UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

RENATA FARIAS MACHADO

EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

PORTO ALEGRE
2026

RENATA FARIAS MACHADO

EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCIN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.
Linha de pesquisa: Gestão, Preservação e Uso da informação.
Orientadora: Profa. Dra. Jussara Borges.

PORTO ALEGRE

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Reitora: Prof. Dra. Marcia Barbosa
Vice-Reitor: Prof. Dr. Pedro de Almeida Costa

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
Diretora: Prof. Dra. Ana Taís Martins
Vice-Diretor: Prof. Dr. Thiago Henrique Bragato Barros

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
Chefia: Prof. Dr. Fabiano Couto Corrêa da Silva
Chefia substituta: Prof. Dr. Jackson da Silva Medeiros

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
Coordenadora: Prof. Dra. Jussara Borges de Lima
Coordenadora substituta: Profa. Dra. Caterina Marta Groposo Pavão

Rua Ramiro Barcelos, 2705 - sala 203 e 2016
Campus Saúde - Porto Alegre - RS - CEP 90035-00
Telefone: (51) 3308-2163
E-mail: ppgcin@ufrgs.br

CIP – Catalogação na Publicação

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Renata Farias
Educação em informação como política pública em bibliotecas escolares / Renata Farias Machado. -- 2026.
177 f.
Orientadora: Jussara Borges.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. políticas públicas. 2. educação em informação. 3. bibliotecas escolares. I. Borges, Jussara, orient. II. Titulo.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RENATA FARIAS MACHADO

EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCIN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Jussara Borges de Lima – UFRGS (Orientadora)

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Evelin Mintegui – UFRGS (Titular interno)

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Examinador

_____

Lizandra Brasil Estabel – UFRGS (Titular externo)

Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Examinador

Daniela Silva – UFBA (Titular externo)
Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia
Instituto de Ciência da Informação
Universidade Federal da Bahia
Examinador

Camila Alves de Melo – UFG (Titular externo)
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Goiás
Examinador

Jônatas Edison da Silva – UFRGS (Suplente interno)
Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Paula Santos Souza Teixeira – UFBA (Suplente externo)
Doutora em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

A liberdade, Sancho, é um dos dons mais preciosos, que aos homens deram os céus: não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra, nem os que o mar encobre; pela liberdade, da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida, e, pelo contrário, o cativeiro é o maior mal que pode acudir aos homens.

Miguel Cervantes (Dom Quixote)

Dedico este trabalho à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de Demanda Social, que possibilitou a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A espiritualidade sempre foi um dos meus alicerces na vida e é por meio dela que tenho auxílio para poder trilhar meu caminho da melhor forma, com as armas que possuo. Por isso eu deixo registrada a minha eterna gratidão:

À minha Mãe Iemanjá, que por ser a dona dos pensamentos, sempre foi luz e age na minha vida como bússola, me guiando, protegendo e me ajudando a ter resiliência e persistência para alcançar meus objetivos. Odoyá, minha Mãe!

Ao Pai Xangô por me conceder mais sabedoria e leveza para finalizar este ciclo. Kaô Kabecile, meu Pai!

Sou grata também à Vovó Nanã, uma sábia guardiã que entrou na minha vida e com sua doçura e sabedoria, me deu conselhos e o amparo que eu precisava para seguir em frente. Saluba Nanã!

Ao Exu do Lodo, que me ajudou em um momento em que minha vida estava conturbada, sendo fundamental no processo de cura e superação. Laroyê Exu!

Também sou imensamente grata ao Jorge Inácio, um grande amigo que surgiu na minha vida em um momento delicado e acolheu a mim e a minha família no momento que mais precisamos. Gratidão por tudo!

Enfim, tenho imenso carinho, respeito e admiração por uma religião tão bonita como a Umbanda, que cultua entidades e as forças da natureza. Que eu continue sendo guiada no caminho da fé, sabedoria e bondade.

Aos meus pais, Eliane e Vilmar, pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões. Eu não seria quem sou hoje se não fosse o amor, o carinho e a dedicação de vocês. Se não fossem as inúmeras noites em que se revezavam para contar histórias antes de eu dormir, talvez a minha paixão pela leitura não tivesse florescido. Talvez, quem sabe, eu não tivesse escolhido a Biblioteconomia, talvez eu não desse tanta importância para bibliotecas escolares a ponto de enxergar todo o potencial que possuem como democratizadoras do conhecimento e aliadas na promulgação de políticas públicas educacionais, talvez eu não estivesse no mestrado… Se eu trilhei este caminho, foi porque vocês me ensinaram a dar o primeiro passo. Espero poder retribuir sendo uma profissional de excelência.

Não posso deixar de citar a minha irmã, Bruna, porque se não fosse por ela, talvez eu nem estivesse aqui. Ela queria uma irmãzinha para poder brincar, e tempos depois o pedido foi realizado. Ela representa não só uma figura de irmã mais velha, mas uma parceira e amiga. Desde criança eu tento seguir seus passos, por ter uma imensa admiração pela mulher que ela se tornou. Um pouco da minha personalidade foi moldada tendo influência dela, e somos mais parecidas do que eu gosto de admitir. Temos um estilo musical semelhante e por isso ela é minha parceira de show (fomos no show do Oasis e My Chemical Romance juntas, isso diz muita coisa). Porém, a maior decepção da sua vida é o fato de eu não gostar de

Harry Styles (desculpa aí mana). Também temos um estilo parecido no modo de nos vestir, lemos as mesmas coisas, somos parecidas fisicamente…enfim, está bem evidente que somos unidas e uma parte dela está e sempre estará em mim. Cada uma de nós tem seu caminho a trilhar: ela escolheu a docência, se tornou professora de Língua Portuguesa e Redação; já eu escolhi a Biblioteconomia, e ao que tudo indica, meus caminhos irão permanecer nessa área. Mas escolhemos trilhá-lo de mãos dadas, porque existe amor incondicional, confiança e parceria. Não importa o que aconteça, eu sei que sempre posso contar com ela.

Dedico esta seção para outro ser que faz parte da família desde março de 2024 e se tornou a alegria das nossas vidas: Olivia! A gata frajolinha mais dengosa, preguiçosa e carinhosa que conheço. Sempre que preciso recarregar as energias basta abraçá-la que sei que tudo ficará bem. Ela chegou na hora certa e sua presença foi fundamental nesse processo, tornando tudo mais leve.

Também dedico o meu carinho ao meu avô paterno, Mário Luiz Soares da Silva (*In Memoriam*), que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, a persistir nos estudos e por me emprestar seus melhores livros do Paulo Coelho, escritor que você sempre gostou. Você era inteligente, alegre, doce e fazia um dos melhores bolos que já provei, sem contar o seu feijão que tinha um aroma inconfundível. Ao meu avô materno, Manoel Farias Neto (*In Memoriam*) que apesar de nunca ter dito o quanto se orgulhava, sempre explanou aos quatro cantos que tinha netas formadas. A sua forma de demonstrar amor e afeto não era com palavras, mas com gestos. Sua presença era constante em aniversários e datas festivas, dava presentes, contava piadas e histórias, era divertido. Alguns de seus bordões, como “vários e diversos” perduram na família até hoje, e volta e meia algum “causo” é relembrado com ternura e saudades. Um fato curioso é que ele fez questão de ser o primeiro a pintar as minhas unhas de vermelho quando eu era criança, e quase sempre o fazia quando eu o visitava aos domingos. Provavelmente isso colaborou para a minha vaidade que só se intensificou com o tempo. Além disso, tinha um amor por jogos e atividades recreativas. Se hoje eu gosto de jogar dominó, foi por influência dele. Sei que, de onde meu avô Mário e meu avô Manoel estiverem, estão orgulhosos de mim. Vocês sempre estarão vivos em minha memória.

Não posso deixar de mencionar duas grandes amigas: Jéssica Santos e Bruna Costa, que me acompanham desde 2013, dos tempos de ensino médio no Colégio Piratini. O trio inseparável, cujo pós ensino médio nos uniu mais. A nossa história é longa, cheia de altos e baixos, fatos marcantes e situações hilárias. Crescemos acompanhando a evolução umas das outras, e vibrando por cada conquista. Eu agradeço imensamente por todos os conselhos, por cada abraço, por cada risada e alegrias compartilhadas. Minhas companheiras inseparáveis de rolês, de zoeira, e principalmente, da vida. A amizade de vocês me fortalece.

Ainda no campo das amizades, porém estendendo para o âmbito acadêmico, eu dedico esta seção para amigos muito especiais que fiz no percurso: Lucas George Wendt e Ana Paula Sehn. A parceria com Lucas ultrapassou as fronteiras do grupo de pesquisa do qual fazemos parte; a conexão foi quase que imediata, os laços se estreitaram e posso afirmar com toda certeza que foi um encontro de almas. Já a Ana Paula cruzou meu caminho no início do mestrado, me acolheu e foi muito afetuosa. É uma alegria imensa quando, mesmo em meio ao caos que por vezes insiste em se instaurar em nossa rotina, nós três conseguimos tirar um tempo para tomar um café e falar sobre a vida.

Aos amigos do InfoCom, eu dedico a minha eterna gratidão. Obrigada pelo tempo que cada um de vocês dedicou à leitura da minha pesquisa, aos comentários, críticas construtivas e aos elogios. Que nosso vínculo perdure por muitos anos.

Devo também um agradecimento especial a alguns membros do grupo, que se mostraram muito mais que colegas: à Ana Paula Teixeira, que ao longo desse período se mostrou tão querida, prestativa e por vezes foi a luz que iluminou meus pensamentos quando eu me sentia desolada.

Ao Daniel Dedavid, pela paciência por ouvir os inúmeros *podcasts* que eu gravava e por transmitir tanta lucidez e sabedoria nos conselhos. Um grande amigo que levo para a vida.

Bruna Heller, uma amiga querida que sempre me recepcionou com um sorriso iluminado e um abraço afetuoso. Uma grande inspiração para a vida e é um exemplo da profissional que eu quero ser: dedicada, confiante, alegre, prestativa e que tem amor pelo que faz.

Josiene Niesciur, que conheço pouco, mas já considero muito. Tem um sorriso e uma aura que nos conforta e acalma mesmo quando estamos aflitos. Doce, gentil, amável, sempre disposta a ouvir e também têm ótimos conselhos.

Matheus Levandoski, que tive o privilégio de ser banca na defesa do seu TCC, é um dos sujeitos mais doces que já conheci. Tão amável que dá vontade de acolher e colocar num potinho (modo dos jovens de expressar quando querem proteger alguém amável dos males do mundo). É maravilhoso ser sua colega de grupo de pesquisa, e agora, colega de mestrado. Grata por toda a troca que tivemos.

Ao Luis Fernando, um dos meus professores favoritos na graduação em Biblioteconomia, e que hoje tenho o imenso prazer de ter como colega de pesquisa. Sua voz doce sempre transmite leveza, aconchego e ternura. É sempre uma alegria poder revê-lo.

Por último, mas não menos importante, devo meus agradecimentos à Daisy: a primeira bolsista de extensão que oriento. Muito dedicada e prestativa, sempre disposta a ajudar quando solicitei alguma tarefa. Gratidão por tudo.

É claro que eu não podia deixar de agradecer à minha orientadora, Jussara Borges, que me aguenta desde novembro de 2019. Jussara me ensinou que devemos arriscar, porém com responsabilidade. Que não devemos deixar a ansiedade tomar conta, porque quando ela começa a agir dentro de nós, nos paralisa e nos deixa presos na ideia de mudança, como

um simples flerte, porém sem avançar 1cm sequer devido à estagnação. Consequentemente, a tendência a longo prazo é pensar nos infinitos “e se eu…”, sem colocar nossos planos em prática. Por isso, Jussara, eu agradeço por me mostrar as infinitas possibilidades de quem eu poderia ser e os caminhos que poderia tomar.

É impossível mencionar todos, e se o fizesse, isso renderia outra dissertação. Aos que não mencionei, e sei que deixei de citar muitos que também foram fundamentais para a minha história e para a construção de quem eu sou hoje, expresso minha profunda gratidão.

Amo vocês!

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo propor diretrizes normativas e estruturais para a formulação de políticas públicas brasileiras de educação em informação no âmbito das bibliotecas escolares. Parte-se do pressuposto de que a formação crítica dos sujeitos no uso, avaliação e produção da informação constitui condição fundamental para o exercício da cidadania e para o fortalecimento da democracia. Nesse sentido, o estudo tem como objetivos específicos: analisar o cenário da educação em informação no contexto das políticas públicas brasileiras; mapear políticas públicas nacionais que dialogam com a educação em informação, examinando suas lacunas e potencialidades; avaliar a inserção das bibliotecas escolares como instâncias estratégicas para a implementação de políticas públicas de educação em informação e investigar experiências internacionais relacionadas à institucionalização da educação em informação como política pública, com foco em Portugal e Finlândia, identificando princípios que possam subsidiar e ser adaptados ao contexto brasileiro. Para tanto, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que utiliza a análise documental como procedimento metodológico, fundamentada na técnica de análise de conteúdo. O corpus da pesquisa é composto por políticas públicas nacionais e internacionais, incluindo documentos do Brasil, Portugal e Finlândia, selecionados a partir de sua relevância para o campo educacional e informacional. Foi utilizada a análise de conteúdo, com base em Bardin (2016), em documentos oficiais, buscando subsídios para propor diretrizes aplicáveis ao contexto brasileiro. Conclui-se que embora existam marcos normativos relevantes, a educação em informação no Brasil ainda carece de institucionalização consistente, manifestando-se de forma fragmentada e com frágil integração com as bibliotecas escolares. Observa-se que avanços recentes, como a EBEM e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, o que sinaliza um amadurecimento na agenda pública, mas persistem lacunas estruturais para uma política perene. A análise comparativa com Portugal e Finlândia evidenciou a importância de uma governança colaborativa que consolide a educação como política pública e a biblioteca escolar como espaço estratégico para sua implementação, fazendo interlocução com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: políticas públicas; educação em informação; bibliotecas escolares.

ABSTRACT

This dissertation aims to propose normative and structural guidelines for the formulation of Brazilian public policies on information education within the context of school libraries. It is based on the premise that the critical training of individuals in the use, evaluation, and production of information is a fundamental condition for the exercise of citizenship and the strengthening of democracy. In this sense, the study has the following specific objectives: to analyze the scenario of information education within the context of Brazilian public policies; to map national public policies that engage with information education, examining their gaps and potential; to evaluate the insertion of school libraries as strategic instances for the implementation of public policies on information education; and to investigate international experiences related to the institutionalization of information education as a public policy, focusing on Portugal and Finland, identifying principles that can support and be adapted to the Brazilian context. To this end, this is an applied research study, with a qualitative approach, exploratory and descriptive in nature, using document analysis as a methodological procedure, based on the content analysis technique. The research corpus consists of national and international public policies, including documents from Brazil, Portugal, and Finland, selected based on their relevance to the educational and informational fields. Content analysis, based on Bardin (2016), was used on official documents, seeking support to propose guidelines applicable to the Brazilian context. It is concluded that although relevant normative frameworks exist, information education in Brazil still lacks consistent institutionalization, manifesting itself in a fragmented way and with weak integration with school libraries. Recent advances, such as the Brazilian Education and Information Education Strategy (EBEM) and CNE/CEB Resolution No. 2/2025, signal a maturation in the public agenda, but structural gaps persist for a lasting policy. The comparative analysis with Portugal and Finland highlighted the importance of collaborative governance that consolidates education as a public policy and the school library as a strategic space for its implementation, engaging with the teaching-learning process.

Keywords: public policies; information education; school libraries.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Espiral de convergências das competências infocomunicacionais	36
Figura 2	Paradigmas da biblioteca escolar	60
Figura 3	Principais Marcos Políticos de Educação em Informação	64
Figura 4	Sete estágios do ciclo de políticas públicas	81
Figura 5	Processo de implementação por redes	85
Figura 6	Mandala de Subáreas da Ciência da Informação	87
Figura 7	Catálogo de Políticas Públicas do Instituto de Pesquisa Econômica	95
Figura 8	Organização não governamental Sociedade Finlandesa de Educação Midiática	97
Figura 9	Página de início do portal Diário da República Eletrónico	99
Gráfico 1	Trabalhos utilizados por fonte	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências em comunicação necessárias no âmbito das organizações	41
Quadro 2	Perspectivas epistemológicas para compreender a desinformação	56
Quadro 3	Síntese dos Estágios do Ciclo de Políticas Públicas	80
Quadro 4	Estratégias de Busca Utilizadas	93
Quadro 5	Instrumento de Análise Documental	99
Quadro 6	Processo de análise de conteúdo	101
Quadro 7	Base Nacional Comum Curricular	105
Quadro 8	Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2023	109
Quadro 9	Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2025	117
Quadro 10	Resolução CNE/CEB Nº 2, de 21 de março de 2025	123
Quadro 11	IA para o bem de todos: Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA)	127
Quadro 12	Despacho n.º 872/2001– Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)	134
Quadro 13	Lei n.º 27/2021– Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital	137
Quadro 14	Programa rede de bibliotecas escolares: quadro estratégico 2021-2027	140
Quadro 15	Presença em linha de bibliotecas escolares: Roteiro para a definição de uma política	144
Quadro 16	Government report on information policy and artificial intelligence	147
Quadro 17	*Media Literacy in Finland Education Policy (2019)*	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BE	Biblioteca Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOE	Boletín Oficial del Estado
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CCT	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CGEM	Coordenação-Geral de Educação Midiática
CI	Ciência da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoInfo	Competência em Informação
CRA	Centro de Recursos de Aprendizagem
DDEM	Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática
EBEM	Estratégia Brasileira de Educação Midiática
IA	Inteligência Artificial
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
InfoCom	Grupo de Pesquisa em Competências Infocomunicacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MILD	Manual de Instruções para a Literacia Digital

FSME	Sociedade Finlandesa de Educação Midiática
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEC RED	Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PBIA	Plano Brasileiro de Inteligência Artificial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PPGCIN	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECOM	Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SPDIGI	Secretaria de Políticas Digitais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 CONFORMAÇÃO DA PESQUISA *18*
2.1 Problematização *18*
2.2 Objetivos *21*
2.3 Justificativa *22*
3 EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO: EMERGÊNCIA CONCEITUAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 26
3.1 A relação da educação com a educação em informação *29*
3.2 Competências infocomunicacionais *35*
3.2.1 Competência em informação 38
3.2.2 Competência em comunicação 40
3.2.3 Competência operacional 42
3.3 Infoeducação 43
4 PARADIGMAS DA DESINFORMAÇÃO 48
5 A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO PARA A EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO 59
6 POLÍTICAS PÚBLICAS 70
6.1 Ciclo das Políticas Públicas 78
6.2 Atores, Governança e Modelos de Implementação em Políticas Públicas 82
6.3 *Políticas Públicas de Informação* 86
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 89
7.1 Coleta de Dados 91
7.2 Procedimentos de análise dos dados 98
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 103
8.1 Análise documental de políticas públicas brasileiras 103
8.1.1 A Base Nacional Comum Curricular (2017) 103
8.1.2 Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2023 108
8.1.3 Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2025 115
8.1.4 Resolução CNE/CEB nº 2/2025 123
8.1.5 Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 126
8.2 Análise documental de políticas portuguesas 133
8.2.1 Despacho Conjunto n.º 872/2001, de 18 de setembro 134
8.2.2 Lei n.º 27/2021 – Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital 136
8.2.3 Programa rede de bibliotecas escolares: quadro estratégico 2021-2027 140
8.2.4 Presença em linha de bibliotecas escolares: Roteiro para a definição de uma política 143
8.3 Análise documental de políticas públicas finlandesas 145
8.3.1 Relatório governamental sobre política de informação e inteligência artificial da Finlândia 146
8.3.2 Media Literacy in Finland: National Media Education Policy 150

9 CONCLUSÕES 154
REFERÊNCIAS 159

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a transformação digital reconfigurou profundamente a forma como a sociedade produz, transmite, consome, se apropria e utiliza informações. A ampliação do acesso às tecnologias digitais e à conectividade fez emergir um ambiente infocomunicacional marcado pelo volume expressivo de dados e pela alta velocidade com que os conteúdos são produzidos e compartilhados. Nesse contexto, intensificaram-se fenômenos informacionais como a desinformação, entendida também como a disseminação de informações falsas, podendo ter a finalidade de manipular percepções. Mesmo quando feita sem intenção de enganar, pode gerar impactos sociais e políticos que contribuem para a fragilização do debate público, afetando a confiança social e colocando em risco o funcionamento das democracias.

