem de internet ou recursos digitais em casa e terão que aprender a utilizá-los, sendo que são recursos que o MEC precisará investir um custo elevado. São questões que em nossa concepção contribuí para maior tensão na rede estudada e capazes de salientar a evasão escolar. Veja o esquema abaixo:

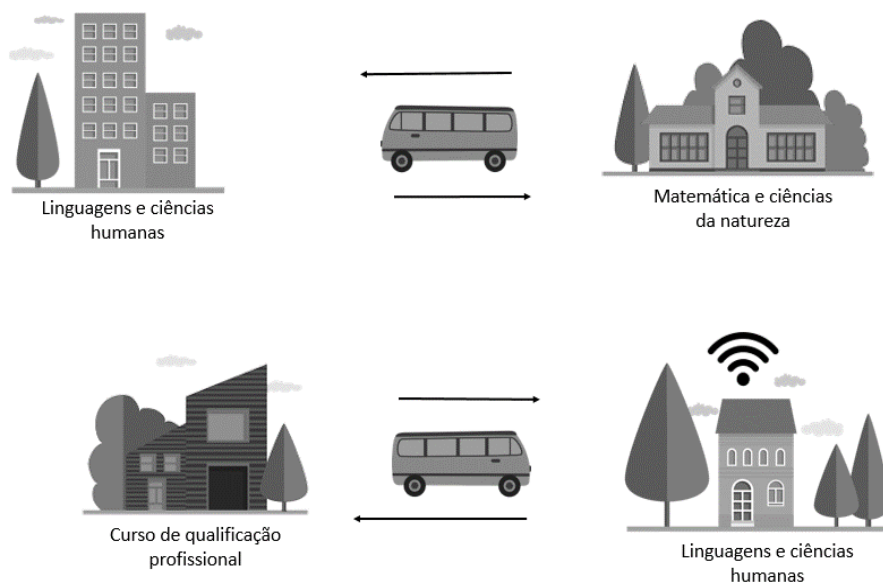


Figura 44: Ilustração do exemplo de integração entre sistemas de ensino. Fonte: Pró BNCC

São questões que nascem das evidências levantadas na genealogia do regime de informação do novo ensino médio e que em nossa concepção manifestam e constituem os diferenciais pragmáticos das informações. González de Gómez já dizia que estruturas jurídico-normativas, técnico-instrumentais e econômico-mercadológicas visam subordinar tais diferenciais a alguma imposição de direção de valor. As regras, as normas, os padrões, os códigos, seriam justamente o domínio onde acontecem essas tensões e essa imposição (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002 apud BEZERRA et al, 2019, p.35). Em nossa interpretação as práticas informacionais existentes no regime de informação do novo ensino médio conformam desigualdades e formas de dominação, bem como Frohmann coloca ao atentar-se ao caráter social da informação.

Característica que salienta essa concepção é a busca realizada nos documentos da BNCC e da LDB pelo termo “biblioteca”. Essa é uma estrutura inexistente na proposta, cabendo somente ao ensino fundamental um “espaço de leitura”. De fato, no Brasil não percebemos uma cultura de busca e apreensão da informação através de bibliotecas e unidades de informação, isso não é fomentado nas escolas. Porém, poderia ser uma das novas propostas do ensino na reforma. Mosfata (1985, p. 4) diz que a prática social, dentro de uma possível revirada nos métodos da biblioteconomia, é como o centro de gravidade da prática bibliotecária, ou seja, a disposição da biblioteca na nova configuração do ensino médio talvez ajudasse a delinear melhores práticas sociais, que em nossa concepção, não passam de práticas informacionais.

Marteletto (1995; 2002) coloca a importância da cultura e do contexto ao apontar que as práticas sociais são consideradas práticas informacionais. Para Zattar (2017) práticas informacionais supõem interação entre os processos de busca e uso de informação constituídos coletivamente, socialmente e dialogicamente na interação entre os membros da comunidade envolvida, enaltecendo a perspectiva social da informação. A prática informacional é aquela que acontece no bojo das relações, construída mediante a uma rede de trocas de saberes informações e conhecimentos. Se essa interação pôde ser construída dentro de ambientes criados pelos secundaristas nas ocupações das escolas em 2015, onde os alunos instituíram sua maneira de aprender e cocriar ações capazes de transcender políticas de informação dominantes advindas de actantes detentores de poder, imagina se houvesse o profissional da informação engajado na comunidade de alunos ao qual atende com investimento e disponibilidade de recursos informacionais capazes de empoderar os alunos para além do que a formação básica e os itinerários formativos oferecem.