Diante dessa conjuntura, emerge a necessidade da adoção de estratégias que fortaleçam a autonomia crítica dos sujeitos e ampliem sua capacidade de interpretar, avaliar e utilizar informações de maneira consciente. É em meio a essa realidade que se inserem as políticas públicas de educação em informação, compreendidas aqui como ações planejadas pelo Estado, em diálogo com diferentes atores sociais, voltadas à formação para o acesso, avaliação, uso e produção da informação, dando condições para o desenvolvimento do senso crítico, da atuação e da participação social. Diferentemente de iniciativas restritas à oferta de infraestrutura tecnológica ou à conectividade, tais políticas devem contemplar processos educativos que estimulem o uso crítico-reflexivo da informação, contribuindo para a emancipação dos indivíduos enquanto cidadãos.

Considerando a necessidade de oportunidades que potencializem essas ações de formação, a biblioteca escolar (BE) se destaca como um ambiente estratégico de implementação dessas políticas em vista da sua configuração como um espaço de mediação e acesso à informação, incentivo à leitura e à pesquisa, além de seu papel na formação inicial dos sujeitos. Assim, constitui-se como um local privilegiado para implementar políticas públicas de educação em informação, possibilitando que estudantes desenvolvam habilidades necessárias para compreender o contexto informacional e para atuar de forma crítica e responsável.

Nesse sentido, esta pesquisa discute as bibliotecas escolares como espaços de educação em informação a partir de uma política pública, de modo que seja uma ação de amplitude e permanência e não apenas uma iniciativa isolada. Assim, propõe-se princípios para políticas públicas de educação em informação que sejam aplicáveis no âmbito das bibliotecas escolares.

2 CONFORMAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção busca-se descrever a conformação da pesquisa, ou seja, em como a pesquisa se organiza, o que consiste na delimitação do tema e do problema de pesquisa, dos objetivos e justificativas para a realização da investigação e dos procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos.

2.1 Problematização

No campo de estudos da Informação, a educação em informação é compreendida como uma forma de conscientizar os sujeitos para lidarem com a informação de maneira crítico-reflexiva, o que pode propiciar a sua participação em sociedade e fortalecer a sua emancipação (Borges; Brandão; Barros, 2022; Zattar; Barbosa; Borges, 2023). Para Perrotti e Pieruccini (2008), a forma como os sujeitos se apropriam da informação está muito atrelada às relações de poder, porque a maneira como a informação é obtida, controlada, distribuída e utilizada pode influenciar e refletir as dinâmicas dessas relações em uma sociedade.

Isso vai ao encontro do pensamento de Freire (1996) à luz da pedagogia crítica, na qual o sujeito é o protagonista da ação, de modo que o aprendizado seja um processo integrativo que o torne mais autônomo no desenvolvimento da consciência crítica e da apropriação da informação; assim, entende-se que a informação é atravessada epistemologicamente pela educação, um de seus suportes no âmbito formativo perante o fenômeno informacional (Borges; Brandão; Barros, 2022; Zattar; Barbosa; Borges, 2023). A educação pode servir de subsídio para que a competência em informação seja construída de forma estruturada, afinal, “[...] é um ato dinâmico, crítico e transformador” (Alcântara; Bernardino, 2012, p. 3).

Em contrapartida, apesar de estudos que afirmam a importância de estabelecer a educação em informação como o cerne de uma sociedade democrática e informada (Association of College and Research Libraries, 2016) ainda há o desafio da efetivação desse direito a partir de políticas públicas concretas no contexto brasileiro (Borges; Silva; Machado, 2024). O que se tem atualmente em termos de políticas de Estado são iniciativas que se limitam, sobretudo, a ampliar conectividade ou acesso tecnológico, sem incorporar processos formativos contínuos voltados ao uso crítico-reflexivo da informação, a exemplo do Amazônia Conectada ou o Programa Redes Digitais da Cidadania.

A pesquisa de Borges, Silva e Machado (2024) identificou 13 políticas públicas que tratam de informação, mas apenas uma delas destacou-se como promissora tendo a

educação em informação como frente de atuação no contexto digital, o que demonstra a escassez de políticas públicas de educação em informação. A política promissora apontada pelas autoras é a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) promulgada em 2023 e produzida em conjunto pela Coordenação-Geral de Educação Midiática (CGEM), pelo Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática (DDEM), pela Secretaria de Políticas Digitais (SPDIGI) e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM).

Em 2025, foi publicada uma nova versão reforçando os compromissos estabelecidos desde a primeira publicação. A 2ª versão da EBEM destaca a integridade da informação como um dos princípios que orientam a política, enfatizando que qualquer política que tenha como objetivo fortalecer a democracia e a cidadania digital precisa de uma abordagem crítica sobre as estruturas que compõem o sistema informacional.

Para isso, a integridade da informação precisa tratar da valorização da capacidade crítica de acessar, analisar e avaliar conteúdos informacionais, sendo uma estratégia para conscientizar sobre a "[...] concentração de poder nas grandes empresas de tecnologia, os mecanismos algorítmicos de direcionamento e impulsionamento de conteúdo, e a circulação de discursos de ódio e desinformação" (Brasil, 2025). A última EBEM, assim como a versão de 2023, também reafirmam a sua fundamentação em marcos legais para embasamento na criação de seus princípios norteadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Parecer CNE/CP nº 15/2018) e as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática (Resolução CNE/CEB nº 2/2025).

A célebre frase de Lya Luft que diz "a infância é um chão que a gente pisa a vida inteira" (Luft, 2003, p.15) traz uma reflexão de que a infância é uma fase que corresponde ao período em que a criança desenvolve habilidades e vive experiências que vão servir de alicerce para o futuro. Essa perspectiva contribui para compreendermos que formar sujeitos críticos é um processo que deve ocorrer desde a infância, e as BE podem ser espaços estratégicos nesse sentido. Isso porque, neste estudo, as BE emergem como uma proposta possível de aplicação para se educar em informação, já que possuem potencialidade para promover competências relacionadas ao acesso, à avaliação, ao uso e à apropriação da informação

As BE desempenham um papel fundamental na formação das pessoas, afinal, “[...] a biblioteca escolar perpassa a linha do tempo, seja na memória de quem por ela passou, seja no presente de quem dela faz uso, seja no futuro para a geração que virá ou que ainda não chegou à escola” (Moro; Estabel, 2011, p. 13). Diante de tais considerações, percebe-se uma aptidão natural das BE como espaços de efetivação de políticas públicas de informação.

Por outro lado, torna-se fundamental investir na formação continuada de profissionais bibliotecários, especialmente diante das transformações tecnológicas e informacionais que atravessam o ambiente escolar. A educação em informação exige competências que vão além da capacidade de usar fontes de informação e saber avaliar conteúdos; compreende também um processo formativo que, além de incluir essas habilidades, avança para a compreensão do papel social da informação e de seu potencial transformador na formação do sujeito informacional (Zattar; Barbosa; Borges, 2023).

Tendo isso em mente, percebe-se a importância de termos políticas educacionais mais robustas que orientem as práticas pedagógicas. Elas devem contemplar a formação inicial e continuada dos professores e demais educadores, oferecendo a garantia de recursos adequados, como materiais didáticos diversificados, infraestrutura apropriada e tecnologias de apoio. Assim, a promoção da alfabetização e do letramento depende de iniciativas pedagógicas articuladas com políticas públicas de educação em informação.

Contudo, apesar do que estabelece a Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das BE e complementada pela Lei nº 14.837/2024, que coloca esse espaço como um equipamento cultural necessário para o processo de ensino-aprendizagem, muitas escolas ainda não contam com bibliotecários e, em alguns casos, sequer possuem uma biblioteca bem estruturada (Sander, 2022). Essa lacuna compromete a consolidação de práticas sistemáticas de educação em informação e revela a fragilidade das políticas públicas voltadas à área, evidenciando a necessidade de uma articulação entre a formação profissional e a garantia de presença efetiva desses profissionais nos espaços educativos.

Outros países, como Portugal e Finlândia, demonstram que, quando a educação em informação é institucionalizada como política pública, os cidadãos tornam-se mais preparados para lidar com os desafios da sociedade da informação.

Na Finlândia, há a integração da *multiliteracy* e da *media literacy* como competências transversais no currículo nacional, abarcando desde a educação infantil até o ensino básico. Isso porque lá o país está atento ao uso crescente da internet e o acesso às informações por meio das redes sociais, especialmente entre os mais jovens, já que a plataforma *TikTok* se tornou uma das principais fontes de informação: cerca de 40% dos adolescentes

finlandeses afirmam que essa rede social é sua principal fonte de notícias (Survey, 2025). Esse dado demonstra que, mesmo em contextos nos quais a educação em informação está sendo institucionalizada, o comportamento informacional dos jovens permanece fortemente influenciado pelas plataformas digitais, indicando que tais políticas devem ser compreendidas como um processo contínuo de adaptação, cujas discussões articulem temas em voga como a Inteligência Artificial e o uso consciente das mídias como fontes de informação.

Tendo isso em vista, o Instituto Nacional do Audiovisual da Finlândia publicou o documento "*National Media Education Policy",* uma política pública que evidencia que precisamos compreender o ambiente informacional que nos cerca e as suas complexidades e, para isso, é necessário haver uma sinergia entre educadores, os currículos e políticas educacionais em diferentes níveis de ensino. A educação finlandesa demonstra um compromisso com a educação crítica em informação, promovendo habilidades de leitura, interpretação e produção de informações em contextos diversos.

Considerando a problemática acima descrita, a questão norteadora desta pesquisa pode ser sumarizada da seguinte maneira: "Quais princípios normativos e estruturais deveriam orientar o desenvolvimento de uma política pública brasileira de educação em informação no contexto das bibliotecas escolares?

2.2 Objetivos

Em conformidade com a discussão trazida para este trabalho, o objetivo geral da pesquisa é propor diretrizes normativas e estruturais para a formulação de políticas públicas brasileiras de educação em informação no âmbito das bibliotecas escolares. Nesse sentido, os objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa são:

a) analisar o cenário da educação em informação no contexto da produção acadêmica, relacionando-o com a implementação de políticas públicas;
b) mapear políticas públicas nacionais que dialogam com a educação em informação, examinando suas lacunas e potencialidades;
c) avaliar a inserção das bibliotecas escolares como instâncias estratégicas para a implementação de políticas públicas de educação em informação;
d) investigar experiências internacionais relacionadas à institucionalização da educação em informação como política pública, com foco em Portugal e Finlândia, identificando princípios que possam subsidiar e ser adaptados ao contexto brasileiro.

2.3 Justificativa

A presente pesquisa tem a intencionalidade de contribuir para o debate e o desenvolvimento de políticas públicas no campo da educação em informação. Justifica-se pela necessidade de refletir sobre iniciativas institucionais capazes de fortalecer a competência em informação dos cidadãos, fomentando a apropriação crítica e ética da informação. Essa necessidade se manifesta em três esferas principais: científica, social e pessoal.

Quanto à relevância desta pesquisa para a Ciência da Informação (CI) compreende-se que a área aborda o viés social da informação, que estuda fenômenos atrelados ao contexto informacional a fim de entender o impacto que a informação tem na sociedade, o que ressalta o caráter interdisciplinar e dinâmico da área (Borko, 1968), além de inserir a informação como insumo fundamental para a formação cidadã.

Bawden e Robinson (2012) discutem que além de acadêmica, a CI também é uma área de prática profissional, se consolidando nos estudos sobre competência em informação, comportamento informacional e mediação da informação. Nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir ao aproximar os debates sobre competência e apropriação da informação do campo da CI, articulando com as discussões do campo das políticas públicas sobre implementação e institucionalização de políticas, propondo princípios orientadores para o desenvolvimento de uma política pública de educação em informação no contexto das bibliotecas escolares. Tal abordagem reforça a relação da CI com os aspectos teóricos e práticos dos fluxos informacionais, uma vez que a área se dedica aos estudos da produção, organização, controle, armazenamento, recuperação, disseminação, uso e apropriação da informação.

O tema desta pesquisa se insere na linha de pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCIN), “Gestão, Preservação e Uso da Informação”, uma vez que a aplicação de políticas públicas que visem à educação em informação incide diretamente na sociedade, afinal, a informação engloba questões econômicas, sociais e políticas, e os sujeitos precisam de formação adequada para lidar com estes aspectos. Isso demonstra que essa abordagem vai ao encontro desta linha de pesquisa, pois conforme informações do *site* do Programa[1], esta linha abrange estudos voltados à gestão, à preservação e ao uso da informação, fundamentando-se em debates sobre políticas e práticas sociais, bem como sobre os processos de apropriação

[1] Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Área de concentração e Linhas de Pesquisa. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgcin/pesquisa/area-de-concentracao/. Acesso em: 28 nov. 2025.

informacional, considerados a partir de dimensões éticas, culturais e sociais que permeiam o fluxo da informação em diferentes ambientes e contextos institucionais (PPGCIN, 2024).

A perspectiva política e o viés social da informação com as quais esta pesquisa objetiva contribuir visando as formas de poder sendo usadas como força constitutiva para articulação de políticas públicas, leis e regulamentos que influenciam a sociedade. A partir dessa abordagem, estando inserida no campo da CI, esta pesquisa se sobressai como promissora para compreender a informação a partir da perspectiva de políticas públicas. A aplicação deste estudo no campo da CI se justifica pela área também englobar esse aspecto formativo e investigar os efeitos sociais e políticos que a informação causa na sociedade (Taylor, 1968; Saracevic, 1995; Bufrem; Cervantes, 2021).

Além de sua contribuição teórica para a CI, este estudo também apresenta potencial de impacto prático, especialmente em um contexto marcado pela intensificação das tecnologias digitais e pelo avanço da inteligência artificial. Uma das possibilidades concretas de aplicação dos resultados desta pesquisa refere-se ao uso de ferramentas de monitoramento e análise de políticas públicas baseadas em evidências, como a plataforma Overton. Esta plataforma indexa e rastreia documentos de políticas governamentais, relatórios institucionais e produções acadêmicas utilizadas na formulação de políticas públicas. Nesse sentido, ao sistematizar princípios e fundamentos para uma política pública de educação em informação, esta pesquisa pode contribuir para ampliar a visibilidade e a circulação do conhecimento produzido no campo da CI, favorecendo sua incorporação em documentos estratégicos, diretrizes governamentais e iniciativas institucionais. Tal possibilidade reforça o papel social da área ao aproximar produção científica e formulação de políticas, especialmente em um cenário em que a crescente complexidade dos ecossistemas informacionais, impulsionada pela inteligência artificial, exige respostas institucionais fundamentadas em conhecimento qualificado e socialmente orientado.

No que concerne às BE, que se apresentam neste estudo como uma possibilidade de espaço estratégico para a implementação de políticas públicas de educação em informação, há uma necessidade de formar cidadãos críticos perante o acesso e uso da informação. Baudrillard (1991, p. 103) afirma que se enquadra para o contexto em que vivemos atualmente, na qual o autor reflete que “[...] estamos num universo em que existe cada vez mais informação e cada vez menos sentido”. Não há como negar a crescente disponibilização de informações que só se intensificou com as tecnologias, o que torna a apropriação da informação um processo mais complexo, tendo em vista que muitos sujeitos já não conseguem mais identificar quando um conteúdo é gerado por IA, por exemplo. A relevância da pesquisa diante desse contexto é poder direcionar para a BE um olhar que vai

além de denominá-la um ambiente informacional onde o sujeito aprende a ser competente na busca por informações. As BE são apontadas, neste estudo, como agentes promotores de uma política pública de Estado.

Outro aspecto que exige atenção é que, diante da crescente complexidade dos fluxos informacionais e da ampliação dos ambientes digitais de circulação da informação, se torna evidente o papel social da CI na mediação e organização da informação. Nesse sentido, é possível compreender que se trata de "[…] uma responsabilidade social e esta responsabilidade social parece ser o motivo real da ciência da informação" (Wersig; Neveling, 1975, p. 11). Assim, este estudo justifica-se política e socialmente por abordar a formação dos sujeitos no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a apropriação crítica e o uso autônomo da informação em contextos contemporâneos.

Não é incomum encontrar pesquisas que mencionam a importância de se estabelecer políticas públicas em informação e apontam a existência dessa lacuna no aspecto normativo, sendo uma oportunidade de investigação para pesquisas futuras. É o caso de Mello e Schneider (2021), que defendem que, para atenuar os efeitos negativos estabelecidos pela desinformação, precisa haver políticas públicas que se comprometam em fomentar a competência em informação para que os sujeitos possam desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, assim ficariam menos suscetíveis às armadilhas da desinformação. Estes estudos concentram-se em constatar a importância das políticas públicas em informação, mas esta pesquisa vai além e avança na discussão ao propor princípios estruturantes que possam orientar a formulação de uma política pública de educação em informação, com a intenção de contribuir para preencher essa lacuna normativa.

Essa pesquisa também é influenciada por uma motivação pessoal, pois ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, desde o egresso no curso Técnico em Biblioteconomia até a formação como Bacharela em Biblioteconomia, pude constatar, através da troca de saberes com profissionais da área, participação em eventos e com a apropriação de leituras relacionadas à temática, que a atuação nas BE pode ser potencializada se atrelada a políticas públicas de educação em informação, que visem contribuir com a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade que repudie a desinformação.

Assim, evidencia-se a importância dos profissionais da informação atuarem com afinco nas BE, especialmente aquelas cujas mantenedoras são governamentais. Desse modo pode-se mostrar a importância desses espaços aos gestores e políticos fomentando iniciativas legais. Essa é uma forma, também, de os bibliotecários salientarem a relevância

do seu trabalho, por meio de uma atuação social e política, em diálogo com as autoridades locais. Foi possível ainda, como mestranda do PPGCIN e integrante do Grupo de Pesquisa em Competências InfoComunicacionais (InfoCom), aprofundar essas discussões e perceber a necessidade de se tornar uma política pública nacional. Perante este contexto, embora haja um crescente reconhecimento da importância de implementação de políticas públicas de informação, esta pesquisa se diferencia ao propor a BE como uma possibilidade de aplicação de tais políticas.

Desse modo, este trabalho pretende avançar no sentido de propor princípios para políticas, contribuindo, consequentemente, também para o enfrentamento estratégico da desinformação, que se constitui como um problema público emergente. Ao investigar os desafios, as oportunidades e os impactos dessas políticas, esta pesquisa busca contribuir para uma sociedade mais informada, crítica e participativa.

3 EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO: EMERGÊNCIA CONCEITUAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Nesta subseção, para possibilitar adentrar na discussão sobre educação em informação, abordamos teorias e dimensões que atravessam o conceito de informação na CI. Parte-se do entendimento de que situar essas abordagens é fundamental para compreender como o próprio conceito de informação foi sendo historicamente construído em resposta às demandas informacionais emergentes de cada período. Esse movimento permite perceber que a informação não se constitui em um conceito estático por ser um objeto flutuante (Silva, 2022), atravessado por condicionantes sociais, políticos, culturais e econômicos.

Na visão de Araújo (2009, 2018) o conceito de informação na CI é atravessado pelas teorias matemática, sistêmica e crítica e pelas dimensões física, cognitiva e da ação humana. A teoria matemática, criada em meados de 1950, compreende a informação sobretudo como um elemento mensurável, associado à transmissão eficiente de mensagens entre emissor e receptor, tendo preocupação com a recuperação eficaz da informação e com a bibliometria. Trata-se, de uma teoria vinculada à lógica quantitativa, na qual a informação é analisada mais por sua capacidade de circular de maneira precisa do que por seus significados sociais, culturais ou políticos.