Mosfata, ao integrar sua concepção com a epistemologia, aponta que “a saída para a biblioteconomia em se constituir em prática social transformadora, tal qual a prática educativa crítica, tem a ver com a socialização do saber, que é, segundo Saviani, onde reside a “importância política da educação”” (MOSTAFA, 1985, p. 64-65 apud BEZERRA, 2018 p. 85). A autora vincula sua visão ao que González de Gómez chama de domínio funcional, que neste caso é o da Educação. Se concebermos o regime de informação do novo ensino médio pela figura combinatória de uma relação de forças, poderíamos considerar como potencialidade a biblioteca e o papel do bibliotecário sobressaírem no arranjo de mediações comunicacionais e informacionais dentro do domínio funcional, interferindo na direção estabelecida pelos dominantes. A biblioteca com seu papel social, e sua verdadeira função pouco exercida na realidade brasileira, é local facilitador do acesso a informação e a aprendizagem. Se houver itinerários formativos manipulados para ensinar o que há por trás dos interesses de atores com poder e influencia no regime, a leitura crítica do aluno precisa estar presente. As políticas apontadas até aqui parecem conter força para atizar outras políticas e práticas no regime de informação.

Até agora a sensação que temos no regime de informação do novo ensino médio é que ele tem muitas ações, práticas, questionamentos em aberto passíveis de conversa e resolução e outros fixados e imutáveis. Há estudantes que vão reagir diferente mediante a essas propostas. Se temos alunos hoje que tem percentuais baixíssimos em matemática

e português, a proposta do novo ensino médio pode aumentar? Até pode ser, mas isso também já causa instabilidades de alguma forma com o regime de informação do novo ensino médio, se considerarmos um acontecimento desse a nível municipal ou estadual, ao invés de nacional. E se não mudar nada? E os alunos continuarem ruins em ambas as matérias. Isso também causa tensão. É um regime de informação permanentemente tenso que demanda muito investimento, uma excelente prática pedagógica por parte dos professores e sistemas de ensino. Uma prática empática e crítica e igualitária para compreender as limitações de aprendizagem em determinados contextos. É ter cuidado para não manter o foco só no PISA e no IDEB, mas nesse aluno que vai sair da escola para o mundo, para ser alguém que deveria saber seus direitos. E apto, com competências críticas e emancipação.

5 CONCLUSÃO

Após discorrer sobre o regime de informação do novo ensino médio por meio do mapa das políticas de informação adotadas até o momento, concluímos que a competência crítica em informação contribui para os estudos sobre o regime sob análise e conseqüentemente influenciando nas práticas dos estudantes envolvidos na rede. As pesquisas realizadas por Arthur Bezerra relacionadas a Frohmann e González de Gómez, mostram que ambos os autores apontam para uma perspectiva crítica e cultural da informação. Regimes de informação e competência crítica em informação são conceitos que se relacionam ao abordarem a lógica existente em determinado sistema, neste caso nos sistemas direcionados ao ensino no novo ensino médio. Tais conceitos e as práticas existentes interferem diretamente na informação ao qual o estudante terá acesso na Educação brasileira.

Ao passo que a pesquisa foi desenvolvida, foi possível esclarecer que a competência crítica em informação se fez presente em etapas da genealogia das políticas de informação estruturada para o novo ensino médio de acordo com a figura 45. Nas ocupações das escolas em 2016 ousamos dizer que um acontecimento importante se estruturou, talvez não seja relevante destaca-lo no trabalho, mas mantemos o reconhecimento de que a mobilização dos alunos pareceu um acontecimento inspirado no que Freire coloca como a leitura crítica do mundo. Tais secundaristas buscaram conhecimento além das estruturas sociais que os cercavam, quiçá sem a noção desse movimento de análise para além do real que nos cerca e que, afinal, foi mais do que consiste em militância.

Enquadramos essa busca no que a Teoria Crítica entende por potenciais da realidade. Para a Teoria Crítica um diagnóstico completo de determinada situação só é inteiro se consideramos não somente o contexto em si, mas o que ele poderia ser se não existissem resistências referente ao desenvolvimento de tal contexto. É perceber o potencial também, unir a teoria à prática. Estudantes de todo Brasil, com sua experiência pautada nas ocupações, tiveram acesso ao real e ao potencial, analisaram o todo através da postura crítica.