Por sua vez, a teoria sistêmica, que emergiu na década de 1970, amplia essa compreensão ao situar a informação no interior de sistemas compostos por diferentes elementos interdependentes. Nessa abordagem, a informação passa a ser entendida como componente fundamental para a manutenção, a organização e o funcionamento dos sistemas. Na CI, seu valor está relacionado à perspectiva de análise de unidades de informação, redes, fluxos documentais e ambientes institucionais, permitindo compreender como diferentes partes se articulam para garantir o processamento e o uso da informação. Ou seja, “[...] tem a intenção de converter insumos que são retirados do ambiente em produtos para serem então distribuídos pelo ambiente. Entende-se os sistemas como um agregado que apresenta uma entrada (*input*), processamento, saída (*output*) e retroalimentação” (Barbosa; Vieira, 2020, p. 5-6).

A teoria crítica representa um deslocamento importante em relação às abordagens anteriores, ao enfatizar que a informação não é neutra, tampouco desvinculada das relações de poder e dos contextos históricos em que circula. Sob essa ótica, a informação é analisada em sua dimensão social, política e ideológica, considerando quem a produz, quem a controla, quem pode acessá-la e quais interesses ela busca atender. Conforme Cavalcante

(2023, p. 51), “[...] a Teoria Crítica entende a realidade/fato social como produtos sociais históricos, situados no espaço e no tempo”.

Quanto às dimensões da informação, a dimensão física a concebe como algo objetivo e que é materializado em suportes, documentos e sinais; a dimensão cognitiva enfatiza os processos de interpretação, apropriação e construção de sentido realizados pelos sujeitos; e a dimensão da ação humana destaca que a informação se realiza nas práticas sociais, nos contextos culturais e nas interações concretas entre indivíduos e coletividades. Em conjunto, essas dimensões evidenciam que a informação também depende dos sujeitos que a interpretam e das ações que ela mobiliza na vida social.

Nesse sentido, é justamente a partir do reconhecimento de que a informação ultrapassa sua materialidade e envolve processos de interpretação, mediação e práticas sociais que discute-se o surgimento da Teoria Crítica da Informação (Cavalcante, 2023). Essa perspectiva emerge como resposta às limitações das abordagens que privilegiavam apenas os aspectos técnicos, sistêmicos ou cognitivos da informação, passando a enfatizar que os processos informacionais estão imersos em relações de poder, disputas simbólicas e condicionantes históricos, sociais e econômicos. Na contemporaneidade, essa perspectiva surge como uma dentre tantas abordagens para discutir e compreender os desafios informacionais emergentes e as suas inúmeras complexidades, como os avanços tecnológicos, a cultura participativa no ciberespaço, a intensificação da desinformação, desigualdades de acesso, uso e apropriação da informação etc.

Martínez-Ávila e Mello (2021) compreendem que a Teoria Crítica da Informação possui natureza emancipatória, enquanto Cavalcante (2023) avança na discussão ao afirmar que a Teoria Crítica da Informação fortalece a visão da área da CI por uma perspectiva social, humanista e emancipatória. Por conseguinte, entende-se que a Teoria Crítica da Informação dialoga com a educação em informação ao conceber a informação como um fenômeno social, humanístico, crítico e emancipatório.

A informação não se esgota em uma materialidade objetiva, porque seu sentido não está dado de forma automática no objeto que a contém. Um mesmo conteúdo informacional pode produzir compreensões distintas a depender do repertório cultural, da experiência prévia, da posição social, da linguagem e das condições históricas do sujeito que o interpreta. Assim, compreende-se que a informação só adquire significado quando é apropriada por um sujeito consciente, que seleciona, relaciona, valoriza e interpreta aquilo que acessa. Ao mesmo tempo, essa constituição também é intersubjetiva, pois os sentidos da informação não são produzidos isoladamente, mas nas relações sociais, nos processos de mediação, nas práticas discursivas e nos contextos coletivos em que circula. Em outras

palavras, aquilo que se reconhece como “informação relevante”, “verdadeira”, “útil” ou “legítima” resulta de disputas de sentido e de referenciais compartilhados socialmente. Por isso, ainda que possua uma base material objetiva, a informação é constituída nas relações subjetivas e intersubjetivas (Silva, 2022), uma vez que seu valor informacional depende tanto da interpretação singular dos sujeitos quanto das mediações sociais que orientam e estabelecem seus significados. A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecer que as disputas de sentido e as mediações sociais que constituem o valor da informação não se dão em condições iguais para todos os sujeitos, uma vez que o acesso, a interpretação e a apropriação informacional também são atravessados por desigualdades materiais e estruturais que geram exclusão (Araújo, 2009).

A permanência da exclusão no acesso à informação, assinalada por Araújo (2009), pode ser observada de modo bastante evidente no fenômeno da exclusão digital. Embora a ampliação das tecnologias de informação e comunicação tenha intensificado a circulação de conteúdos, serviços e oportunidades em ambientes digitais, essa expansão não ocorreu de forma homogênea. A desigualdade socioeconômica segue operando como fator decisivo na distribuição das condições de acesso, uma vez que o contato com a informação digital depende, em grande medida, de recursos materiais e estruturais que não estão igualmente disponíveis para toda a população. Assim, a democratização da informação não pode ser presumida apenas pela existência de conteúdos *online* que ficam disponíveis com um simples click, pois o acesso efetivo continua atravessado por limitações como a ausência de equipamentos adequados, a precariedade ou o alto custo da conexão à internet. A discussão que precisa ser feita perpassa as fronteiras da conectividade, e precisa focar no aspecto formativo dos sujeitos, refletindo se estes estão fazendo uso crítico da informação que consomem.

Diante do exposto, não basta discutir sobre a ampliação da infraestrutura tecnológica para o acesso ser democrático, e sim problematizar as formas como os sujeitos se relacionam com a informação, uma vez que o uso crítico, reflexivo e autônomo da informação depende de concepções educativas que ultrapassem a lógica da mera transmissão de conteúdos, refere-se à interlocução dialógica como via para a emancipação, subsidiada pelo desenvolvimento de uma consciência crítica (Borges; Brandão; Barros, 2022).

Nessa perspectiva, é fundamental problematizar em que medida o sujeito, ao longo de seu processo formativo, constitui-se e reconhece-se como alguém capaz de compreender criticamente sua relação com a informação e com o conhecimento. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento de competências infocomunicacionais não deve ser entendido como um

fim em si mesmo, restrito ao domínio técnico de ferramentas ou à execução de tarefas informacionais, mas como um processo formativo mais amplo, orientado para a emancipação do sujeito. Tal processo pode favorecer seu empoderamento e ampliar sua liberdade para acessar, selecionar, avaliar, compartilhar e usar a informação de modo consciente e crítico, seja para alcançar objetivos individuais e coletivos, seja para aprender de forma autônoma ou em interação com os outros.

Nessa perspectiva, a subseção 5.1 tem por objetivo discutir a relação entre educação e educação em informação, buscando evidenciar como diferentes concepções pedagógicas influenciam os modos de compreender a formação dos sujeitos frente à informação. Ao realizar esse movimento, a seção se alinha ao debate desenvolvido até aqui, especialmente no que se refere à dimensão crítica e emancipatória da informação, e contribui para os objetivos da pesquisa ao oferecer base teórica para compreender por que a educação em informação deve ser entendida como um processo formativo fundamental para a constituição de sujeitos críticos.

3.1 A relação da educação com a educação em informação

Em determinadas concepções pedagógicas, a educação tende a ser compreendida como mera transmissão de saberes, estruturada em uma lógica verticalizada e hierárquica, na qual os aprendizes assumem posição passiva e o educador ocupa o lugar de detentor do saber, reforçando a estrutura social vigente. Freire (1987) denominou esse modelo de “educação bancária”, ao criticar práticas educativas baseadas na deposição de conteúdos, em oposição a perspectivas dialógicas e emancipadoras, o que vai ao encontro de uma tendência pedagógica liberal. Essa educação impositiva ocorre quando o educador faz

> [...] comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 33).

Percebe-se uma passividade no aprendizado, com destaque para a verticalização dos modos de ensino, e isso interfere diretamente na forma como o sujeito observa o mundo, bem como no seu exercício da cidadania. É por isso que as práticas educativas devem primar pelo diálogo com o coletivo, para criar conhecimentos a partir das relações que são estabelecidas, instigar nos sujeitos a curiosidade e o desejo pelo conhecimento como ferramenta para transformações sociais. Esse despertar para o aprendizado não deve

se limitar às exigências da educação formal, pois, quando bem articulado na interação educativa, contribui para o desenvolvimento do senso crítico e de uma leitura reflexiva do mundo (Freire, 1983).

No contexto do pensamento pedagógico brasileiro, a proposta freireana insere-se no conjunto das pedagogias progressistas, que compreendem a educação como prática social voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das condições sociais. Segundo Libâneo (2006), existem três vertentes principais da pedagogia crítico-progressista: a tendência progressista libertadora, a tendência progressista libertária e a tendência progressista crítico-social.

A tendência progressista libertadora é associada ao pensamento de Freire (1987), que compreende a educação como um processo de conscientização dos sujeitos acerca das condições sociais em que vivem. Nessa perspectiva, o processo educativo deve ocorrer por meio do diálogo, da problematização da realidade e da construção coletiva do conhecimento, indo de encontro com o modelo de educação bancária em que o educador apenas transmite e deposita seus conhecimentos nos alunos.

Apesar de parecerem a mesma coisa, a tendência progressista libertária não é sinônima da tendência progressista libertadora. Importante destacar que a perspectiva libertadora concentra-se na formação da consciência crítica diante das estruturas de opressão, enquanto a libertária destaca a organização do processo educativo com base na participação direta, autonomia e na recusa de relações verticalizadas de poder. Assim, a perspectiva libertária enfatiza a participação coletiva e a autonomia dos educandos no processo educativo. Essa vertente se inspira em princípios de organização horizontal e cooperativa, onde propõe a criação de espaços educacionais com vivência democrática, em que educadores e estudantes compartilham um espaço em que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa e da colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Por sua vez, a tendência progressista crítico-social busca articular a dimensão crítica da educação com a valorização do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Diferentemente de perspectivas que relativizam o papel dos conteúdos escolares, essa vertente defende que o domínio dos conhecimentos científicos e culturais é fundamental para que os sujeitos possam compreender a realidade social e intervir nela de forma crítica. Como pontuado por Libâneo (1992, p. 14) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.”

Assim, o papel da escola consiste em garantir a mediação pedagógica que possibilite aos estudantes apropriar-se desses conteúdos, relacionando-os com sua experiência social

e com os problemas concretos da sociedade. Desse modo, percebe-se que essas correntes partem da compreensão de que a educação está inserida em relações sociais e políticas, devendo contribuir para a formação crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada da prática política, pois o ato de ensinar e aprender está intrinsecamente ligado à formação de sujeitos críticos e participativos. Quando a educação se compromete em atuar para uma construção coletiva do conhecimento, ela se torna um instrumento de emancipação dos indivíduos, o que os torna capazes de questionar estruturas de poder e promover transformações sociais. Assim, ao estimular a reflexão sobre a realidade e incentivar a participação ativa na sociedade, as práticas educativas assumem um papel político fundamental, sendo uma ferramenta de enfrentamento para reduzir desigualdades e fortalecer a democracia.

Freire (2021) estabelece que a relação humana com a educação é inacabada, isso porque "[..] o homem se sabe inacabado e por isso se educa" (Freire, 2021, p. 33). Ocorre que a educação é um processo contínuo, não se esgota em si mesma pois os indivíduos estão sempre buscando novos conhecimentos e tendo que se adaptar às mudanças que ocorrem no seu entorno.

> Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 2021, p. 33-34).

Para que os sujeitos desenvolvam as competências necessárias para uma integração plena, crítica e ativa na sociedade contemporânea[2], torna-se imprescindível a revisão do paradigma educacional vigente. Em um contexto marcado pela digitalização acelerada, pela característica onipresente das mídias e pela aceleração com que a informação é compartilhada, entre outros fatores que operam mudanças nas formas de ensinar, é notável que a educação não pode restringir-se à transmissão de informações ou à memorização de conteúdos. Ao contrário, exige-se uma concepção formativa que coloque o sujeito no centro do processo de construção do conhecimento de modo que impulsione a sua emancipação, valorizando sua capacidade de interpretar, selecionar, avaliar e produzir informações em múltiplos suportes, conforme as demandas da atualidade. Nesse cenário, as instituições educativas precisam adaptar-se às transformações tecnológicas e às

[2] Entende-se a sociedade contemporânea como uma sociedade do capital comunicativo, onde a comunicação e a atenção tornam-se ativos econômicos, gerando uma experiência de consumo *gamificada* para capturar a atenção dos sujeitos e transformar a comunicação, interação e consumo em mercadoria (Oliveira, 2023).

dinâmicas socioculturais emergentes, incorporando práticas que desenvolvam autonomia intelectual, pensamento crítico e competências informacionais amplas.

Para Perrotti (2016), quando se discute os saberes informacionais, é preciso levar em consideração as dimensões factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais.

> Os primeiros, como o nome indica, referem-se a fatos e, do ponto de vista pedagógico, podem ser incorporados pelos sujeitos mediante atividades de memorização, envolvendo repetições verbais; os segundos, os saberes conceituais, implicam atividades de estabelecimento de relações significativas entre os fatos e os sujeitos e suas condições de aprendizagem. São apropriados por experiências de diferentes naturezas; os terceiros, caracterizados como saber-fazer, isto é, como capacidade de realização de ações tendo em vista um objetivo, dizem respeito, portanto, aos procedimentos, às estratégias lógico metodológicas. Por fim, os atitudinais que dizem respeito a valores, normas, atitudes e demandam experiências envolvendo tanto aspectos cognitivos e afetivos, como comportamentais (Perrotti, 2016, p. 16).

Assim, mais do que receber conteúdos de forma passiva, os sujeitos precisam se apropriar da informação, o que implica atribuir sentido a ela, contextualizar, interpretar e integrar o conhecimento às suas experiências e necessidades concretas. A apropriação, nesse sentido, contrapõe-se à lógica da simples reprodução de conteúdos, pois envolve um processo de construção de sentidos e significados. A educação em informação não se limita ao acesso ou à assimilação de conteúdos, demanda condições para que os sujeitos se tornem protagonistas na produção e na circulação da informação.

Nessa perspectiva, Almeida Júnior (2007) destaca que a apropriação da informação ocorre quando o sujeito estabelece uma relação ativa com o conteúdo informacional, atribuindo-lhe significados a partir de suas experiências, conhecimentos prévios e contextos socioculturais. Trata-se de um processo que ultrapassa a mera recepção de dados ou a reprodução de conteúdos, implicando uma interação mediada entre o sujeito, a informação e os contextos em que ela circula. Nesse processo, a mediação da informação desempenha papel fundamental, pois cria condições para que os sujeitos possam compreender, interpretar e ressignificar os conteúdos informacionais. Assim, a apropriação da informação se configura como uma prática que envolve interpretação, reflexão e transformação do conhecimento, permitindo que os sujeitos integrem a informação ao seu repertório cognitivo e a utilizem em diferentes âmbitos de sua vida.

Ao compreender a aprendizagem e a educação como processos dotados de significado, visualiza-se as dimensões que compõem os saberes. Isso implica admitir que qualquer nível de aprendizagem envolve simultaneamente a assimilação de fatos, conceitos, o domínio de procedimentos, bem como a incorporação de valores, normas e atitudes. Desse modo, aprender não se restringe à aquisição instrumental de conteúdos, mas

insere-se em uma trama cognitiva e sociocultural complexa, na qual os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências, de contextos e de suas interações.

> A educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (Takahashi, 2000, p. 45, grifo do autor).

Essa citação, embora datada, permanece atual, pois prenuncia desafios que hoje são intensificados pela inteligência artificial e pela hiperconectividade, assim como se apresentava como um marco estratégico que evidenciava, já naquele momento, a compreensão da informação e da educação como eixos estruturantes para o desenvolvimento nacional. Seu argumento reforça que a formação integral dos sujeitos na era digital depende de uma educação que vá além do domínio técnico de ferramentas, articulando competências informacionais, midiáticas e digitais que lhes permitam participar criticamente da sociedade da informação.

Essa afirmação de Takahashi foi extraída do documento Livro Verde da Sociedade da Informação que, desde que foi publicado, traz questionamentos sobre o tipo de educação que está sendo aplicada nos processos educacionais e na formação dos sujeitos, em uma sociedade que é diretamente impactada pelas TIC. Questiona-se se o modelo educacional vigente era capaz de preparar os sujeitos para lidar com a informação de forma crítica, o que aponta para uma necessidade latente de mudanças no paradigma educacional, onde a educação seja vista como uma ferramenta potencializadora para a construção do conhecimento e aprendizado. O que se alinha com a visão proposta pela educação em informação, que se propõe a gerir saberes informacionais, o que demanda o desenvolvimento de competências amplas com vistas à emancipação dos indivíduos, capacitando-os a produzir, decidir e criar; e assim, poder operar transformações na sociedade.

Assim, entende-se que a educação em informação deve alcançar uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, na qual o pensamento crítico sirva como um instrumento de empoderamento. bell hooks (2020) defende que o pensamento crítico é uma ferramenta de

questionamento da realidade, um processo interativo que pode ser usado para desconstruir a verticalização dos modos de ensino e hierarquias existentes nas relações de poder. “É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (bell hooks, 2020, p. 34).

A competência em informação (CoInfo), enquanto conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes voltado ao uso crítico e contextualizado da informação pode constituir um dos fundamentos para orientar ações de educação em informação. Nesse sentido, a CoInfo contribui para aprofundar a compreensão sobre a sociedade e suas dinâmicas informacionais, favorecendo práticas formativas que estimulem o diálogo, a reflexão e a participação coletiva na tomada de decisões. Entretanto, é importante delimitar que a competência em informação, tal como trabalhada por Vitorino e Piantola (2019), não se restringe ao domínio técnico, mas se apresenta como competência transversal a diferentes modalidades de trabalho e organizações, especialmente no âmbito dos profissionais que lidam diretamente com a informação.

Por outro lado, quando pensamos a dimensão crítica da competência em informação, se percebe que ela adquire um caráter transformador quando voltada à resistência às dinâmicas que alimentam a desinformação. A partir da reflexão freireana, Brisola (2021) argumenta que a competência crítica em informação envolve a consciência dos mecanismos que sustentam a sociedade da desinformação e a capacidade de articular essa compreensão com ações que ampliem a autonomia dos sujeitos e sua participação cidadã. A construção dessa competência, nessa perspectiva, está vinculada à pedagogia crítica, na medida em que estimula o pensamento crítico-reflexivo, a problematização das condições sociais de produção e circulação da informação e a atuação deliberada contra práticas que fragilizam a participação democrática.

A partir do que foi exposto até aqui, entende-se que a educação em informação é um conceito abrangente, cujo propósito é servir de suporte para a emancipação do sujeito informacional a partir da construção de uma visão crítica do mundo. Nesse sentido, observa-se uma convergência de iniciativas que podem ser consideradas formas de educar em informação, que são: as competências infocomunicacionais, a competência em informação e a infoeducação, na medida em que tais abordagens compartilham uma perspectiva humanista e dialógica de formação, orientada pela valorização do educando como sujeito central do processo educativo, reconhecido em sua capacidade de interpretar, questionar e ressignificar a informação e a realidade que o envolve.

É importante ressaltar que há outras iniciativas que abarcam o aspecto formativo do sujeito, como a *metaliteracy*, alfabetização informacional e midiática, mas para fins desta pesquisa, optou-se por abordar tais conceitos pois oferecem aportes teóricos e formativos fundamentais para compreender, de modo articulado, a constituição do sujeito informacional no contexto contemporâneo. Embora apresentem especificidades conceituais, essas abordagens convergem entre si ao enfatizar a necessidade de formar sujeitos capazes de localizar, acessar, avaliar, interpretar, produzir e compartilhar informação de maneira crítica, reflexiva e ética. Sua incorporação, portanto, mostra-se pertinente aos objetivos da pesquisa, uma vez que amplia a compreensão da educação em informação para além de um viés técnico, permitindo situá-la como processo formativo alinhado a uma perspectiva humanista e emancipatória dos sujeitos, especialmente relevante no debate sobre as políticas públicas e a sua articulação com as bibliotecas escolares.