No processo de movimentação das ocupações realizado, as pesquisas sobre movimentos inspiradores como o a revolta ocorrida no Chile em 2006, o formato da cartilha inspirando e elucidando sobre como realizar a ocupação em colégios, o processo

de compartilhamento de informações, ações informacionais e de pesquisa sobre direitos civis, legislações e sobre outras formas de manifestar além da ocupação, destacam-se como ações que consideramos competências e habilidades para lidar com o âmbito informacional, mesmo que tais ações ocorram em um formato que chamamos serendipidade, ou seja, um comportamento informacional que resulta em recuperar informações precisas, contudo, sem necessariamente ter traçado alguma estratégia de busca para encontrá-las.

O caminho percorrido pelos estudantes ao longo das ocupações possibilitou juntar a visão das potencialidades que os alunos apreenderam no contexto em que estavam inseridos para lutar por seus direitos, com as práticas executadas nos meandros da informação. Podemos observar o desenvolver da competência crítica em informação nesse processo. Ser competente no que tange informação e crítica é perceber a necessidade de informação, entendê-la e buscar informações capazes de responder tal necessidade, considerando o viés crítico, ou seja, avaliando as intenções por trás das informações que chegam até nós. Os alunos aprenderam, ao serem críticos, o que chamamos de emancipação. Perceberam que, como Nobre (2013) coloca, a emancipação potencializa a compreensão das relações sociais, ao se apreender um exame crítico sobre as ações realizadas pelo Governo produzidas sob as condições e regimes sociais estabelecidos. Questionar a fundo os interesses da reorganização de 2015 provocou, através das ocupações, o que acreditamos ser uma política de informação, uma prática que movimentou a rede e deu novos rumos as escolas de São Paulo. Mesmo que tivessem lidando com atores com poder de informação maior que o deles.

Na concepção dessa pesquisa, essa movimentação descrita acima e bem atrelada aos propósitos da competência crítica em informação é a responsável pelos manifestos que ressurgiram em 2016 a 2018. Para nós, essa primeira experiência e a proporção que os movimentos de ocupação das escolas atingiram contribuíram para que secundaristas se apresentassem cientes e críticos, capazes de ver que a medida provisória era incabível a sua realidade. As manifestações seguintes não foram suficientes para frear a reforma, mas todo esse histórico e luta por espaço de fala fez o Governo comunicar mais as ações relacionadas a reforma do ensino médio, tanto que realmente houveram assembleias públicas e todos os documentos referentes a reforma estão disponíveis para acesso. Os eventos como o Educação 360 continuam acontecendo e abrindo espaço de fala para os alunos que podem sentar-se junto aos professores, presidentes como Eduardo Deschamps

e autoridades da educação como Anna Penido no palco, ao microfone e falar o que precisam. Cremos que ao fomentar a competência crítica em informação nas escolas, tais espaços de fala serão cada vez mais proveitosos, argumentos serão melhores estruturados para conscientizar mais e mais estudantes.

Na pesquisa o foco na desigualdade foi constante, pois acreditamos que competência crítica em informação é um instrumento de combate à mesma. Talvez não seja possível atingir um IDH igualitário em todos os Estados ou rendas semelhantes, mas teremos estudantes conscientes das estruturas sociais que impedem seu caminhar e conquistas pessoais e até alterações nas posições sociais. Se fizermos um esquema que aponte onde a competência crítica em informação fez sua contribuição, poderemos perceber que no regime de informação do ensino médio ela apresenta grande importância:

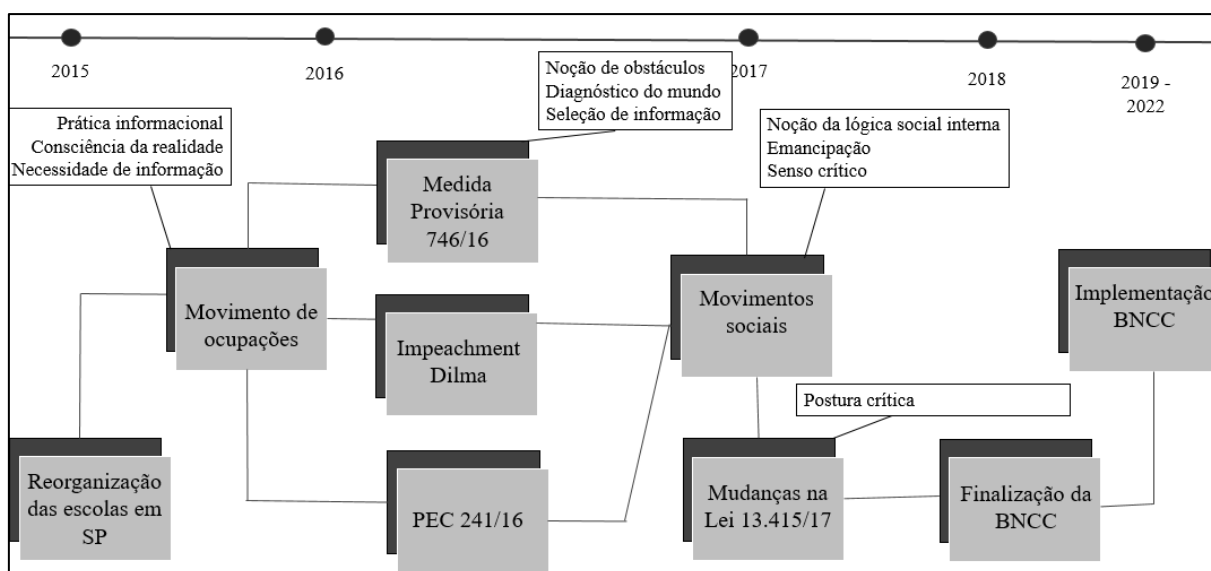


Figura 45: genealogia das políticas de informação e competências críticas em informação. Fonte: a autora

Na genealogia criada sobre as políticas de informação, indicamos quais políticas aconteceram sob influência de fatores representativos da competência crítica em informação.

Ao salientar as contribuições da competência crítica em informações ao regime de informação do novo ensino médio, destaca-se a conscientização das possibilidades de interesse por trás do regime estudado. A consciência baseia-se na desvinculação do conceito de aluno como mero discípulo, ou ser sem luz, para traçar seu próprio processo a partir de sua forma única em associar informações, valorizando sua história, suas experiências e enaltecendo a forma singular de aprendizagem, desenvolvendo uma visão

crítica e mais próxima da realidade. Tal consciência e lugar de autonomia ao aluno, cabe nas escolas e instituições de ensino com seus educadores se o processo depender diretamente dos princípios éticos adotados na relação educador/educando. Ao ser bem equilibrada e respeitada, o educador é capaz de impor limites a liberdade do aluno sem abusar de sua autoridade, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, respeitando o pensamento crítico fomentado.

A noção de pensamento crítico e o olhar de Bezerra (2019) sobre a expressão auxilia-nos a perceber o uso do termo sem considerar os marcos teóricos e o necessário rigor epistemológico que poderia fundamentar seu emprego. De fato, a preocupação com a discussão voltada para teoria e metodologia no que tange o pensamento crítico é relevante não somente para os estudos voltados a competência em informação, mas o termo aparentemente faz parte da gama de competências e habilidades exploradas no momento atual da sociedade.

Percebemos o crescimento do assunto comumente atrelado a expressão “educação digital” e independente das terminologias – seja competência crítica em informação, competência em informação, educação midiática, letramento digital, entre outros – as ações voltadas para relação indivíduo/informação/sociedade veiculada em mídia, ganharam espaço de discussão, principalmente no ciberespaço, onde as possibilidades de acesso são ilimitadas e o compartilhamento e produção são rápidos e massivos. Inclusive, os EUA destacaram em 2019 ações para conscientização das práticas informacionais direcionadas a mídia, trazendo o debate para a educação por meio de movimentos políticos como o Media Literacy Now. No Brasil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou em abril de 2019 a parceria com o Instituto Palavra Aberta para promover a Educação Midiática dos jovens brasileiros. Esta cooperação objetivou capacitar professores para trabalhar com seus alunos temas como o acesso à informação no mundo digital e a função das mídias nas democracias, até porque na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podemos encontrar uma contribuição voltada para a Educação Midiática.

A BNCC coloca como uma das competências gerais da educação básica a capacidade de 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. Outro trecho que aparece expressões em foco na pesquisa é a descrição voltada para o campo jornalístico-midiático que faz parte de um dos itinerários formativos, dizendo:

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BNCC, 2019, p. 519).

As observações e indicações em conjunto com as contribuições da competência crítica em informação, salientam que existe, de certa forma, uma demanda debruçada na aprendizagem com viés crítico e emancipatório no Brasil, até a BNCC legitima essa necessidade. Contudo, ao passo que não demonstra propriedade sobre a desigualdade social ou preocupação com desenvolvimento de competências e habilidades críticas com respaldo teórico-metodológico a nós fica subentendido que é mais um caso de “uso da expressão como um termo coringa sem o necessário rigor epistemológico” (BEZERRA, 2018, p. 189) realizado pela BNCC, documento formativo que tem força de lei.