3.2 Competências infocomunicacionais

A competências infocomunicacionais é um conceito cunhado por Borges (2011) em sua tese de doutorado, compreendido como um conjunto de três competências: a operacional, a informacional e a comunicacional. Há convergência entre essas competências, considerando que no cenário contemporâneo o acesso à informação e o pleno exercício da cidadania estão condicionados às tecnologias de informação e comunicação. Como pontuado pela autora, essas competências

> [...] devem ser vistas como um processo. Todos que têm algum contato com as tecnologias possuem algum nível de competência, de forma que não há ninguém completamente competente. Além disso, considerando que o conceito de competências em ambientes digitais permanece em construção, esses níveis irão variar de acordo com a perspectiva de onde são observados, com as características do sujeito ou organização que as emprega e com o contexto social onde são observadas (Borges, 2011, p. 157).

Assim, não há uma cartilha sobre a melhor forma de como utilizar essas competências, assim como não há um procedimento linear sobre elas para ser adotado, pois elas serão utilizadas conforme a necessidade informacional do sujeito. Espera-se que o sujeito, ao reconhecer suas necessidades de informação, seja capaz de construir seu próprio percurso de aprendizagem de maneira autônoma, mobilizando essas competências de modo contextualizado, responsável e ético.

Figura 1 – Espiral de convergências das competências infocomunicacionais



Fonte: Borges (2013).

Nessa perspectiva, não basta apenas dominar a leitura e a escrita de modo a constituir símbolos ou signos e atribuir sentidos, pois torna-se necessário desenvolver também o domínio dessas competências. A competência operacional está relacionada ao uso técnico dos dispositivos e à compreensão de seus códigos e modos de funcionamento; já a competência informacional está vinculada à capacidade de acessar, compreender, selecionar e utilizar a informação de que se necessita; e a competência comunicacional se refere à possibilidade de expressão, diálogo, argumentação e circulação de ideias em espaços coletivos. Esta última torna o indivíduo um sujeito infocomunicacional, pois leva em consideração a dimensão social do indivíduo, considerando-o como atuante na estrutura social de forma crítica e colaborativa (Rendón-Rojas; García Cervantes, 2012).

Destaca-se que à medida que o cenário informacional foi passando por transformações significativas ao longo dos anos, o conceito de competências infocomunicacionais (Figura 1) também foi reformulado a fim de acompanhar essas mudanças. Essas alterações decorreram tanto do aprofundamento teórico quanto da realização de estudos empíricos que permitiram ampliar a compreensão sobre os fenômenos informacionais e comunicacionais da contemporaneidade, como pensar a educação em informação como forma de enfrentamento à desinformação, e atualmente,

com esta pesquisa, que busca situar esse debate no âmbito das políticas públicas, de modo a evidenciar a necessidade de sua institucionalização no contexto educacional brasileiro.

Assim, as competências infocomunicacionais consistem em um processo formativo e contínuo, voltado para a emancipação do sujeito. Ou seja, não se encerram em si mesmas. Nessa perspectiva, tais competências contribuem para que o sujeito possa agir com autonomia na busca por informação, bem como para que participe de processos de aprendizagem que podem ocorrer tanto de forma individual quanto em interação com outros, reforçando, assim, seu potencial crítico e sua inserção ativa na vida social (Brandão, 2022).

Para Orelo, Vitorino (2012) e Pellegrini, Vitorino (2018), as competências infocomunicacionais também abrangem elementos estéticos, éticos e políticos, o que implica dizer que envolve a formação de sujeitos capazes de perceber criticamente as formas de produção e circulação dos conteúdos, agir de maneira responsável e ética em seus usos e compartilhamentos, e compreender como se estruturam as relações de poder.

A dimensão estética, nesse contexto, diz respeito às formas pelas quais a informação e a comunicação são produzidas, organizadas e apresentadas, influenciando a percepção, a interpretação e o engajamento dos sujeitos. Já a dimensão ética é sobre a responsabilidade no uso, na circulação e na apropriação da informação, envolvendo questões como a integridade da informação, direito intelectual, e privacidade dos dados. A dimensão política, por sua vez, reforça a visão de que a informação e a comunicação não são neutras, e por não haver essa neutralidade, se constituem em espaços de disputa de arenas políticas, e participação da sociedade civil.

A partir dessas discussões, podemos inferir que as competências infocomunicacionais são condição para o exercício pleno da cidadania, de modo que o sujeito, muitas vezes na condição de ator passivo ou como beneficiário de uma política pública (*policytakers*) possa compreender os interesses de seus governantes e como se constituem as estruturas de poder, para que, assim, tenham subsídios para “[...] participar de processos que moldam as ações públicas, como no caso de programas que possuem espaços para participação popular” (Tronco, 2018, p. 37). Na condição de grupos de interesse, os atores da sociedade civil também podem cobrar medidas, pressionando os políticos para atenderem suas demandas, de interesses públicos ou privados. Nesse sentido, possuem o papel de “[...] influenciar a aprovação, elaboração ou até mesmo o veto de certas políticas públicas, de modo a garantir a prevalência de seus interesses" (Tronco, 2018, p.39). Face ao exposto, a competência em informação oferece subsídios para pensar a formação dos sujeitos perante o seu aspecto formativo.

3.2.1 Competência em informação

No que concerne o campo dos estudos informacionais, Capurro (2003) aponta mudanças paradigmáticas na CI, onde é possível identificar três paradigmas: o físico, que leva em consideração o acesso a materiais físicos; o cognitivo que foca nas necessidades informacionais dos usuários, e o paradigma social, em que a informação deixa de ser vista meramente como objeto instrumental e se apresenta como um fenômeno social, passando a ser analisada a partir da sua relação com as estruturas políticas, econômicas e culturais que condicionam sua produção, circulação, acesso e uso. Significa reconhecer que ela é atravessada por disputas de poder e interesses institucionais.

É perante este paradigma social que a competência em informação se insere, uma vez que articula as dimensões cognitivas, sociais, éticas e políticas, fundamentais para que os sujeitos compreendam os sentidos da informação e atuem de maneira consciente diante das dinâmicas informacionais da contemporaneidade. Compreende-se que a competência em informação se consolidou a partir dessas vertentes, apesar do foco deste estudo ser no aspecto social.

Para compreender melhor as nuances da competência em informação, é importante traçar seu panorama histórico. O termo surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, em um contexto marcado pela chamada explosão informacional (Dudiziak, 2016), sendo inicialmente mobilizada no âmbito da atuação bibliotecária com o propósito de orientar a comunidade no desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca e ao uso da informação (Mata, 2014). Em termos conceituais, sua origem remete ao termo *information literacy*, de matriz norte-americana, empregado pelo bibliotecário Paul Zurkowski no relatório *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, encaminhado à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação. Segundo Zurkowski (1974), a *information literacy* refere-se à aplicação de estratégias que possibilitam ao indivíduo utilizar a informação para a resolução de problemas informacionais. Nessa direção, Belluzzo (2020, p. 2) destaca que, sob tal perspectiva, o conceito envolve o reconhecimento do valor da informação e a capacidade de ajustá-la para atender a diferentes necessidades informacionais, especialmente em um cenário de intensa expansão dos fluxos informacionais.

Ao longo do tempo, as discussões em torno do termo contribuíram para a construção do sentido que hoje se atribui à Competência em Informação, embora ainda persistam debates tanto sobre a terminologia mais adequada quanto sobre as definições conceituais a serem adotadas. No Brasil, *information literacy* foi citado de maneira precursora por Caregnato (2000), que o traduziu como alfabetização informacional. Posteriormente, passou

a ser oficialmente traduzido como “competência em informação” por Dudziak (2001), Hatschbach (2002), Belluzzo e Kerbauy (2004), por ser considerado o termo que melhor contempla a semântica e a compreensão teórica consolidadas em torno desse campo.

Outro marco importante nesse processo foi a adoção da expressão na Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação, elaborada durante o seminário Competência em Informação: cenários e tendências, realizado no contexto do XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, em Maceió (AL), no ano de 2011. Tal acontecimento foi fundamental para fortalecer e consolidar o uso do termo no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação no Brasil (Belluzzo, 2020).

Destaca-se outra contribuição para o campo que foi a publicação do documento *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que teve papel relevante na difusão da expressão “competência em informação”. Gasque (2012) pondera que as terminologias do letramento informacional abrangem os termos ‘competências’, ‘habilidades’, ‘alfabetização’ e ‘literacia’, por remeter ao conjunto de competências que torna o indivíduo letrado em informação. Assim, percebe-se que a tradução do termo *information literacy* para o português não é consensual, e que apesar de estarem intrinsicamente relacionados, não devem ser tratados como sinônimos. Gasque (2012) defende o uso de "letramento informacional", por compreender que essa terminologia evidencia a inserção das práticas informacionais em contextos sociais e culturais, ultrapassando o domínio de habilidades técnicas.

> [...] information literacy refere-se às competências que possibilitam ao indivíduo reconhecer a informação necessária, bem como localizá-la, avaliá-la e utilizá-la eficazmente. Nesse caso, a tradução do conceito em língua portuguesa seria ‘literacia’, como usado em alguns trabalhos lusitanos, no entanto, ele não consta nos principais dicionários de língua portuguesa do Brasil, como se pode observar no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, no Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis e no Caldas Aulete Digital (Gasque, 2012, p. 30).

Os estudos voltados para a vertente social muitas vezes alinham-se com os estudos de Paulo Freire, isso porque “[...] A competência em informação demanda um pensamento crítico, inovador e sensível do sujeito para perceber e reconhecer suas lacunas cognitivas, suas necessidades informacionais, interesses pessoais ou profissionais para aprender a aprender; por isso a dimensão estética é tão relevante” (Brandão, 2022, p. 27-28). Assim, a dimensão estética influencia a percepção, a interpretação e a adesão dos sujeitos aos conteúdos. Se articula com a dimensão ética, pois os modos de apresentar a informação envolvem a responsabilidade quanto aos efeitos que essa apresentação pode gerar nos sujeitos.

A dimensão ética da competência em informação se estende também ao consumo e ao compartilhamento de conteúdos, especialmente em um contexto em que o fluxo informacional é cada vez mais acelerado, e por vezes, essa rapidez na circulação de informações sobrepõe-se à reflexão crítica sobre seus efeitos. O sujeito competente em informação acaba por desenvolver mais discernimento para avaliar a integridade da informação, a confiabilidade e as implicações sociais do que consome e compartilha.

Também há um desdobramento dessa responsabilidade do sujeito no uso da informação na dimensão política, isso porque as formas de apresentação da informação perpassam pela produção de visibilidade, pela legitimidade e adesão social a determinados discursos, o que acaba, por vezes, a favorecer certas narrativas, silenciar outras e influenciar a maneira como temas, sujeitos e acontecimentos são socialmente percebidos. Quando um conteúdo é organizado de modo a provocar medo, indignação, identificação ou confiança, por exemplo, sua dimensão estética passa a atuar politicamente. Consequentemente, isso interfere na formação da opinião pública, afinal, precisamos de sujeitos ativos no debate público, que pensem criticamente e não sejam massa de manobra, podendo estar “[...] aptas e motivadas para exercer seus direitos e deveres em relação à comunidade e ao Estado, participando assim da vida pública” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 107).

Para a autora De Lucca (2019) a dimensão política da competência em informação permite o reconhecimento da informação como elemento orientador da atuação dos sujeitos ao longo da vida, a busca por interações sociais capazes de contribuir para a resolução de necessidades informacionais e vivências entre pessoas de um mesmo contexto social (no âmbito das políticas públicas, os grupos de interesse que se unem em prol de resolver um problema público), a autonomia na tomada de decisão com base na práxis informacional. Nessa perspectiva, a autora sustenta que a dimensão política da competência em informação se volta para o caráter emancipatório dos sujeitos ao vinculá-los à participação democrática, à ação coletiva e à transformação social, permitindo que o sujeito se reconheça como ser cognoscente.

3.2.2 Competência em comunicação

A compreensão acerca do conceito de competência em comunicação possui mais robustez no campo da Comunicação, principalmente no que se refere às organizações, sendo vista como uma capacidade estratégica essencial para as dinâmicas organizacionais, capaz de produzir sentidos, articular relações e sustentar processos coletivos, criando condições para que sujeitos e grupos atuem como participantes ativos dos processos

comunicativos (Perdigão; Kanaane, 2020). Porém, Guaraldo, Cabral e Andrelo (2016) argumentam que reconhecer a comunicação como competência essencial implica atribuir a ela centralidade na organização, sobretudo porque ela estrutura a circulação de significados e favorece a construção de ambientes colaborativos. Assim, o conceito remete a uma prática comunicacional orientada por interação, mediação, escuta e compartilhamento de sentidos. Esse entendimento vai ao encontro da relação dialógica da competência em comunicação compreendida por Borges e Brandão (2014, p. 133), onde é possível "[...] estabelecer interação com outras pessoas ou grupos, trocar, criticar e apresentar as informações e ideias de forma a atingir uma audiência e com ela manter uma relação bilateral."

As dimensões cognitivas e as relações dialógicas também ficam evidentes quando

> Ao desenvolver uma competência, um indivíduo não apenas estaria mobilizando qualificações para realizar determinadas tarefas. Mais que isso, este indivíduo mobilizaria um conjunto de recursos cognitivos [...] Logo, a competência pode estar relacionada ao estoque de recursos que o indivíduo detém [...] Esses recursos representam o acúmulo de significações, de aprendizados, de vivências, conhecimentos e relações em interação com contextos singulares, associados às experiências, modelos mentais e à própria personalidade e subjetividade do indivíduo. Criam o repertório afetivo, cognitivo e mental que leva o indivíduo ao enfrentamento de determinadas situações e, certamente, a reagir adequadamente diante delas (Porém; Guaraldo; Cabral; Andrelo, 2016, p. 102).

Ainda do ponto de vista das organizações, Porém, Guaraldo, Cabral e Andrelo (2016) também traçam as competências em comunicação que são necessárias ter (Quadro 1).

Quadro 1 – Competências em comunicação necessárias no âmbito das organizações

Competências linguísticas	Competências gerenciais	Competências relacionais
Discursivas	Autocontrole	Capacidade de ouvir
Psicolinguísticas	Busca por informação objetiva para o desenvolvimento do processo de comunicação	Empatia e confiança
Sociolinguísticas	Tomada de decisão	Capacidade de entender e aceitar o ponto de vista de outra pessoa
Pragmáticas	Orientação para resolver problemas	Atitude comunicativa

Fonte: Porém; Guaraldo; Cabral; Andrelo (2016).

No contexto desta pesquisa, chama a atenção os aspectos gerenciais e relacionais, onde as autoras destacam que, entre as dimensões que a compõem, figuram competências gerenciais como autocontrole, busca por informação objetiva, tomada de decisão e orientação para resolver problemas, além de competências relacionais que consistem na

capacidade de ouvir, na empatia e confiança, compreensão do ponto de vista do outro e atitude comunicativa. Isso reforça que a comunicação, quando reconhecida como competência essencial, promove a emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de enfrentar problemas cotidianos e participar dos debates em sociedade.

Isso se aproxima da lógica das políticas públicas ao indicar que há necessidade de decisões ajustadas, resolução de problemas e busca qualificada por informação com base no diálogo para discutir a resolução de um problema público. No contexto das bibliotecas escolares em que esta pesquisa se insere, isso exige arranjos de gestão capazes de articular sistema educacional, equipes escolares, bibliotecários, educadores e a institucionalização de marcos normativos. Uma política pública eficaz precisa ser também comunicativamente bem estruturada, isto é, ter identificação do problema e formação de agenda, formulação e planejamento, elaboração de alternativas de solução, implementação, monitoramento e avaliação.

Dialogando com a educação em informação, entende-se que a competência em comunicação versa sobre “[...] a convergência de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem ao sujeito ouvir e compreender outras perspectivas que não a sua, mas também expressar-se de forma crítica e consciente (Brandão, 2022, p. 29).” A partir dessa compreensão, se entende que a competência em comunicação auxilia no processo de institucionalização da educação em informação como uma política pública porque envolve a construção compartilhada de sentidos e a mediação entre diferentes interesses. A comunicação é essencial para a manutenção da própria democracia, pois no contexto das políticas públicas, age “[...] como um meio necessário para a divulgação das etapas e a mobilização dos envolvidos. Seu objetivo principal é a diminuição das barreiras entre governantes e governados, no intuito de disseminar as informações contidas e preconizadas em lei” (Cézar, 2018, p. 53). Assim, fortalece a dimensão dialógica da política pública e amplia suas possibilidades de efetivação, servindo como ferramenta de mediação.

3.2.3 Competência operacional

Dentro do contexto das competências infocomunicacionais, a competência operacional opera enquanto prática colaborativa, isso porque, com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) assumindo cada vez mais espaço e reconfigurando o ambiente informacional, as formas de interação, aprendizagem e produção de conteúdos passaram por mudanças significativas. Essa dimensão pode ser observada em diferentes ambientes digitais, como plataformas de mensagens instantâneas e redes sociais, sendo mobilizadas em contextos concretos de uso. Ao possibilitarem escrita coletiva, compartilhamento de informações,

construção de redes colaborativas e circulação de conteúdos, favorecem experiências de cooperação que dependem da participação ativa dos sujeitos. Nessa perspectiva, Gómez-Hernández e Pérez (2015) argumentam que trata-se de ferramentas de caráter relacional, cuja aprendizagem e efetivação prática exigem presença, interação e cumplicidade entre os envolvidos.

É de conhecimento geral que o simples fato de haver a possibilidade de acesso à informação através dispositivos móveis e plataformas digitais não garante um olhar crítico sobre o uso, os limites e as implicações /limitações que se apresentam.

> É nesse sentido que compreendemos as competências operacionais dentro do conceito das competências infocomunicacionais, enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para saber lidar criticamente com as tecnologias, considerando o seu impacto social, político e cultural. Esses saberes são, portanto, transversais e indispensáveis (Brandão, 2022, p. 32).

Sob esse enfoque, o caráter colaborativo das TICs também reacende a discussão sobre inclusão digital, que por muito tempo foi tratada como forma de expansão de infraestrutura e acesso, e agora, é possível compreendê-la como um processo social e educativo. Isso significa reconhecer que a inserção em ambientes digitais requer formação para a busca, seleção, apropriação e uso crítico da informação em contextos mediados por tecnologia. Assim, compreender a competência operacional por uma dimensão colaborativa é reafirmar seu caráter social.

3.3 Infoeducação

Perante uma sociedade cada vez mais conectada e atravessada pelas mudanças impostas pelas TICs, o ato de se informar tornou-se mais complexo do que a simples ampliação do acesso poderia sugerir. Se, por um lado, a digitalização expandiu de modo significativo as possibilidades de busca, produção e circulação de conteúdos, por outro, inseriu os sujeitos em um ambiente de fluxos informacionais contínuos, marcados por velocidade, abundância e disputa permanente pela atenção. Nos tornamos prossumidores. O termo foi cunhado por Alvin Toffler, para retratar o novo perfil dos consumidores perante o mercado. No contexto da CI, significa que saímos de “utilizadores” para produtores e consumidores da informação.

> O cidadão produtor e consumidor, convertido em um agente complexo, na medida em que a sua conduta ou o seu comportamento ganha uma bidimensionalidade inusitada: busca intensamente informação não apenas para gerir a sua vida nos mais diversos aspectos, mas também para se pronunciar, nas equivocadamente denominadas “redes sociais” e novas/emergentes plataformas produzindo um fluxo conteúdo ilimitado (Silva, 2023, p. 5).