A aproximação da pedagogia crítica de Freire aos estudos de competência em informação, trouxe a abordagem crítica a tal campo que dispõe de forte vertente pedagógica, dedicado a orientação e contribuição às práticas do usuário. James Elmborg (2006 *apud* BEZERRA, 2018) coloca observações voltadas diretamente para alunos que possam desenvolver a consciência crítica para aprenderem a assumir o controle de suas vidas e de seu próprio aprendizado, desta forma, tornando-se agentes ativos, perguntando e respondendo questões que são importantes para eles e para o mundo ao redor deles. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Heidi Jacobs coloca suas observações voltadas para o campo da biblioteconomia ao indicar, em concordância com Elmborg, o desenvolvimento de uma prática crítica em biblioteconomia e uma *práxis* teoricamente informada para abordar o papel de bibliotecários na atividade educacional em um formato sistemático. O objetivo seria promover hábitos críticos e reflexivos do pensamento ao considerar a *práxis* pedagógica em relação às pessoas e às bibliotecas (JACOBS, 2008 *apud* BEZERRA, 2018). Ambos os autores salientam a relação existente entre a competência crítica em informação e unidades de informação, sendo que, como já dito antes, no planejamento do novo ensino médio não consta a presença de bibliotecas.

O entendimento de como a informação é produzida e valorizada, o uso da informação na criação de novos conhecimentos e a participação ética nas comunidades de aprendizado poderiam ser ensinados e orientados aos indivíduos se os mesmos tivessem a possibilidade de acesso a bibliotecas escolares com um bibliotecário ou bibliotecária com potencial de educar sobre estruturas opressivas, salientando que a autonomia e a crítica oferecem a possibilidade de mudança e esperança. Tais alunos poderiam desenvolver autonomia para interpretar e compreender o contexto em que se está inserido, entendendo que a informação não é processo, matéria ou entidade isolada das práticas e representações e, por isso, deve ser localizada contextualmente e culturalmente na sociedade.

A reforma do ensino médio, se preocupada com as questões colocadas neste capítulo, poderia possibilitar a incorporação da descoberta reflexiva e os pontos já expostos que tangenciam os princípios de diagnóstico e de ação social presentes na teoria crítica (BEZERRA, 2018). Na reforma do ensino médio percebemos vontade de se comprometer com o desenvolvimento dos alunos em ampla escala, mas não adianta abordar a desigualdade social, pensamento crítico e cidadania, se não existe comprometimento com ações que realmente foquem em tais questões.

No universo da pesquisa podemos dizer que os alunos e suas ações de 2015 a 2018 contra as reformulações do ensino médio em geral apresentaram práticas emancipatórias que não são passíveis de serem percebidas nas ações do Governo, do MEC, da comissão do ensino médio, entre outros órgãos a frente das mudanças. Os estudos de Bezerra (2018, p.191) salientam esse cenário na perspectiva histórica e da historicidade dos indivíduos que fornece um “diagnóstico que percebe a contradição opressor-oprimido presente na realidade (e reproduzida na educação) brasileira, bem como os obstáculos que impedem tal sistema de atuar como força motriz para a emancipação popular”. Competência crítica em informação seria um exercício fomentado nas escolas e instituições de ensino, sendo facilitada com a presença da biblioteca, que serviria como orientadora de uma práxis emancipatória e estimuladora de ações no regime de informação do novo ensino médio ao capacitar a avaliação crítica e orientar a prática que supera obstáculos.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Audiência sobre currículo do ensino médio é suspensa por manifestação. **R7**, 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/audiencia-sobre-curriculo-do-ensino-medio-e-suspensa-por-manifestacao-08062018>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.
- ALMEIDA, S. M. P. **Política e educação**: educação informal da esquerda na década de 60. 101 f. 1983. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1983.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Association of College & Research Libraries. **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago, 2016. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- ARAÚJO, C. A. A. Manifestações (e ausências) de pensamento crítico na ciência da informação. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 27, n. 2, p.9-29, jul./dez. 2013.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Histórico da BNCC. S.l. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 2 maio de 2019.
- BASÍLIO, A. L. Estudantes pedem a revogação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo. **Carta Capital**, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/estudantes-pedem-a-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-em-sao-paulo/>. Acesso em: 1 maio 2019.
- BERTI, Ilemar Christina Lansoni Wey. **Práticas e regime de informação**: Os acontecimentos “Carta de Temer a Dilma” e “Marcela Temer: bela recatada e do ‘lar’”. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- BEZERRA, A. C. Contribuição da teoria crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 19, Londrina. **Anais...** UEL, Londrina, 2018.
- _____.; PIMENTA, R.; SALDANHA, G.; SCHNEIDER, M. **Ikritika - estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro, 2019.
- _____. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 16, João Pessoa. **Anais...** UFPB, João Pessoa, 2015.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRAMAN, S. The geopolitical vs. the network political: Internet designers and governance. **International Journal of Media & Cultural Politics**, v. 9, n. 3, p. 277-296, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, [1891]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 de abr. 2019
- _____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 de abr. 2019

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 20 abr. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. [Lei (1961)]. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 21 de abr. 2019.

_____. [Lei (1971)]. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 21 de abr. 2019.

_____. [Lei (1996)]. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 abr. 2019

_____. [Lei (2017)]. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 abr. 2019

BRISOLA, A. C.; SCHNEIDER, M. A. F.; SILVA JÚNIOR, J. F. Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 18, Marília. **Anais...** UNESP, Marília, 2017.

CALENGE, B. **Accueillir, orienter, informer: l'organisation des services aux publiques dans les bibliothèques**. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1996. California Press, 1984.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set/dez. 2003.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CARTA DE MARÍLIA. In: Seminário de competência em informação: cenários e tendências. 3., 2014, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2014. Não paginado.

CASARIN, H. C. S. Competência informacional e midiática e a formação de professores de ensino fundamental: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 301-321, jan./jul. 2017.

CHU, H. **Information representation and retrieval in the digital age**. Medford: Asist&t, 2003.

COMISSÃO DE FINANÇAS E TRIBUTAÇÃO. Normas regimentais sobre audiências públicas. In: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cft/audiencias-publicas/Normas%20Regimentais>. Acesso em: 2 de dezembro de 2019.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Despesas por subáreas (total). Portal da transparência. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2017>. Acesso em 15 maio de 2019.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. In: Congresso brasileiro de biblioteconomia, documentação e ciência da informação: Sistema de Informação, Múltipla Culturalidade e Inclusão Social. 24., 2011, Maceió, **Anais...** Maceió: FEBAB, 2011. Não paginado.

DOHERTY, J. J. **Giving voice to the silenced**: an essay in support of information literacy. *Library Philosophy and Practice*, p. 1-8, jun. 2007.

_____.; KETCHNER, K. **Empowering the Intentional Learner**: A Critical Theory for *Information Literacy Instruction*. *Library Philosophy and Practice*, Nebraska, v. 8, n. 1, 2005.

DOYLE, A. **Competência em crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 140 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia, Rio de Janeiro, 2017.

DOYLE, C. S. **Information Literacy in an Information Society**: a concept for the information age. New York : Syracuse University, 1994.

DUDZIAK, E. A. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

_____. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010.

_____. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>>. Acesso em: 2 set. 2016.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: **Tempo soc.** vol. 11, n. 2, oct. 1999.

_____. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. São Paulo: **Novos estudos**, CEBRAP n. 88, dez. 2010.

EDUCAÇÃO 360, 5.; ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro. Debates, mesa redonda, palestras, instruções.... iniciativa dos jornais O Globo e Extra, 2019. Site: <https://eventos.oglobo.globo.com/educacao-360/2019/o-evento/>

EDUCAÇÃO E MÍDIA. O novo ensino médio. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 1 maio de 2019.

ELMBORG, James. Critical information literacy: Definitions and challenges. In: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney (orgs). *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012.

EM DEBATE: a proposta de reforma do Ensino Médio enviada pelo governo ao Congresso. [S. l.] 28 dez. 2016. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal TV Senado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NiXMnc5RDBs&index=9&list=PLLLnytnGoqibJew70n5axZnPSQTWa634f&t=92s>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23852-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2018>. Acesso em: 5 maio de 2019.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROHMANN, B. Taking information policy beyond information science: applying the actor network theory. In: **Annual conference of the canadian association for information science**, 23., 1995, Edmonton, Alberta.

GASQUE, K.C.G.D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **Ato Z**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GOMES, M. N. G. Novas fronteiras tecnológicas das ações de informação: questões e abordagens. *Ciência da Informação*, v. 33, n. 1, p. 55-67, 2004.

_____. Reflexões sobre Ética da informação: panorama contemporâneo. In: _____; CIANCONI, R. B. (Orgs.). **Ética da informação: perspectivas e desafios**. Niterói: PPGCI/UFF, 2017.

_____. Novos cenários políticos para a informação. **Cienc. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 43-60, 2012. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/14376>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. Ibité: **Escritos educ.** v.4, n.2, dez. 2005.

HAMELINK, H.; OWENS, M. R. **State government and libraries**. New York: Library Journal, v.101, p.27, 1976.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para estudantes de nível superior. 2002. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2002.