Tal processo, contudo, não implica na apropriação crítica da informação; ao contrário, pode intensificar a exposição a conteúdos descontextualizados e desatualizados, opiniões reiteradas e estímulos fragmentados, favorecendo experiências de sobrecarga informacional. Estudos recentes indicam que a sobrecarga de informação tem sido agravada pelo uso intensivo de tecnologias informacionais, com efeitos sobre tomada de decisão, produtividade e bem-estar (Sigolo; Casarin, 2024).

Ao invés de buscarmos as informações conforme nossas necessidades, estamos acostumados a recebê-las o tempo todo, seja através das mídias, redes sociais, por meio de amigos e família. O desafio contemporâneo desloca-se para a capacidade de avaliar fontes, selecionar conteúdos relevantes, verificar a veracidade de enunciados e deliberar de maneira reflexiva antes de compartilhar ou agir com base em determinada informação. Em outras palavras, a abundância informacional exige competências que articulem dimensões cognitivas, éticas e comunicacionais. Essa preocupação é reforçada por estudos que mostram como ambientes digitais e mídias sociais podem afetar funções cognitivas relevantes, como atenção, memória, tomada de decisão e pensamento crítico (Quiroga; Bessa, 2024).

Como forma de refletir sobre essa complexidade que atravessa o contexto informacional, as competências infocomunicacionais se apresentam como uma possibilidade de articulação. Possibilita compreender que os efeitos das tecnologias dependem dos modos de apropriação, dos contextos de mediação e das condições educacionais oferecidas aos sujeitos. Por outro lado, surge nesse debate discussões menos otimistas, de onde emergem expressões como “era da burrice”[3], para tentar justificar uma percepção de declínio da atenção prolongada, da ausência de disposição para leitura e estudos mais críticos, possivelmente saturados por conteúdos rápidos e emocionalmente apelativos. Salienta-se que apesar do cenário não parecer tão promissor, há na literatura estudos que tentam fazer frentes a estes obstáculos. Acredita-se que uma das formas de tentar mitigar esses efeitos nocivos que as tecnologias podem trazer é justamente educando os sujeitos em informação, ou seja, visando o aspecto formativo. Pensando nisso, Perrotti (2016) discute o conceito de Infoeducação, um neologismo pensado justamente para tentar preencher uma lacuna conceitual. Seu sentido é voltado

> à compreensão das conexões existentes entre apropriação simbólica e dispositivos culturais, como condição à sistematização de referências teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento dinâmico e articulado de aprendizagens e de dispositivos informacionais, compatíveis

[3] Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/a-era-da-burrice/. Acesso em: 3 abr. 2026.

> com demandas crescentes de protagonismo cultural (Perrotti; Pieruccini, 2008, p. 91).

Nesse sentido, discute sobre as relações entre sujeitos, informação e cultura no contexto contemporâneo, propondo uma abordagem que reconhece a informação como elemento constitutivo dos processos de formação humana, inserida em dinâmicas históricas, sociais e simbólicas, o que ressalta seu caráter social.

No contexto das políticas públicas, essa discussão corrobora para um olhar sobre a institucionalização da educação em informação, o que demanda pensarmos em princípios que não tratem somente sobre os aspectos de conectividade, mas sim de formação crítica dos sujeitos em suas relações com a informação. Isso implica compreender que uma política pública de educação em informação deve contemplar mediações pedagógicas, culturais e institucionais que promovam apropriação dos sujeitos no que se refere aos saberes informacionais, criando condições estruturais e normativas para formar sujeitos aptos a interpretar, questionar e utilizar a informação em benefício de sua participação cidadã.

Nessa perspectiva, reconhecer a importância de institucionalizar a educação em informação como política pública implica considerar que tal necessidade se torna mais latente perante um cenário marcado pela intensificação da desinformação e pela crescente complexidade dos ambientes informacionais digitais. Para além de afirmar sua relevância, torna-se necessário problematizar e delimitar a própria noção de educação em informação, uma vez que se trata de um conceito em construção, atravessado por diferentes aproximações terminológicas. Assim, a subseção 5.4 dedica-se a discutir educação em informação como tentativa de conceituação.

3.4 Educação em informação: uma aproximação ao conceito

Com esta seção, a ideia central é tratar a educação em informação conceitualmente, de modo a explicitar porque deve ser implementada como uma política pública e discutir se as BE podem ter um papel fundamental nesse processo. Desse modo, ela contribui com o primeiro objetivo específico da pesquisa que é “analisar o cenário da educação em informação no contexto da produção acadêmica, relacionando-o com a implementação de políticas públicas.”

A educação em informação pode ser considerada um conjunto de ações que visam à promoção de competências na busca e uso da informação de maneira ética e responsável. Isso implica dizer que este conceito não se refere apenas à decodificação de símbolos, memorização de conteúdos e reprodução sem contexto e apropriação do que está sendo

divulgado, mas sim, que o seu escopo se refere ao processo de ensino aprendizagem crítica dos sujeitos (Borges; Brandão; Barros, 2022).

O pensamento crítico é central na educação em informação, pois essa formação pretende alcançar o aspecto atitudinal dos indivíduos (além de conhecimentos e habilidades) para que se sintam capazes e confiantes para questionar e refletir sobre a informação que consomem e produzem. No contexto infocomunicacional contemporâneo, se torna fundamental reconhecer o papel da informação também como fortalecimento da democracia e autonomia dos indivíduos no uso, consumo e produção da informação. Burke (2024) nos lembra de que regimes autoritários se beneficiam da ignorância dos sujeitos para se fortalecerem. Assim, o aspecto formativo dos sujeitos assume relevância não apenas no plano individual, mas também no plano político e social, uma vez que a capacidade de interpretar, avaliar e contextualizar informações constitui condição para a participação na esfera pública, com consciência e ética: “[...] a educação em informação pode ser vista como uma das possibilidades para que a diferenciação entre opinião e fato seja possível, inclusive com a identificação ou com a preferência de modo responsável de estratégias de representação da informação” (Zattar; Assis, 2025, p. 66).

Um conceito que possui relação direta com este assunto é o de infoeducação, conforme tratado por Perrotti (2016). Ele afirma que ao invés de se concentrar em habilidades e métodos desprovidos de conteúdo e sentido, a infoeducação busca proporcionar meios para que os sujeitos possam se apropriar de maneira crítica e criativa da cultura da informação, servindo como um guia norteador para o uso da informação. Isso propicia que os sujeitos entendam qual é a sua responsabilidade perante o uso da informação, porque têm determinada necessidade informacional, porque precisam consumir determinado conteúdo e a quem interessa que consumam essa informação. Ao suscitar essas reflexões, o indivíduo pode aplicar a informação em diferentes contextos para resolução de problemas, como no âmbito da saúde, política e educação, o que fortalece a sua participação em sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vai ao encontro dessas premissas ao evidenciar que há necessidade de capacitar os indivíduos para lidarem de maneira eficaz com a informação e as mídias, de modo a minimizar as vulnerabilidades criadas pelos fenômenos informacionais. “Atualmente, todos os cidadãos precisam conhecer as funções, os papéis, os direitos e as obrigações das instituições de informação e mídia nas sociedades do conhecimento; e também precisam conhecer as oportunidades e as dificuldades envolvidas” (Unesco, 2016, p. 26).

Essa dualidade de prós e contras é destacada por Paixão, Cuevas-Cerveró e Linhares (2022), que afirmam que há um paradoxo no uso das tecnologias de informação e comunicação. Se por um lado, são tecnologias que propiciam a democratização da informação por conta da possibilidade de acesso, uso, remixagem e produção de conteúdo por meio de dispositivos digitais, por outro, os espaços de discussão criados por esses dispositivos também corroboram para a proliferação de desinformação, *fake news*, infodemia, infoxicação[4], entre outros fenômenos informacionais. Esses fatores fazem com que haja uma necessidade iminente de saber buscar, usar, avaliar e recuperar informações para o exercício da cidadania e da participação política, o que requer um desenvolvimento contínuo da educação em informação.

Diante dessas considerações, compreende-se que a educação em informação não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades voltadas à busca e ao uso técnico da informação. Trata-se de um processo formativo contínuo que articula competência em informação, pensamento crítico, responsabilidade ética e consciência política, possibilitando aos sujeitos compreenderem as estruturas que moldam o ambiente informacional e compreenderem que podem atuar de forma autônoma e reflexiva nesse contexto.

Convém ressaltar que, embora apresentem diferentes enfoques teóricos, ao traçar um panorama geral da competência em informação, das competências infocomunicacionais e da infoeducação, percebe-se que convergem ao defender a formação de sujeitos críticos, éticos e autônomos diante da informação. Enquanto cada conceito enfatiza dimensões específicas desse processo, a educação em informação é compreendida nesta pesquisa como uma perspectiva integradora, capaz de articular esses diferentes aportes em um processo educativo permanente, orientado para o exercício da cidadania e para sua institucionalização como política pública

Ao integrar dimensões cognitivas, comunicacionais, a educação em informação pode ser incorporada de maneira estruturada às políticas educacionais, especialmente no que concerne o âmbito das bibliotecas escolares, como forma de enfrentamento às estruturas que sustentam a desinformação. Nessa direção, a próxima seção aborda os paradigmas da desinformação, a fim de compreender suas bases conceituais e sua relevância para esta pesquisa.

[4] Termo cunhado pelo físico espanhol Alfons Cornellá em 1996, que se refere à intoxicação por consumo excessivo de informações.

4 PARADIGMAS DA DESINFORMAÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo tem testemunhado uma rápida transformação tecnológica que está redefinindo a maneira como produzimos, acessamos e interagimos com a informação. As TICs fizeram surgir um novo paradigma em relação à sociedade, denominado sociedade informacional (Castells, 1999). Esse paradigma pode ser entendido como um modelo social no qual o conhecimento e os fluxos informacionais se tornam centrais para o desenvolvimento econômico, político e cultural. Serra (1998) observa que esta sociedade é marcada por uma utopia, pois quando essas transformações tecnológicas emergiram, prometeram uma democratização do acesso à informação e o fortalecimento das capacidades humanas mediante o avanço tecnológico – o que não se efetivou. Além disso, essa visão tem raízes no ideal iluminista de uma sociedade em que todos os cidadãos, partilhando o saber, poderiam opinar democraticamente perante a tomada de decisões e compartilhar o poder. A compreensão desses fenômenos permite caracterizar o cenário informacional contemporâneo e, a partir dele, evidenciar a importância da educação em informação como processo formativo voltado à compreensão crítica, à avaliação e à apropriação reflexiva da informação pelos sujeitos.

A discussão sobre os paradigmas da desinformação também pode ser compreendida à luz das transformações epistemológicas da CI. Inicialmente, a área era marcada por um enfoque mais técnico e sistêmico, centrado na organização e recuperação da informação, e a partir do século XX passou a incorporar uma perspectiva social e humanística, que desloca o foco dos sistemas informacionais para os sujeitos, seus contextos socioculturais e suas práticas informacionais. Saracevic (1999) e Capurro (2003) destacam essas mudanças ao apontarem que os estudos em informação passaram a considerar de forma mais intensa as dimensões sociais, culturais e éticas que permeiam os processos informacionais.

Nessa mesma direção, Araújo (2009) argumenta que, a partir dos anos 2000, consolida-se na área uma aproximação com perspectivas críticas, nas quais a informação deixa de ser compreendida apenas como objeto técnico e passa a ser analisada em sua relação com a ação humana, com os contextos sociais e as disputas de poder presentes nos fluxos informacionais. Nesse sentido, a chamada teoria crítica da informação enfatiza a importância da democratização do acesso à informação e da formação de sujeitos capazes de compreender e problematizar os processos de produção, circulação e uso da informação, aspecto particularmente relevante para a análise de fenômenos contemporâneos como a desinformação. Tal perspectiva também chama atenção para as desigualdades estruturais que permeiam o acesso à informação na sociedade, como destaca o próprio autor

> A informação é entendida, pela teoria crítica, como recurso fundamental para a condição humana no mundo e, como tal, a primeira percepção que se tem é de sua desigual distribuição entre os atores sociais. Como recurso, a informação é apropriada por alguns, que garantem para si o acesso. Aos demais, sobra a realidade da exclusão (Araújo, 2009, p. 197).

Assim, a proposta desta seção é discutir os fatores que caracterizam a desinformação para que seja possível pensar em ações de enfrentamento. Esta seção se alinha com o primeiro objetivo proposto da pesquisa, afinal, para poder discutir a importância da educação em informação se desenvolver como política pública, é preciso tratar dos elementos estruturais, socioculturais e informacionais que moldam o ambiente de circulação de conteúdos. Esses elementos, quando atrelados aos avanços tecnológicos, comportamento informacional e da própria informação e como ela é estruturada, geram vulnerabilidades e reforçam a necessidade de políticas públicas perenes de enfrentamento aos fenômenos informacionais, como a desinformação. Além disso, cabe ressaltar que alguns pesquisadores, como Araújo (2024b), afirmam que é preciso entender os fatores que condicionam a desinformação, de modo que seja possível articular as ações a serem tomadas, o que engloba políticas públicas e regulamentações.

A internet e as redes sociais podem ser vistas como benéficas para o acesso, o consumo, a produção e o compartilhamento de conteúdos. Por outro lado, esse mesmo ambiente também potencializa a disseminação de conteúdos falsos e sensacionalistas, propagação de negacionismo, *fake news* e teorias da conspiração, muito devido à lógica algorítmica de como as plataformas digitais operam, a formação de bolhas informacionais, economia da atenção e afins. Diante dessa realidade, emergem inúmeras discussões sobre formas de enfrentamento quanto a esse contexto, como regulamentação das redes sociais e punições para aqueles que utilizam da sua liberdade de expressão para promover discursos de ódio, por exemplo.

A literatura indica que o enfrentamento desses fenômenos demanda respostas que ultrapassem a esfera exclusivamente teórica, devendo também ser levado para ações práticas a fim de efetivar a aplicação dos conceitos teóricos dos campos político, educacional, econômico e jurídico. Por isso, a proposta desta pesquisa é discutir a educação em informação como forma de enfrentamento à desinformação por meio das políticas públicas. Isso incide na premissa de que ainda há uma carência de sensibilizar os sujeitos para a informação (Borges; Silva; Machado, 2024), o que afeta a capacidade de questionamento e reflexão diante da tomada de decisões, além de influenciar diretamente em decisões de cunho político e social.

Araújo (2021b) afirma que um dos grandes desafios epistemológicos que se apresentam, especialmente na CI, é justamente a complexidade de discutir sobre a desinformação, tendo em vista a variedade de conceitos que tentam definir o fenômeno. Nesse sentido, o autor parte da discussão feita por Gibson Burrell e Gareth Morgan que, em 1979, propuseram sistematizar o campo das ciências sociais por meio de quatro paradigmas mais amplos que orientam os estudos na área, sendo pressupostos que "[...] incidem sobre a natureza da própria ciência social (isto é, das ciências que estudam a vida humana e social) e sobre a natureza da sociedade (isto é, sobre a realidade empírica que é estudada pelas ciências sociais)" (Araújo, 2024b, p. 33). Estes paradigmas são: funcionalista, interpretativo, humanista e estruturalista. A partir desses paradigmas, Araújo (2024b) propõe diferentes perspectivas epistemológicas para compreender a desinformação. Cada uma delas evidencia determinados aspectos do fenômeno, sem pretender esgotá-lo, permitindo analisá-lo sob diferentes enfoques teóricos.

Na abordagem funcionalista, a sociedade é vista como um organismo vivo em que, para ter um bom funcionamento, todos os setores precisam viver em plena harmonia. Entretanto, como todo organismo vivo, há os estágios de normalidade ditos como saudáveis e os patológicos, que apresentam doenças (Araújo, 2024b). É justamente nessa fase de patologia que a desinformação provoca mudanças nas estruturas sociais, interferindo no funcionamento de sistemas informacionais, institucionais e/ou políticos.

Nesse sentido, a desinformação se apresenta como um fator de disfunção ou de perturbação de sistemas sociais e informacionais. Essa disfunção é muito bem representada pelo fenômeno da infodemia, que ficou mais evidente durante a pandemia de Covid-19 e ficou consagrado para muitos como a pandemia dentro de uma pandemia, justamente por ser uma epidemia de informações (Lemos, 2020), diretamente relacionada à desinformação, na qual o "[...] excesso de informação de determinado assunto pode produzir [...] diversas notícias falsas, incompletas ou distorcidas" (Soares *et al.*, 2022, p. 289).

Araújo (2024a) considera outras perspectivas na abordagem funcionalista, que também inclui o fortalecimento das instituições, a tipologia da desinformação, responsabilização e competência em informação. O primeiro ganha destaque principalmente no âmbito de políticas públicas de informação, porque do ponto de vista de uma dimensão funcionalista, é importante analisar como a desinformação pode dificultar o fortalecimento institucional. Sendo assim, a formulação de políticas de enfrentamento para tentar mitigar os efeitos da desinformação se torna essencial. A tipologia da desinformação se refere às

formas de manifestação do fenômeno, que pode ocorrer em *clickbaits*[5], conteúdo patrocinado, sátiras, memes, teorias da conspiração, pseudociência e *fake news*. A responsabilização nada mais é do que a "[...] criminalização em relação a quem produz e difunde desinformação" (Araújo, 2024a, p. 220), aliada à regulamentação das plataformas digitais. Por fim, a competência em informação, aliada a práticas de ensino-aprendizagem, seria uma forma de enfrentamento para combater essas patologias e garantir o bom funcionamento do organismo.

A perspectiva interpretativista da desinformação parte do pressuposto de que este fenômeno está enraizado na sociedade por meio do viés cognitivo, que, conforme Silva e Machado (2024, p. 5), "[...] trata-se da inclinação em analisar informações buscando dados que confirmem crenças pré-existentes". Assim, o que está em voga é a ação atitudinal por ter influência direta de vínculos afetivos, que muitas vezes é condicionada a propagar conteúdo tendencioso.

Nessa lógica, há outras questões que corroboram para isso, como a cultura da pós-verdade, que é uma "[...] circunstância em que se dá maior valor à opinião pública, às emoções, à crença pessoal do que para a verdade e para os fatos" (Soares *et al.*, 2018, p. 292). Tal fenômeno se manifesta a partir de três aspectos: a disseminação de informações falsas, a possibilidade de checagem das informações e o fato de comumente não fazerem essa checagem. O que ocorre é que em inúmeras situações os sujeitos optam por não verificar uma fonte ou apenas ignorar sua veracidade, pois há um desejo intrínseco de que seja verdadeiro, uma vez que vai ao encontro de suas crenças previamente constituídas.

O culto do amadorismo (Keen, 2009) é algo que se faz muito presente no cotidiano com a ascensão de pessoas comuns se definindo como "*influencers*" e sendo aclamadas pelos conteúdos que compartilham, de modo que supostamente influenciam os seus seguidores a partir de suas crenças e estilo de vida, não precisando ser experientes ou ter formação adequada para debater determinado assunto, independente de sua complexidade. Isso corrobora para a desintermediação da informação (Araújo, 2021b) em que se deposita a confiança em pessoas comuns, líderes religiosos ou políticos ao invés de mediadores da informação, por exemplo.

Considerando que estas pessoas são vistas atualmente como fontes de informação para muitos cidadãos, é preocupante este cenário, visto que, conforme estudo da UNESCO, 62% não possuem o hábito de verificar a veracidade das fontes antes de compartilhá-las, mas por outro lado, 73% manifestam o desejo de receber formação para tal, o que mostra

[5] "O clickbait é uma técnica de marketing que utiliza títulos ou imagens sensacionalistas para atrair a atenção dos usuários e incentivá-los a clicar em determinado conteúdo" (Vieira, 2023, p. 8). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/248305. Acesso em: 28 nov. 2025.

um pequeno avanço (UNESCO, 2024). Além disso, a China está tentando ir na contramão dessa falta de regulamentação, pois recentemente desenvolveu uma lei que obriga influenciadores a comprovarem formação técnica ou acadêmica ao abordarem assuntos das áreas de saúde, educação, finanças e direito, como forma de tentar evitar a disseminação de desinformação (Mascarenhas; Estevão, 2025).

Ademais, não é incomum as *big techs* se isentarem de tomar medidas, ainda mais se um conteúdo se torna rentável devido ao engajamento que alcança pelas curtidas, cliques e compartilhamentos. Isso reforça o quanto um bom jornalismo e canais empenhados em propagar comunicação científica acabam sendo escanteados. Como ressaltado por Araújo (2024b, p. 41) “[...] acaba por anular a distinção entre o profissional e o amador, o que leva ao enfraquecimento de jornais, revistas, indústria musical, cinematográfica e jornalística, com consequente desaparecimento de padrões profissionais e filtros editoriais”.

A fixação da crença diz respeito às micro-ações que determinam o que motiva um indivíduo a acreditar em uma desinformação. A tenacidade é sobre manter uma crença simplesmente porque queremos, independentemente de argumentos ou críticas; o método da autoridade é quando a pessoa confia em uma autoridade, como partido político ou igreja; e o método a *priori* é quando as pessoas aceitam determinada crença porque ela se ajusta aos seus valores. Todas essas micro-ações ajudam a explicar por que certas crenças resistem, mesmo diante de evidências contrárias. Dentre os métodos, o científico é um dos que podem servir como forma de enfrentamento à desinformação, pois é capaz de produzir fontes confiáveis por meio de um método científico testado por experiência, por evidências e pela comunidade científica (Alzamora; Andrade, 2019; Gomes; Broens, 2021).

A desintermediação da informação é outro aspecto da perspectiva interpretativista em que os mediadores da informação, que deveriam garantir curadoria, filtragem, contextualização, validação e interpretação da informação não conseguem cumprir essa função com êxito. Não por falta de recursos humanos ou materiais, mas muitas vezes pela maneira como o sistema funciona, afinal, o culto do amadorismo tem mais relevância no cenário informacional do que deveria por gerar um senso de pertencimento e identificação dos sujeitos. Nesse contexto, mediadores como jornalistas, bibliotecários, editores, organizações não governamentais, instituições científicas, professores ou organizações especializadas em validação e filtragem, perdem seu espaço no percurso da informação, no caminho traçado entre sua produção e seu consumo. Diante disso, evidencia-se a necessidade de formar sujeitos capazes de pensar criticamente, o que aproxima esta pesquisa de uma lógica humanista.

Sob a perspectiva humanista, a educação em informação é compreendida como um processo formativo voltado à emancipação dos sujeitos no uso crítico e reflexivo da informação. Nessa abordagem, a educação ocupa posição central, assumindo papel estratégico na “[...] superação da alienação, crítica a soluções paliativas (controle da mídia, verificação de informações e alfabetização midiática) e a proposição de uma leitura crítica da realidade” (Araújo, 2024b, p. 43). Ainda do ponto de vista do autor, uma das iniciativas mais relevantes nesse âmbito corresponde aos programas de alfabetização midiática, literacia midiática e competência crítica em informação. Observa-se que essas perspectivas de atuação se concentram, inicialmente, em ações vinculadas à competência em informação sob uma abordagem técnica, relacionada ao desenvolvimento de habilidades para lidar com a informação, como reconhecer necessidades informacionais, definir estratégias de busca, selecionar fontes e canais adequados e utilizar a informação de modo ético e eficiente.

Entretanto, esta visão é um pouco equivocada, afinal, da forma como está mencionada por Araújo, faz parecer que a competência em informação é inicialmente técnica, quando na verdade envolve dimensões cognitivas, críticas, éticas, sociais e metacognitivas. Além disso, há nuances entre os conceitos. A abordagem social, que está muito atrelada à competência em informação, se alinha com a pedagogia crítica de Paulo Freire quando reconhece que

> [...] os indivíduos competentes em informação saibam lidar criticamente com a informação disponível e usá-la de maneira reflexiva como meio de facilitar a criação de espaços democráticos de acesso a direitos, saúde, trabalho e educação para todos (Silva; Nunes; Teixeira, 2021, p. 200).

Brandão (2022, p. 35) avança na discussão e afirma que “[...] essa competência envolve aspectos voltados à busca, avaliação, compreensão, gestão e uso da informação de forma crítica”. Embora haja uma dimensão técnica, esses saberes também incorporam a dimensão ética, estética e política (Vitorino; Piantola, 2011), o que deixa evidente o aspecto social, assim como a amplitude e complexidade da competência. Nesse sentido, a “competência em informação demanda um pensamento crítico, inovador e sensível do sujeito para perceber e reconhecer suas lacunas cognitivas [...]” (Brandão, 2022, p. 35). Já a alfabetização midiática compreende a criticidade no uso das mídias, no que concerne aos processos de produção e circulação da informação. Numa tentativa de não se fixar na dimensão técnica, a UNESCO propôs a Matriz de Alfabetização Midiática Informacional, que amplia essa compreensão ao incorporar uma visão de ser e estar no mundo, promovendo conscientização para que os sujeitos sejam capazes de resolver problemas e tomar decisões com base na informação. Nesse sentido, como destaca a Unesco (2016, p. 26), é

importante “[...] que os cidadãos compreendam as formas pelas quais a informação e o conteúdo midiático podem ser acessados, como esses conteúdos são originados, como são criados, financiados, protegidos, avaliados e compartilhados”. Contudo, ressalta-se que isso é insuficiente se não for articulado às dimensões ética, política, estética, crítica da informação.

A dimensão estruturalista também deve ser levada em consideração quando falamos de desinformação, pois ela parte do entendimento de que nada ocorre por acaso. Há grupos de interesse que por vezes até financiam a desinformação, pois ela é lucrativa, promovendo propositalmente uma “mentira deliberada” (Bezerra, 2024). Desse modo, salienta-se que a desinformação não é tratada apenas como conteúdo falso ou como disfunção do sistema informacional (como ocorre na dimensão funcionalista), mas como produto de estruturas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que moldam e condicionam a produção, a circulação e o consumo da informação.

Não à toa Schneider (2025, p. 16) versa sobre a ideologia dominante que opera nas *big techs*, resultando em uma ideologia da desinformação sustentada por uma mobilização conjugada. Nesse sentido, é possível observar que “[...] essa mobilização conjugada de valores e afetos conservadores forma cortinas de fumaça para os problemas reais e desvia as energias populares – fruto de descontentamentos muitas vezes legítimos – da luta de classes [...]”. Bezerra (2024) reflete sobre esses valores e afetos ao afirmar que as comunidades misóginas se conectam por um “compartilhamento afetivo”, o que culmina em uma hipertrofia do ódio:

> Historicamente, o definhamento da razão tem se mostrado um método eficiente para adubar o terreno no qual mentiras, notícias falsas e demais táticas de manipulação podem ser plantadas por indivíduos e grupos, guiados por seus interesses políticos e econômicos. Mais do que uma dissonância cognitiva, cuja existência ninguém há de negar, a receptividade da desinformação é favorecida por mediações que se utilizam do circuito de afetos e favorecem a construção ou manutenção de uma ignorância coletiva, hoje reverberada por vieses de confirmação em câmeras de eco e bolhas invisíveis (Bezerra, 2024, p. 74).

Percebe-se que a desinformação alcançou um grau de complexidade desafiador de combater com ações de enfrentamento, pois deixou de ser apenas sobre a circulação de informações errôneas e equivocadas, e ascendeu também às dimensões econômicas, políticas e tecnológicas. Um exemplo são os modelos de negócios das plataformas digitais, que funcionam a partir da lógica da extração contínua de dados, incluindo dados sensíveis dos usuários e operam por meio do engajamento. Trata-se de um ecossistema que favorece a polarização e o estímulo constante a esses afetos conservadores, alimentando suas

próprias comunidades com misoginia, fascismo, homofobia e racismo. Tendo em vista este cenário, percebe-se a desinformação como parte constitutiva de um sistema que lucra com a atenção capturada constantemente, moldando os sujeitos para viverem em um ambiente em que o pensamento crítico é gradualmente substituído por respostas mais rápidas, concisas, moldadas por algoritmos de recomendação.

Isso vai ao encontro da lógica do capitalismo de vigilância, expressão cunhada por Shoshana Zuboff (2019), que tenta construir uma nova roupagem de mercado prevendo o comportamento humano e assim modificá-lo por meio da combinação de dados, extração e análise de informações com auxílio de operações automatizadas. Ou seja, as experiências humanas passam a ser convertidas em dados comportamentais que alimentam sistemas algorítmicos capazes de antecipar preferências, decisões e padrões de consumo.

Esse processo não se limita à observação passiva, mas envolve a modelagem ativa de comportamentos, uma vez que as plataformas digitais utilizam esses dados para direcionar conteúdos, anúncios e informações personalizadas. Assim, a informação deixa de circular apenas como conteúdo comunicacional e passa a integrar uma estrutura econômica orientada à predição e à influência, o que tem implicações diretas para a autonomia dos sujeitos e para a formação de suas percepções sobre a realidade.

> Tais operações, que usam princípios de inteligência artificial para coletar e organizar informações sobre os indivíduos, extraem dados da navegação dos usuários nas plataformas online ou a partir de sistemas operacionais, aplicativos para celulares, navegadores de internet e outros dispositivos de armazenamento [...] (Bezerra, 2024, p. 56).

Assim, a abordagem que muitos defendem é que a desinformação e todas as nuances que abarcam este fenômeno não emergem apenas de uma falta de conhecimento, por pura ignorância, ou falta de habilidades e atitudes dos sujeitos para lidarem com a informação, mas sim como uma resposta estruturada e que é retroalimentada por setores que se beneficiam política e economicamente da desinformação.

O populismo e a economia do ódio também se apresentam como dispositivos eficazes de manipulação e mobilização política. O populismo se apropria da lógica algorítmica das plataformas para reforçar discursos enviesados, o que por vezes intensifica a polarização e transforma divergências em conflitos. A economia do ódio, por sua vez, converte a hostilidade, a indignação e o medo em produtos rentáveis, criando um ciclo no qual emoções extremas geram engajamento, o engajamento acaba por gerar lucro e o lucro retroalimenta a produção e circulação de conteúdos tóxicos. Isso é evidenciado por Pereira (2024, p. 4) que discorre que “as plataformas digitais lucram com conteúdos de alto

engajamento, mesmo que sejam desinformativos, negacionistas ou de ódio, exacerbando a economia do ódio na qual discursos odiosos são monetizados". Há, inclusive, um termo que recentemente está sendo utilizado para definir esse tipo de engajamento, que é o *rage bait*[6], em tradução livre, isca de raiva. São postagens criadas unicamente com o intuito de irritar outros usuários e causar uma frustração ou indignação e gerar algum tipo de comoção, sem a intenção de informar, apenas gerar um tipo de "entretenimento" que vai alavancar o número de curtidas, acessos e compartilhamentos.

Casadei e Pereira (2025, p. 2) avançam nessa proposição ao discutir outro conceito que alarga as percepções sobre a manipulação das massas, que é a economia comunicacional do ódio. As pesquisadoras reforçam a ideia de que esses discursos são produtos lucrativos, e ainda evidenciam o quanto o ambiente da machosfera intensifica discursos sensacionalistas, onde "[...] discursos misóginos ganham publicidade não apenas a partir de atores que promovem e aderem a tais discursos, mas também na sua circulação em outras instâncias, que rebatem ou criticam tais ideologias."

Dentro desse modelo estruturalista, a desinformação aparece como engrenagem e sintoma de um sistema que organiza politicamente os seus "afetos", explora as vulnerabilidades cognitivas dos sujeitos e articula para que a esfera pública aja em favor de interesses econômicos e vieses ideológicos. O quadro a seguir (Quadro 2) visa sintetizar as formas como o fenômeno da desinformação pode se manifestar, dentro dos tipos de dimensões em que elas se enquadram.

Quadro 2 – Perspectivas epistemológicas para compreender a desinformação

Dimensão	Tipos de Desinformação	Conceito
Funcionalista	Infodemia	Excesso de informações sobre um tema, gerando proliferação de conteúdos falsos, distorcidos ou incompletos
	Clickbaits	Conteúdos sensacionalistas usados para gerar cliques, frequentemente distorcendo fatos
	Sátiras	Conteúdos humorísticos que podem ser interpretados como verdade e confundem o público
	Memes	Imagens e textos curtos que podem simplificar ou distorcer temas complexos gerando falsas percepções

[6] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/rage-bait-e-a-palavra-do-ano-do-dicionario-de-oxford-veja-o-significado/. Acesso em: 8 jan. 2026.

	Teorias da conspiração	Narrativas distorcidas que explicam eventos por meio de tramas ocultas sem base factual
	Pseudociência	Conteúdo que simula linguagem científica, mas não segue método ou evidências
	Fake news	Notícias fabricadas ou manipuladas com a intenção de enganar, comumente disseminadas em mídias sociais
	Desinformação	Informação falsa e imprecisa que pode ter a intencionalidade de enganar ou não, podendo causar dano
	Disinformation	Desinformação com a intencionalidade de enganar
	Misinformation	Informação por muitas vezes equivocada e sem intenção de enganar
	Malinformation	Informações baseadas em fatos verídicos, mas que são manipuladas com a intenção de causar algum tipo de dano
Interpretativista	Pós-verdade	Valorização de emoções, crenças e opiniões populares acima dos fatos. Vai muito ao encontro do conceito de viés cognitivo
	Desintermediação da informação	Descredibilização de profissionais qualificados para discutir determinado assunto em detrimento de alguém sem conhecimento do assunto, de modo que favorece a circulação de conteúdo não verificado
	Viés cognitivo	Tendência de pensar irracionalmente por crenças pessoais, como em pseudociência, religião, motivações políticas e vieses ideológicos, e emoções
Estruturalista	Economia do ódio	Monetização de conteúdos que despertam raiva, medo e indignação, amplificando polarização
	Comunidades de ódio	São os “afetos” que se unem com o propósito de produzir conteúdos enganosos para sustentar suas ideologias extremistas
	Populismo	Uso estratégico de manipulação utilizado por líderes e comunidades de ódio para impulsionar a desinformação e reforçar identidades políticas

Fonte: Elaborado com base em Araújo (2024).

Nesse cenário complexo, a educação em informação emerge como uma possibilidade, capaz de tensionar essas diferentes camadas do problema. No nível funcional, ela capacita sujeitos para compreender necessidades informacionais, identificar fontes, reconhecer padrões de manipulação e desenvolver estratégias de uso ético e

crítico-reflexivo da informação. No nível humanista, contribui para formar indivíduos menos vulneráveis à alienação, de modo a fomentar a sua emancipação, seu pensamento crítico, para que possam exercer sua cidadania na sociedade. Além disso, a educação em informação também se projeta na dimensão relacional, ao fortalecer competências comunicacionais, a capacidade de diálogo, argumentação e participação em espaços públicos, promovendo interações mais responsáveis no ambiente informacional. No nível estrutural, funciona como forma de resistência aos sujeitos, grupos e coletivos que têm interesse e sustentam a desinformação, promovendo consciência crítica sobre as formas como as *Big Techs* operam, seus modelos de monetização das plataformas e as formas de exploração afetiva que alimentam discursos extremistas. Além disso, contribui para a compreensão de que tais estruturas não são indissolúveis, pelo contrário, mas historicamente construídas e, portanto, são passíveis de transformação. Nesse sentido, a educação em informação não se limita a desvelar somente os mecanismos estruturais que sustentam a desinformação, mas também fomenta a ação política e o engajamento coletivo voltados à sua modificação.

Portanto, mais do que um conjunto de habilidades técnicas, a educação em informação se configura como uma formação que é essencial para fortalecer sujeitos e instituições. Ao articular pensamento crítico-reflexivo, ética e compreensão do que molda o sistema informacional, ela oferece meios para que cidadãos possam não apenas identificar a desinformação, mas sobretudo, compreender suas raízes, causas e fatores que a condicionam para poder ser resistência. Tendo isso em mente, a próxima seção discute o conceito de educação em informação, para, na sequência, ser possível pensar em formas de enfrentamento à desinformação.

Perante o exposto, se torna necessário aprofundar o debate conceitual sobre a educação em informação, examinando seus fundamentos, nuances, suas dimensões e suas implicações no campo das políticas públicas. A próxima seção, portanto, têm por finalidade delimitar conceitualmente a educação em informação, buscando evidenciar por que sua implementação efetiva como política pública nacional se mostra necessária. Nesse percurso, discute-se também o papel das BE como possíveis espaços estruturantes para a consolidação dessa política, contribuindo diretamente para o primeiro objetivo específico da pesquisa.

5 A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO PARA A EDUCAÇÃO EM INFORMAÇÃO

As bibliotecas sempre se adequaram ao contexto em que estavam inseridas e serviram os seus usuários conforme as suas necessidades. Neste instante, a BE precisa se remodelar e atender as necessidades latentes de uma comunidade, o que vai muito além do espaço escolar. Por ser um lugar de pertencimento para muitos que estão tendo contato com a leitura pela primeira vez, deve ser um espaço onde desde cedo os sujeitos possam exercer a sua cidadania, se apropriar da cultura, desenvolver o pensamento crítico-reflexivo e aprimorar as suas habilidades informacionais. Diante deste contexto, a BE é entendida como um espaço de educação formal, parte de uma instituição educacional, sendo a peça chave para agregar valor ao ambiente escolar. Em consonância com o pensamento de Brandão (2007), entende-se que a escola não é o único lugar capaz de ensinar. Os processos formativos podem ocorrer em outros espaços e em conjunto com outras vivências. E, porque não, não começar em uma BE?

Se a escola, enquanto espaço de interação e produção de saberes, constitui-se “[...] numa perspectiva humanizadora como ambiente de formação por valores” (Pinheiro; Oliveira, 2022) a BE, por estar organicamente inserida nesse contexto, integra esse mesmo horizonte humanizador. Trata-se de um ambiente pedagógico estratégico, no qual se articula mediação da informação, construção de sentidos e desenvolvimento da autonomia. Assim, a BE participa ativamente da formação ética, crítica e cidadã que se atribui à própria instituição escolar.

Se atores governamentais voltarem a sua atenção para os problemas informacionais que estamos enfrentando, como a desinformação, e se aliarem às BE para formularem políticas públicas de educação em informação e que visem a equidade para que todos sejam usuários da política, vão estar preparando os sujeitos para serem cidadãos mais críticos e éticos. Diante disso, torna-se necessário ampliar o olhar e reconhecer que tais iniciativas se inserem em um contexto mais amplo, no qual a própria informação passa a constituir um problema social.

É uma visão muito limitada e ultrapassada pensar a BE como se fosse apenas um espaço de leitura, pois isso ignora todo o potencial que as bibliotecas possuem de ser um espaço educacional, de mediação e apropriação e uso da informação.

Entende-se por BE:

> [...] um dispositivo informacional que: conta com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar: o acervo; os ambientes para serviços e atividades

> para usuários; os serviços técnicos e administrativos. Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; fornece acesso a informações digitais (internet); funciona como espaço de aprendizagem; é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar (Conselho...; Grupo..., 2010, p. 9).

Para a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), a BE pode ser definida como "[...] um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural" (International…, 2016, p. 19). É indiscutível que a BE precisa prestar serviços de excelência à comunidade no que concerne à gestão, aos serviços técnicos e ao atendimento ao público. Mas quando pensamos no papel e na conceituação desse espaço, não podemos restringir ao serviço de referência, tratamento e organização da informação, acondicionamento de documentos, empréstimos, etc, porque a BE não tem uma única finalidade, ela é plural. Gasque (2017) vai ao encontro desta ideia ao ilustrar que há um novo paradigma de BE quando se propõe a exercer essa função social, já que na sua visão, "[...] a biblioteca escolar constitui-se o melhor lugar para promover as competências informacionais e leitoras" (Gasque, 2017, p. 84). Esse paradigma, que seria o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é denominado pela pesquisadora como Centro de Recursos de Aprendizagem (CRA), e implica a oferta de serviços a ser feita, trazendo um contraponto com as bibliotecas tradicionais (Figura 2).