HELD, D. **Introduction to critical theory**: Horkheimer to Habermas. Los Angeles: University of California Press, 1980.

HELD, D. Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In: HORKHEIMER, M. **Gesammelte Schriften**, Bd.6. Frankfurt; Main: Suhrkamp, 2008.

HETTWER, H. R. **Desigualdade social, a educação como mercadoria e a privatização da educação básica brasileira**. 26 f. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Sociologia para o Ensino Médio) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

IDH MUNICÍPIOS 2010. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>. Acesso em: 5 maio de 2019.

INSTITUCIONAL. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [Rio de Janeiro, Brasil: [c2018]]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 18 mar. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Internet no Brasil reproduz desigualdades do mundo real. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34796&catid=10&Itemid=9. Acesso em: 16 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Dados do censo da educação superior: as universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em: 16 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico de resultados do Ideb, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 5 janeiro de 2020.

JACOBS, H. L. M. *Information Literacy and reflective pedagogical praxis*. [S.l]: The Journal of Academic Librarianship, v. 34, n. 3, p. 256-262, Abr. 2008.

JAY, M. *Marxism and totality: the adventures of a concept from Lukács to Habermas*. Los Angeles: University of California Press, 1986.

JOVEM PAN. Estudantes realizam manifestação na Av. Paulista contra reforma do Ensino Médio. *Uol*, 2018. Disponível em: <https://jovempan.uol.com.br/noticias/brasil/estudantes-realizam-manifestacao-na-av-paulista-contrareforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 1 maio de 2019.

JUSTI, A.; CORDEIRO, L. Estudantes protestam contra a reforma do ensino médio no Paraná. *G1*, 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio-no-parana.html>. Acesso em: 1 maio de 2019.

KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective.[S.l]: *Journal of the american society for information science*, v. 42, n. 5, p. 361-71, 1991.

LANKES, R.D. *Expect more: demanding better libraries for today's complex world*. Jamesville, NY: Riland Publishing, 2012. Não paginado. Disponível em: http://quartz.syr.edu/blog/?page_id=8330. Acesso em: 16 dez. 2016.

LEHMKUHL, K. M. *Os nativos digitais e a recuperação da informação científica on-line*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LUCCA, D. M.; FIALHO, F. A. P.; VITORINO, E. V. Competência em informação e aprendizagem ao longo da vida nas organizações que aprendem. *Revista Ibero-Americana da C.I.* 2018.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, Florianópolis, 2013. *Anais...* Florianópolis: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, 2013. Não paginado.

MARTELETO, R. M. Conhecimento e sociedade, pressupostos da antropologia da informação. In: AQUINO, M. A. (Org.). *O campo da Ciência da Informação*. Joao Pessoa: UFPB, 2002. p. 101-116.

_____. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 89-93, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATA, M. L.; CASARIN, H. C. S. A formação do bibliotecário e a competência em informação: um olhar através das competências. In: VALENTIM, M. (Org). **Gestão, mediação e uso da informação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j4gkh/pdf/valentim-9788579831171-15.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

MEDIDA PROVISÓRIA. In: **CÂMARA DOS DEPUTADOS** [Rio de Janeiro, Brasil: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Caderno CRH**, v. 24, n. 62, Salvador, maio/ago. 2011.

MÍDIA LITERACY NOW. c2018. Disponível em: <https://medialiteracynow.org/>. Acesso em 2 jul. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base nacional comum curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 2 jul. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. REUNIÃO TÉCNICA NOVO ENSINO MÉDIO – CNE 10/10/2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=127801-02-programacao-reuniao-tecnica-ensino-medio&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 2 dezembro de 2019.

MIRANDA, S. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 99-114, set. /dez. 2006.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

MOSTAFA, S.P. **Epistemologia da Biblioteconomia**. 1985. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. [S.l.] 26 abr. 2019. 1 vídeo (6:27 min). Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9zPshUn0ZNg>. Acesso em: 05 janeiro de 2020.

NASCIMENTO, D. M.; MARTELETO, R. M. A informação construída nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bordieu. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br>. Acesso em: 17 out. 2017.

NOBRE, M. O marxismo da Teoria Crítica. [S.l.] 7 maio 2013. 1 vídeo (55 min). Publicado pelo canal Henrique Mota. Reprodução educativa da TVe cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jkIcl5XDrZk>. Acesso em 12 maio 2019.

NOGUEIRA JÚNIOR, D. P.; PINTO, I. C.; LIMA, L. S. H.; COSTA, L. M.; AZEVEDO, M. S.; MIURA, P. K.; Souza, V, A. R. A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 81-96.