Figura 2 – Paradigmas da biblioteca escolar

Biblioteca escolar tradicional - BE	Centro de Recursos de Aprendizagem - CRA
• Paradigma da preservação. • Foco no acesso à informação. • Centrado na transmissão de conhecimento. • Armazenamento de livros. • Animação da leitura.	• Paradigma da integração pedagógica. • Espaços multiusos. • Favorecimento da socialização. • Centrado no letramento informacional. • Acesso aos diferentes pontos de vistas dos conteúdos. • Instrumento de desenvolvimento do currículo. • Fomento à leitura e à pesquisa científica. • Caráter pedagógico e cultural. • Apoio à formação continuada • Estrutura adequada, Layout funcional. • Uso de TIC's.

Fonte: Gasque (2017, p. 84).

A partir dessa comparação (Figura 2), torna-se evidente que a concepção de CRA rompe com a lógica tradicional que se têm de biblioteca enquanto espaço restrito apenas à guarda, preservação do acervo e acesso à informação, para assumir também a função de integração com a comunidade escolar. Nesse novo paradigma, a biblioteca escolar se consolida como ambiente de troca de saberes, de uma unidade de informação referência na busca por informações confiáveis, sendo parte integral do sistema educativo.

Ao favorecer o diálogo, o CRA estimula a interação entre estudantes, docentes e demais agentes educativos. Esse movimento é fundamental para uma aprendizagem colaborativa, o que contribui para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas, alinhadas às exigências formativas dos sujeitos que se apresentam como a capacidade de questionar, exercer o senso crítico, comparar fontes, acessar e interpretar os dados.

Como afirma Targino (2010, p. 40), as bibliotecas são “[...] fundamentalmente uma instituição social”, e o mesmo equivale para a tipologia de BE. Já Freire (1983, p. 20) afirma que as bibliotecas devem ser vistas “[...] como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros”. Tannure, Ohira, Chaves e Trevisol Neto (2023, p. 5), organizadores da cartilha sobre BE do Conselho Federal de Biblioteconomia, juntamente com os Conselhos Regionais de Biblioteconomia 6ª e 14ª Região (CRB-6 e CRB-14), apontam a BE como um

> [...] espaço físico de aprendizagem voltado para a leitura, a pesquisa, a criatividade, a convivência e a cultura dos membros da comunidade escolar, que promove a socialização de experiências e trocas de conhecimento visando formar cidadãos críticos e autônomos.

Além disso, a cartilha menciona as principais funções da BE, das quais três merecem destaque por focar na emancipação dos sujeitos: “Participar dos processos de ensino-aprendizagem; Criar espaços *maker*, onde os alunos aprendem a pensar e resolver problemas, usando a criatividade e os conhecimentos adquiridos na escola; Contribuir na formação de cidadãos com senso crítico e reflexão” (Tannure; Ohira; Chaves; Trevisol Neto, 2023, p. 5).

O Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO 2025 define a biblioteca escolar como um espaço essencial para a educação inclusiva e equitativa, capaz de fortalecer o ensino e a aprendizagem em toda a comunidade escolar. Segundo o manifesto, os programas de bibliotecas escolares contribuem para o desenvolvimento de múltiplas literacias, pensamento crítico, criatividade e cidadania global, atuando em colaboração com professores e gestores educacionais. Destaca-se uma das iniciativas mencionadas no documento, que é “ensinar os alunos a utilizarem e a produzirem informação e

conhecimento de forma ética, desenvolvendo também competências e literacias múltiplas necessárias para navegar nas tecnologias atuais e emergentes" (International…, 2025, p. 2). Isso evidencia que as BE estão deixando de serem vistas como locais de depósito de livros, mas como um ambiente pedagógico ativo que apoia o currículo escolar, promove práticas de leitura, pesquisa e produção de conhecimento e favorece o desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas.

Campello (2012) já destacava que a BE precisa exercer uma função educativa na formação de sujeitos para desenvolverem as competências informacionais, fortalecendo o paradigma da aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, é desejável que as BE sejam compreendidas como espaços adequados onde políticas públicas de educação em informação possam ser desenvolvidas, de modo que auxiliem os sujeitos a lidarem com a multiplicidade de informações. Seguindo por essa mesma lógica, Borges, Massoni e Martini (2023, p. 8) afirmam que "a biblioteca precisa desempenhar um papel como educadora, sendo necessário, para tanto, a formação de bibliotecários comprometidos com a educação para a informação, ou seja, bibliotecários educadores". Trazendo essa afirmação para o âmbito escolar, a BE precisa de profissionais qualificados para atuarem nesses espaços, sendo capazes de promover ações de educação em informação com atuação que orientem os sujeitos a terem um olhar crítico para a informação no decorrer da vida.

O Manifesto da IFLA/UNESCO é um documento norteador para repensar o papel das BE, que destaca a importância dessas unidades informacionais para o ensino e aprendizagem, reconhecendo-as como parte integrante do processo educativo. Com esse reconhecimento, apesar de não tratar explicitamente do conceito de educação em informação em seu documento, reafirma o compromisso da BE com a educação em informação quando se compreende que "[...] a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia" (Unesco, 2000, p. 2). Há de se considerar que educar em informação se torna uma ferramenta crucial, uma vez que possibilita aos sujeitos interagirem com o seu entorno, de modo a compreenderem o universo informacional em que estão inseridos. Os sujeitos só poderão exercer seus direitos se desenvolverem o senso crítico, a capacidade de buscar, avaliar e usar a informação com autonomia.

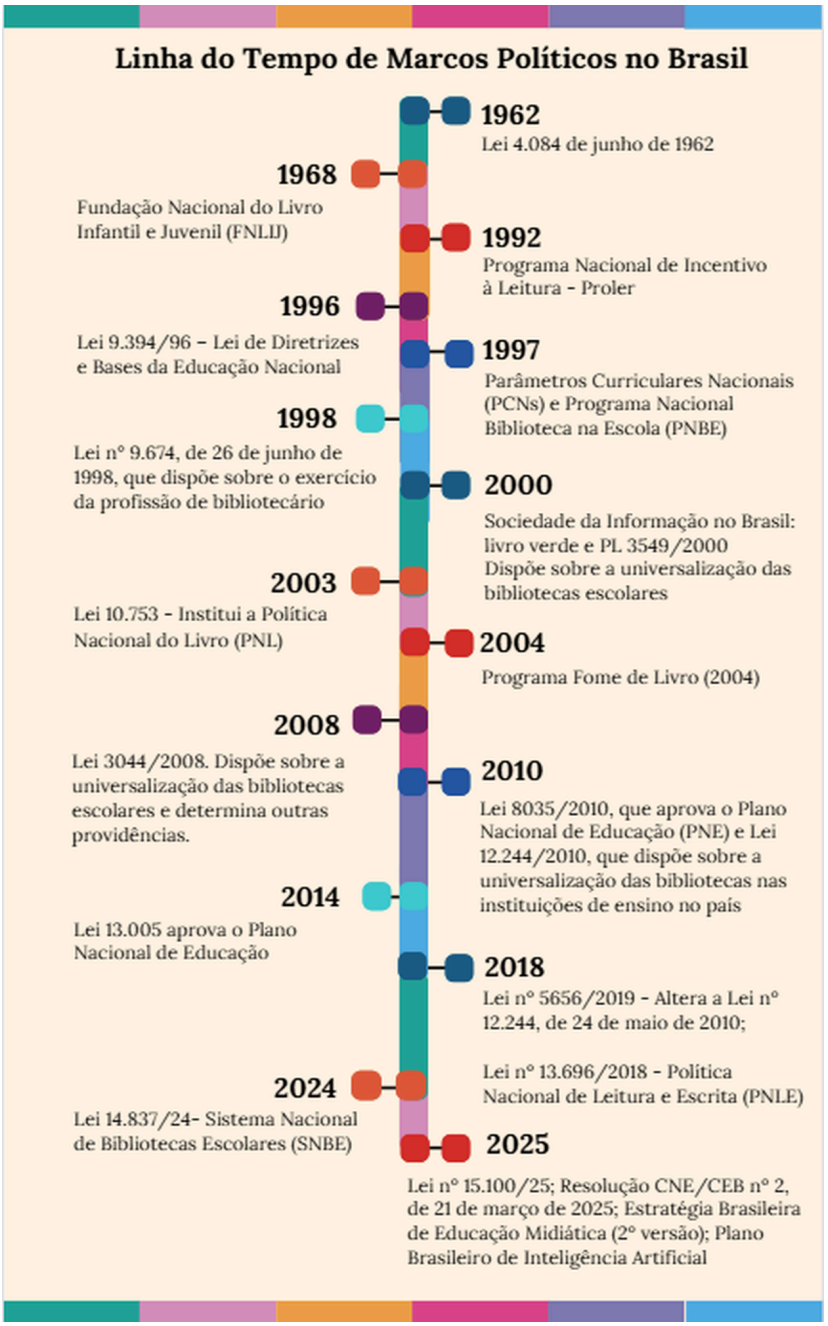
> Nessa perspectiva a biblioteca é o laboratório que propicia conexão de ideias e construção de conhecimento. É o local onde os estudantes, com o apoio de mediadores competentes, se familiarizam com o aparato informacional e se preparam para serem aprendizes autônomos, aqueles que sabem aprender com independência e, mais que isso, que gostam de aprender (Campello, 2012, p. 12).

Em contrapartida, apesar de se mostrarem relevantes para a formação dos indivíduos, as BE costumam ser negligenciadas pelos governantes, o que culmina no desmantelamento desses espaços por políticas públicas ineficientes e excludentes. Consequentemente, cria-se um afastamento desses espaços por conta do seu sucateamento, além de fomentar estereótipos e representações sociais distorcidas, que não refletem o papel das BE (Duarte, 2018). Segundo levantamento realizado pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon)[7],com base nos dados do Censo Escolar de 2023, menos da metade das instituições de ensino possuem bibliotecas para atender a comunidade escolar. Enquanto 55% das escolas públicas e privadas possuem bibliotecas, nas escolas públicas apenas 48% têm bibliotecas ou salas de leitura. Esta realidade dificulta o processo de democratização de acesso ao livro e à leitura, pois evidencia que muitos alunos não têm acesso a materiais de leitura que sirvam de subsídio para as suas pesquisas e muito menos livros para incentivar o hábito da leitura. Essas fragilidades, ao invés de desmotivarem, devem funcionar como impulso para a efetivação de ações concretas, especialmente quando consideradas sob uma perspectiva normativa, respaldada por dispositivos legais que orientem a formulação de políticas públicas voltadas à garantia de direitos da população.

Neves e Aguiar (2017) dissertam sobre a importância de se ter políticas públicas de informação em BE. As autoras destacam que, apesar das limitações presentes nas BE, há marcos políticos que foram essenciais para a construção da visão que temos da educação e das bibliotecas hoje, conforme pode ser visualizado na Figura 3. Esses marcos evidenciam que, com iniciativas bem planejadas e estruturadas, é possível integrar as BE ao ambiente educacional, de forma a promover atividades de educação em informação.

[7] Disponível em: https://atricon.org.br/menos-da-metade-das-escolas-publicas-do-pais-possuem-bibliotecas/. Acesso em: 10 mar.2025.

Figura 3 – Principais Marcos Políticos de Educação em Informação



Fonte: Elaborado pela autora na ferramenta Venngage, com base em Neves e Aguiar (2017).

A partir do infográfico, é possível vislumbrar a BE como um espaço estratégico para a educação em informação a partir da articulação dos marcos normativos que estruturam a política educacional brasileira. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 1º, afirma que a educação transcende o espaço de sala de aula pois abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa e nas manifestações culturais. Esse

reconhecimento normativo inaugura uma concepção de educação que não se restringe ao espaço formal de uma aula expositiva, abrindo margem para que outros ambientes escolares, como a biblioteca, sejam compreendidos como espaços propícios para a aprendizagem. Em função disso, fica evidente que precisa haver uma convergência mais efetiva da educação com as BE que se empenhem na construção de sujeitos mais críticos, "[...] com competências e discernimento crítico para viabilizar a mudança social" (Leitis; Junior, 2018, p. 66).

Essa perspectiva é reforçada por legislações posteriores que reconhecem explicitamente a centralidade da biblioteca no processo educativo. A Lei nº 12.244/2010, ao dispor sobre a universalização das BE, estabelece a biblioteca como equipamento obrigatório nas instituições de ensino, vinculando-a ao projeto pedagógico da escola. Mais recentemente, a Lei nº 14.837/2024, que institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), consolida esse entendimento ao integrar as bibliotecas ao sistema educacional de forma estruturada. Esses dispositivos evidenciam que a biblioteca escolar não é concebida apenas como espaço de guarda de acervo, mas como ambiente formativo institucionalizado, o que fornece base normativa concreta para defendê-la como *lócus* privilegiado para políticas de educação em informação.

O PNBE foi criado em 1997 com a finalidade de "[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência" (Programa…, 1997, 1º parágrafo). Contudo, na prática, se tornou um programa que fazia distribuição de livros de forma arbitrária, sem o respaldo de plano de gestão de acervo e estudos de usuários para avaliar essas novas aquisições. Um acervo com materiais de qualidade não garante que seus usuários terão um bom proveito de tudo o que este espaço tem a oferecer (Duarte, 2018). É preciso uma ação conjunta, que fortaleça o espaço, pense na qualificação de profissionais com educação continuada, e se crie projetos com ações educativas de educação em informação.

Foi adicionado à linha cronológica das autoras o Projeto de Lei n° 5656 (Brasil, 2019) que altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, a fim de modificar a definição de BE. Advindo desse projeto, foi criado o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), cuja legislação é a Lei nº 14.837/24 (Brasil, 2024). Este documento versa sobre a implementação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). O documento enfatiza que precisa haver a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino até 2028. Além disso, configura a BE como o cerne das ações educativas, cujo objetivo é "[...] promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita" (Brasil, art.2, inciso II, 2024).

A Lei nº 13.696/2018 se refere à Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e o seu foco é a democratização do acesso ao livro e leitura por meio das bibliotecas, com a ampliação dos espaços físicos (Brasil, 2018). Essas leis podem representar um avanço, pois indicam um posicionamento do Estado diante do Manifesto da IFLA/UNESCO para a BE. Entretanto, ainda há um caminho longo a ser percorrido. Cabe à sociedade, e principalmente aos profissionais da informação, um posicionamento para cobrar que essas leis sejam cumpridas.

A universalização da BE, a partir desse viés normativo, "[...] não é apenas um marco legal, mas sobretudo um ideal a ser reafirmado com a aplicação da lei, por meio da criação de bibliotecas inseridas no projeto pedagógico das escolas" (Moro; Estabel 2011, p. 7). Além disso, a BE precisa ser ressignificada como espaço de aprendizagem e ensino, onde haja espaço para o diálogo e troca de saberes. Nesse contexto, a BE emerge como um espaço estratégico para a implementação dessas ações, até porque, conforme afirma Moro e Estabel (2011, p. 131) "[...] a biblioteca escolar é o centro de mediação entre a vida e a leitura que propicia um espaço de aprendizagem".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as diretrizes a serem adotadas para o currículo da educação básica no Brasil, enfatiza a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética na esfera política, social e econômica (Brasil, 2017). De modo similar, a função da BE também converge com os objetivos da escola nesse contexto da educação básica, que menciona "a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2017, p. 12). Nesse contexto, a BE assume um papel central como espaço de promoção da leitura, da pesquisa e do desenvolvimento da competência em informação. Ela se configura como um ambiente de aprendizagem que oferece recursos informacionais diversos, além de mediar o acesso à informação e orientar os alunos na busca e avaliação de fontes confiáveis. Campello (2003) destaca que a BE deve ser entendida como um espaço pedagógico, cuja função educativa se expressa em ações voltadas para a formação dos alunos na apropriação da informação. Para isso, deve adotar estratégias de aprendizagem centradas no aluno, apoiando práticas de questionamento, senso crítico e aprendizagem ativa.

Quando a biblioteca se propõe a atender esses valores, capacita os sujeitos a buscar, avaliar e utilizar a informação de forma crítica e ética. Além disso, ela se torna um

ambiente informacional de aprendizagem onde os sujeitos podem desenvolver habilidades de colaboração, comunicação e criação, preparando-os para os desafios da sociedade da informação. A BE, portanto, se configura como um lócus privilegiado para a promoção da educação em informação, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e engajados em questões sociais. Para tanto, entende-se que os agentes públicos de cada país devem desenvolver estratégias, políticas e planos de implementação que visem à educação em informação como política pública a ser desenvolvida a partir de bibliotecas escolares.

Um país que está tendo experiências efetivas neste aspecto é Portugal[8], que possui marcos políticos, documentos e ações preconizando a educação em informação. Um exemplo de ação vigente é o Manual de Instruções para a Literacia Digital[9] (MILD), desenvolvido pela Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa. Conforme informações do MILD, é um projeto que "[...] visa desenvolver as competências dos jovens dos 14 aos 18 anos nos domínios da leitura, dos media e da cidadania digitais" (MILD, não paginado). O site possui um compilado de artigos que abordam assuntos relacionados com a literacia digital, como por exemplo, a maneira adequada de citar as fontes, o uso de creative commons, as ferramentas de gestão bibliográfica, etc. Embora essas habilidades estejam situadas no âmbito da literacia digital, entende-se que dialogam diretamente com a educação em informação porque envolvem processos essenciais para a apropriação crítica e ética da informação. Ao promover o entendimento das condições de produção, circulação e atribuição de autoria dos conteúdos digitais, o MILD contribui para formar sujeitos capazes de navegar com responsabilidade no sistema informacional, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade crítica diante da informação em um contexto de múltiplos saberes.

Nesse âmbito também podemos citar a Finlândia, considerada pioneira no que se refere à implementação de políticas de educação em informação. O enfoque do país para isso foi tratar de educação midiática como forma de enfrentamento à desinformação e *fake news*, com o intuito de capacitar os sujeitos a serem mais críticos com a informação que consomem. "O país nórdico foi um dos primeiros na Europa a definir uma política nacional de educação midiática em 2013. Em 2019, o tema passou a integrar as disciplinas do ensino fundamental e médio " (Educação [...], 2025, parágrafo 5).

O caso da Finlândia ilustra como a educação em informação pode ser compreendida de forma a ampliar e articular iniciativas com a educação midiática. Embora o país utilize o

[8] Será desenvolvido em uma seção específica, onde será tratado o levantamento documental a ser realizado.

[9] https://mild.rbe.mec.pt/.

termo *Media Literacy*, seu enfoque abrange dimensões que ultrapassam o simples uso das mídias e se aproximam diretamente do que esta pesquisa denomina educação em informação: trata-se de formar sujeitos capazes de compreender, avaliar, e utilizar informações de maneira crítica e responsável. A política finlandesa[10] parte do pressuposto de que os fenômenos informacionais, como desinformação, exigem competências de análise crítica, não apenas das mídias, mas da informação em sentido amplo: sua origem, sua intencionalidade, sua circulação e seus efeitos na sociedade.

Nesse sentido, a educação midiática adotada pela Finlândia opera como uma política de educação em informação porque desenvolve nos estudantes habilidades e atitudes relacionadas à busca, avaliação, curadoria, produção e reflexão sobre conteúdos informacionais. O currículo nacional de 2016[11] reforça essa integração ao tratar a literacia midiática e informacional como uma competência transversal, indispensável para a participação democrática e para a atuação cidadã dos sujeitos.

Dessa forma, entende-se aqui que a política finlandesa de educação midiática representa uma estratégia consolidada de educação em informação, pois mobiliza princípios semelhantes aos defendidos nesta pesquisa: desenvolvimento da criticidade, autonomia intelectual, responsabilidade no uso da informação e capacidade de interpretar fenômenos informacionais complexos. Isso justifica a aproximação conceitual, permitindo reconhecer a Finlândia como referência não apenas em educação midiática, mas em políticas públicas que tangenciam diretamente o campo da educação em informação.

Ainda conforme a matéria da Revista Exame (Educação [...], 2025), o Ministro da Educação finlandês Anders Adlercreutz considera que a efetividade das ações está justamente nas práticas colaborativas entre diferentes setores, como a participação dos meios de comunicação, organizações do terceiro setor, e grupos de interesse. Cada setor desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no que diz respeito à implementação, para que assim, os objetivos possam ser concretizados efetivamente.