- OBAMA, B. **National Information Literacy Awareness Month, 2009**: a proclamation. Washington, DC: White House, 2009. Não paginado.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.
- OLDRINI, G. Lukács e o caminho marxista ao conceito de pessoa In **Revista Praxis**. Belo Horizonte: Projeto Joaquim Oliveira, n3, 2004.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEREIRA, R. **Desenvolvendo a Competência em Informação no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA - PNAD Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 5 maio de 2019.
- PINTO, F. V. M.; ARAÚJO, C. A. A. Contribuição ao campo de usuários da informação: em busca dos paradoxos das práticas informacionais. **TransInformação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 219-226, set./dez. 2012.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants: part 1. **On the horizon**, Londres, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a.
- _____. Digital natives, digital immigrants, part 2: do they really think differently? **On the horizon**, Londres, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001b.
- PROJETO DE LEI. In: **CÂMARA DOS DEPUTADOS** [Rio de Janeiro, Brasil: 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- PROPOSTA DE EMENDA A CONSTITUIÇÃO. In: **CÂMARA DOS DEPUTADOS** [Rio de Janeiro, Brasil: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ROSSI, M. Reforma do Ensino Médio reacende mobilização um ano após ocupações em São Paulo. **El País**, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html. Acesso em: 16 novembro de 2019.
- SAVOLAINEN, R. Information behavior and information practice: reviewing the “Umbrella Concepts” of information-seeking studies author(s). **Chicago Journals**, Chicago, v. 77, n. 2, p. 109-132, abr. 2007.
- SILVA, F. M. S.; ANDRADE, L. H. P.; QUEIROZ, R. M.; ALBUQUERQUE, M. E. M. A importância da estrutura e funcionamento da educação básica. São José: **Setepe**, v. 10, n. 49, out. 2014.
- SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. **Novo ensino médio e educação integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Santa Maria: Universidade Estadual de Ponta Grossa educação, v. 43 n. 3 p. 521-534, jul./set. 2018.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs). **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

- SOARES, R. D. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In Boito Jr. A; Toledo, C. N. (Org.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 311-327, 2001.
- SOUZA, R. R.; ALVARENGA, L. A Web Semântica e suas contribuições para a ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 8, n. 6, p.80-112, jan./fev., 2004.
- TAPSCOTT, D. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future. [S.l]: **Library Journal**, v. 104, p. 1895-1901, set. 1979.
- TERRA. Brasil tem 1.072 escolas ocupadas contra reforma no ensino. **Terra notícias**, 2016. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/brasil-tem-mais-de-mil-escolas-ocupadas-contra-reforma-no-ensino-medio,b47e6e701644c31504bbb5e96be58713jpctuk49.html>. Acesso em: 12 novembro de 2019.
- TEWELL, E. A Decade of critical information literacy: a review of the literature. **Communications in Information Literacy**, Tulsa, v. 9, n. 1, 2015.
- TOKARNIA, M. Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016. **Agência Brasil**, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em: 16 de novembro de 2019.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. CNE promove consulta pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base da formação docente. 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/26-09-2019-16-29-cne-promove-consulta-publica-sobre-as-diretrizes-curriculares-nacionais-e-base-da-formacao-docente>. Acesso em: 2 de janeiro de 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO firma parceria para promover educação midiática de jovens brasileiros. Abril, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-firma-parceria-para-promover-educacao-midiatica-de-jovens-brasileiros/>. Acesso em: 1 de julho de 2019.
- VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009.
- WARD, D. Revisioning *Information Literacy* for lifelong meaning. **The journal of academic librarianship**, Amsterdã, v. 32, n. 4, p. 396-402, jul. 2006. Zadar, 2017 Disponível em: <<http://isic2016.com/?lang=en>>. Acesso em: 7 jun. 2017.
- ZATTAR, M. Desinformação, competência em informação e universidade. [S.l.] 22 ago. 2018. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGnFT4R5mtU>. Acesso em: 23 maio de 2019.
- ZATTAR, M. **Prática informacional em redes no domínio da Governança da água**: um estudo sobre o processo de produção do conhecimento. 159 f. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017
- ZATTAR, M.; SÁ, N. O. Práticas de Competência em Informação na literatura nacional. In: SIMEÃO, E. L. M. S.; BELLUZZO, R. C. B. (Org.). **Competência em informação: teoria e práxis**. Brasília, DF: UNB, 2015. p. 123-134.

ZURKOWSKI, P. G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities.** Washington, D.C., 1974.