Em Portugal, a articulação entre educação, BE e direitos digitais também revela aproximações com a perspectiva da educação em informação. O Despacho n.º 6477/2017, que regula a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), reforça a função estratégica das

---

[10] Media literacy in finland – national media education policy. Disponível em: https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/media-literacy-finland-national-media-education-policy. Acesso em: 08 nov. 2025.

[11] Promoting media literacy. Disponível em: https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/promoting-media-literacy?hub=489. Acesso em: 08 nov. 2025.

bibliotecas no apoio pedagógico e na promoção da literacia da informação. Essa estrutura institucional demonstra que a formação para o uso crítico da informação é concebida como parte integrada do sistema educativo, com coordenação e acompanhamento em nível nacional.

Além disso, a Lei n.º 27/2021, que institui a Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital, reconhece direitos relacionados à literacia digital e à proteção contra a desinformação, vinculando a formação informacional à garantia de direitos fundamentais. Ao situar a capacitação para o uso consciente e crítico das tecnologias como componente de cidadania, a legislação portuguesa evidencia que a educação em informação transcende o espaço escolar e se insere no campo dos direitos humanos e da democracia digital. Desse modo, o caso português reforça a compreensão de que políticas de educação em informação podem articular dimensões educacionais, institucionais e normativas.

Espera-se alinhar a compreensão da biblioteca escolar à perspectiva apresentada por Perrotti e Pieruccini (2008) e por Freire (1983), que a concebem como um espaço com potencial para desenvolver conceitos e serviços voltados à emancipação dos sujeitos e à apropriação cultural. Nesse sentido, a biblioteca escolar pode constituir-se como um espaço estratégico para fomentar a educação em informação, promovendo o diálogo, a troca de saberes e práticas educativas críticas, contribuindo para a democratização do conhecimento e para a melhoria do ensino público.

Dessa forma, ao reconhecer a biblioteca escolar como um espaço privilegiado para a promoção da educação em informação e para o fortalecimento da autonomia intelectual dos sujeitos, torna-se evidente que seu pleno potencial somente se concretiza quando inserido em um ambiente institucional que a reconheça como agente formador. Isso significa que a atuação da BE não depende apenas de práticas pedagógicas inovadoras, mas também de condições estruturais, recursos financeiros, normativas e diretrizes políticas que assegurem sua continuidade, financiamento e integração ao currículo escolar. Nesse sentido, amplia-se a discussão tratando de políticas públicas na próxima seção, pois é por meio delas que se estabelecem diretrizes de Estado capazes de sustentar e ampliar o papel das BE como espaços estratégicos de mediação, participação cidadã e de democratização da informação.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta seção tem por finalidade apresentar os fundamentos conceituais que orientam a compreensão de políticas públicas no âmbito desta pesquisa, de modo a explicitar a perspectiva teórica a partir da qual se analisa a educação em informação em sua relação com o campo educacional e com as bibliotecas escolares. O intuito é abordar os diferentes sentidos atribuídos ao termo política para situar a discussão, até porque, o conceito de política pública está diretamente vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público. Pretende-se compreender em que medida a educação em informação pode ser pensada como objeto de institucionalização no âmbito educacional. Desse modo, esta seção articula-se às demais ao oferecer repertório para a análise dos documentos normativos. Para poder adentrar nos conceitos de políticas públicas (*public policy*), é necessário, primeiramente, compreender os sentidos atribuídos à política. Na língua portuguesa, o termo política pode ter muitas conotações, ao contrário da língua inglesa, em que algumas dessas conotações são diferenciadas pelos termos *polity*, *politics* e *policy*.

O termo *polity* "[...] tange ao aspecto institucional: às organizações e às regras do jogo que regem os processos políticos. Por exemplo: o parlamento, os partidos políticos, as organizações administrativas estatais (ministérios, secretarias, etc.), a Constituição Federal, etc" (Rosa; Lima; Aguiar, 2021, p. 12). "Fazem parte dessa dimensão institucional regras formais (regras, estatutos, etc.) e informais (cultura, hábitos, etc.) que de alguma maneira condicionam o comportamento das pessoas" (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 12). As *politics* dizem respeito aos processos políticos, à atividade política marcada pelo conflito que é inerente à tomada de decisões. Em espaços onde há atores, cada um julgando e decidindo por critérios de discricionariedade[12] os interesses coletivos, certamente haverá conflitos. A *policy* refere-se ao conteúdo das políticas públicas, sendo mais concreta e objetiva no que concerne ao modo como as ações serão executadas, bem como na utilização de instrumentos de análise para verificar as falhas e eficácia da ação. Assim sendo, são "[...] dispositivos político-administrativos coordenados [...] em torno de objetivos explícitos" (Muller; Surel, 2002, p. 11). Neste trabalho, o sentido de política pública se alinha-se ao de *policy*.

Assim, entende-se que as políticas públicas são ações que visam promover transformações sociais, cuja função deveria ser de assegurar os direitos dos cidadãos.

[12] Ato de modificar as políticas públicas na etapa de implementação conforme a necessidade (Secchi; Coelho; Pires, 2024).

Também é possível compreender as políticas públicas através do aspecto processual, já que de acordo com Muller e Surel (2002), as políticas públicas são um processo em que há formulação e implementação de programas com vistas à ação pública. Dias e Matos (2012) explicam que os programas e projetos constituem a fase final do planejamento de uma política pública, com a finalidade de detalhar a execução da política. Em outras palavras, um programa é composto por "uma série de projetos que guardam uma estreita relação entre si e que em conjunto estão destinados a converter em realidade os objetivos e metas do plano. Os programas organizam e otimizam os recursos disponíveis" (Dias; Matos, 2012). Secchi, Coelho e Pires (2024, p. 12) definem que "[...] política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público" e ainda que "políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões".

Dye (1984) acredita que política pública é tudo aquilo que o governo escolhe ou não fazer, porque há um entendimento de que a omissão diante de um problema público também é uma forma de exercer uma política pública. Sendo assim, ele coloca o governo como o principal responsável pelas decisões políticas. O que fica exposto é que a política pública parte de um problema público, para que assim, se estabeleça uma formação de agenda e se crie meios para operacionalizar essa política (Gonçalves; Affonso; Teixeira; Aydos; Prianti Neto; 2017; Secchi; Coelho; Pires, 2024). A definição de um problema é o que constitui a primeira fase do ciclo de políticas públicas, pois a relevância social desse problema precisa ser discutida em uma arena de debate público.

> Assim como o conceito de política pública, o conceito de problema público pressupõe um domínio da vida que não é individual ou privado. Para que um problema seja considerado público, ele deve ter implicações para um grupo de pessoas, e a sociedade precisa perceber que a situação que afeta esse grupo de pessoas é um problema público (Gonçalves; Teixeira; Affonso; Aydos; Prianti Neto, 2017, p. 84).

Um dos critérios basilares consiste em identificar se a ação responde a um problema público, mas isso é suscetível à interpretação, até porque, nem todo problema social se torna um problema público. Conforme ressaltado por Secchi, Coelho e Pires (2024, p. 16)

> [...] definição do que seja um "problema público" depende da interpretação normativa de base. Para um problema ser considerado "público", este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Em síntese, um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade).

De maneira sucinta, os atores políticos precisam enxergar uma situação como inadequada e identificar um coletivo que é afetado diretamente por essa situação. Sendo

assim, identifica-se um problema a ser enfrentado e um público ao qual a política deve ser direcionada, com vistas à sua resolução. Contudo, observa-se uma fragilidade nesse processo de definição de um problema público (Dias; Matos, 2012; Procopiuck, 2013) afinal "o problema público é um conceito intersubjetivo, ou seja, ele só existe se incomoda uma quantidade ou qualidade considerável de atores" (Secchi, 2024, p. 10). Consequentemente, é uma decisão que cabe aos atores políticos envolvidos na discussão, e depende da interpretação e subjetividade de cada um. De qualquer modo, pode-se presumir que as políticas públicas são diretrizes com o objetivo de enfrentar um problema público e promover transformações sociais, de forma que assegure os direitos dos cidadãos.

Na perspectiva de Secchi, Coelho e Pires (2024), as políticas públicas não se restringem necessariamente à promulgação de leis, podendo se materializar por meio de diferentes instrumentos governamentais, como programas, projetos, decretos, planos ou outras decisões administrativas. Nesse sentido, os autores ressaltam que as políticas públicas abrangem tanto diretrizes estruturantes, de caráter estratégico, quanto diretrizes de nível intermediário e operacional.

> As políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional. Aliás, grande parte da construção teórica dos policy studies acontece sobre a análise de programas, planos e políticas públicas locais ou regionais (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 14).

Ainda assim, no contexto brasileiro, a formalização normativa pode assumir relevância estratégica, uma vez que a institucionalização por meio de instrumentos legais tende a conferir maior estabilidade e continuidade às políticas, especialmente diante das mudanças de governo e das disputas de prioridades na agenda pública. Para se materializarem, as políticas precisam ser instituídas pelo Estado, até porque a descontinuidade é comum com trocas de mandato, já que cada gestão possui as suas prioridades.

Isso demonstra que a falta de regulamentação pode resultar em fragilidades ainda no processo de formulação das iniciativas, assim, sua implementação e continuidade ficam sujeitas à vontade política de dirigentes por motivos políticos e/ou administrativos. Isto posto, há uma possibilidade de formalização por lei objetivando assegurar que a política se efetive. Além disso, o papel do Estado como indutor é importante para garantir que as estratégias de implementação da política sejam também monitoradas e avaliadas. Nesse sentido, a promulgação de uma política pública com execução do Estado é uma estratégia para conferir maior estabilidade, previsibilidade e capacidade de monitoramento e avaliação às ações estatais.

Existem perspectivas que compreendem as políticas públicas como diretrizes gerais responsáveis por orientar as estratégias de ação do Estado (Comparato, 1997; Massa-Arzabe, 2002), enquanto os programas seriam instrumentos derivados dessas diretrizes (Secchi; Coelho; Pires, 2024). No entendimento desta pesquisa, os programas podem constituir etapas ou mecanismos de operacionalização dessas diretrizes estatais, sendo conceitos distintos, porém articulados. Para que se materializem, tais iniciativas precisam ser institucionalizadas no âmbito do Estado. O nível de operacionalização de uma diretriz, por si só, não define o que se configura como política pública. Embora as leis possam constituir uma forma de política pública, nem toda ação dessa natureza se encontra necessariamente regulamentada por dispositivo legal. Assim, compreende-se que as políticas públicas não se restringem à regulamentação normativa ou à execução de ações pontuais, mas abrangem um conjunto mais amplo de processos que envolvem formulação, instrumentalização e implementação no âmbito estatal.

Referente à sua finalidade e à relação que estabelecem entre o Estado e a sociedade, as políticas públicas se constituem em distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas. Conforme Procopiuck (2013), as políticas distributivas são aquelas que alocam recursos, benefícios ou serviços públicos a determinados grupos, setores ou territórios, geralmente sem impor custos diretos e visíveis a outros segmentos sociais, caracterizando-se por baixa conflitualidade política. Já as políticas redistributivas envolvem transferência de recursos buscando reduzir desigualdades estruturais, em que os repasses são feitos do maior rendimento para o menor.

Na visão de Rua (2009), todas as políticas públicas produzem efeitos redistributivos a longo prazo, ainda que indiretos ou não intencionais, porque toda decisão estatal implica alocação de recursos, definição de prioridades e estabelecimento de regras que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. As políticas regulatórias, por sua vez, estabelecem normas, regras e restrições que orientam comportamentos individuais e institucionais, disciplinando mercados, setores ou práticas sociais por meio de obrigações e sanções, em outras palavras, “[...] dizem respeito ao controle estatal sobre a utilização de recursos ou sobre a execução de atividades por diferentes segmentos da sociedade” Procopiuck (2013, p. 144). Por fim, as políticas constitutivas dizem respeito à organização do próprio sistema político-administrativo, definindo diretrizes e normas que vão guiar a formulação e implementação das demais políticas. Compreender a tipologia das políticas públicas permite entender os seus efeitos distributivos, o nível de conflito envolvido e seu papel na estruturação do Estado e da democracia.

Cabe ressaltar que há diferenças entre política de governo e política de estado. Uma política de governo está mais relacionada com projetos desenvolvidos pelo Poder Executivo, refletindo a agenda pública que foi escolhida. É implementada durante o mandato de determinado político e pode ser revogada assim que outro governo assuma o mandato. Ou seja, não há uma garantia de que será mantida com a troca de mandato. Um exemplo ilustrativo desta descontinuidade pode ser observado no caso das Bibliotecas Parque no estado do Rio de Janeiro[13], no ano de 2016, cujo funcionamento e gestão foram afetados por sucessivas crises administrativas e mudanças institucionais, com períodos de fechamento e reabertura ao longo dos anos, evidenciando a vulnerabilidade de iniciativas fortemente dependentes da orientação e da capacidade de manutenção de governos específicos.

Essa situação ocorreu, por exemplo, com relação ao Programa Bolsa Família, que conforme sua cartilha, “busca integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social” (Programa [...], 2023, p. 3). O programa foi criado em 2003 na primeira gestão do atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e estava em vigência desde então. Entretanto, durante a gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022), o programa foi interrompido e ele instituiu o Auxílio Brasil em 2021. Houve situações controversas relacionadas a este programa, pois pagava parcelas fixas de R$400,00 independentemente do número de integrantes da família (Medida…, 2021). Por falta de regularização e implementação de regras mais rigorosas, muitos indivíduos de uma mesma família que moravam na mesma residência fizeram cadastros individuais solicitando o benefício, a fim de conseguirem valores maiores. Também se observou inconsistências nos dados pessoais das pessoas cadastradas no programa. Assim, percebe-se que é incomum que as políticas sejam descontinuadas ao fim de cada mandato, já que os interesses políticos interferem fortemente no poder decisório dessas políticas. Contudo, há uma forma de aumentar as chances para que uma política perdure: se for uma política de estado, que não é descontinuada mesmo com a troca de governo.

No contexto brasileiro, a perenidade de uma política pública pode ser compreendida como resultado da combinação entre desenho institucional, arranjos federativos e capacidade governamental de coordenação. Ao realizar uma revisão de literatura, a autora define políticas públicas como um campo de conhecimento que tem a intencionalidade de “[...] colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

[13] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-12/bibliotecas-parque-fecham-no-rio-secretaria-promete-retorno-rapido?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 mar. 2026.

(Souza, 2006, p. 26), destacando que sua estabilidade depende menos da vontade dos governantes e mais da forma como são institucionalmente estruturadas. Em países federativos como o Brasil, Souza ressalta que a implementação e continuidade das políticas estão condicionadas às regras que organizam a distribuição de competências e recursos entre os níveis de governo, bem como à existência de incentivos institucionais que promovam cooperação e coordenação. Assim, políticas tendem a se tornar perenes quando se apoiam em marcos legais, se articulam ao pacto federativo, ou seja, pensando na participação de União, Estados e Municípios, e se consolidando como ação estatal regular e não apenas como programa circunstancial de governo que pode ser interrompido a cada eleição (Souza, 2006).

No que se refere à política de Estado, o termo “Estado” refere-se às instituições públicas permanentes que exercem autoridade política e administrativa em determinado território. Diferentemente das políticas de governo, que são vinculadas a uma gestão específica, a política de Estado possui caráter estruturante e permanente, podendo existir em âmbito municipal, estadual ou nacional. Geralmente envolve diretrizes bem estabelecidas e respaldo legal, muitas vezes com participação do Poder Legislativo na aprovação de leis que garantem sua continuidade e implementação.

À luz desse entendimento, torna-se possível observar como determinados problemas alcançam reconhecimento público e passam a integrar a agenda governamental, motivando a elaboração de respostas estatais. Nesse contexto surge a Lei nº 15.100/2025[14], que inicialmente consistia em tratar as preocupações relacionadas à saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, especialmente diante do uso excessivo de telas e de seus possíveis impactos no desenvolvimento e no bem-estar dos estudantes. Depois, a partir dela, começa a discussão sobre a restrição do uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos no ambiente escolar para tentar mitigar a queda no desempenho dos estudantes nos estudos (Flores; Melo, 2025), o que se comprovou estar atrelada ao uso excessivo de telas, inclusive em sala de aula, comprometendo o desenvolvimento cognitivo.

Porém, vale salientar que esta lei não visa proibir o uso, mas regular o uso dos aparelhos eletrônicos para fins pedagógicos e sob orientação de um educador, desde que este uso seja feito com parcimônia. Nesse sentido, o tema foi reconhecido como um problema público e a promulgação da lei buscou responder às preocupações relacionadas à saúde e às condições de aprendizagem dos estudantes. A análise desse tipo de iniciativa

[14] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html. Acesso em: 8 mar. 2025.

também pode ser compreendida à luz das teorias que explicam o processo de formulação de políticas públicas, especialmente aquelas que enfatizam o caráter gradual e negociado das decisões governamentais.

Lindblom (1959), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavsky (1992) coadunam com a definição de Dye (1984) e ainda enfatizam os estudos ao proporem uma visão de políticas públicas a partir de processos incrementalistas. Lindblom (1959) argumenta que a formulação de políticas raramente ocorre por meio de planejamento abrangente e plenamente racional. Em vez disso, os tomadores de decisão tendem a trabalhar com um número limitado de alternativas, frequentemente baseadas em experiências anteriores, realizando comparações graduais entre opções já conhecidas. Nesse sentido, o autor afirma que o formulador de políticas

> compararia um número limitado de alternativas, muitas delas familiares de controvérsias passadas, recorrendo amplamente ao registro de experiências anteriores com pequenos passos de política para prever as consequências de passos semelhantes no futuro (Lindblom, 1959, p. 79, tradução nossa).

Assim sendo, o incrementalismo compreende o processo de formulação de políticas públicas como resultado de ajustes graduais realizados a partir de decisões previamente existentes, em vez de mudanças abruptas ou novos planejamentos. Nessa perspectiva, os governos raramente partem do zero ao elaborar uma política; ao contrário, tendem a modificar programas, regras ou instrumentos já existentes por meio de adaptações sucessivas. Assim, as decisões são tomadas de forma pragmática e progressiva, considerando limitações institucionais, disponibilidade de recursos, negociações entre atores e os efeitos das políticas anteriores. Dessa forma, o incrementalismo destaca que a ação governamental se desenvolve em um processo contínuo de revisão e ajuste, no qual mudanças ocorrem gradualmente ao longo do tempo. Wildavsky (1992), por sua vez, também contribui para essa perspectiva ao enfatizar que a ação governamental se dá em contextos de incerteza e limitações institucionais, nos quais decisões são tomadas gradualmente, por meio de negociações, adaptações e revisões contínuas.

Essa complexidade do processo decisório ajuda a explicar por que a literatura apresenta múltiplas abordagens para compreender as políticas públicas. Como resultado, diferentes autores enfatizam dimensões distintas como o papel do Estado, o processo decisório, os instrumentos de ação governamental ou os problemas públicos, o que corrobora para ampliar as discussões na área. Nesse cenário, o único denominador comum é que não existe um consenso absoluto sobre o conceito de políticas públicas. Essa diversidade conceitual também se reflete na discussão sobre quem são os atores políticos centrais envolvidos em sua formulação e implementação. Assim, quando se trata de

identificar quais atores políticos exercem maior influência nesse processo, a literatura também apresenta divergências, especialmente entre a abordagem estatista e a abordagem multicêntrica.

A abordagem estatista se refere a uma centralização do poder e da autoridade em uma única entidade, sendo assim, o Estado exerce um papel dominante na regulamentação, controle e distribuição dos recursos. “Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista” (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 13, grifo do autor). Outra característica desta é a padronização dos recursos, o que pode acarretar a falta de sensibilidade às reais necessidades de uma comunidade.

Já a abordagem multicêntrica, também comumente chamada de policêntrica, defende a descentralização do poder e uma governança mais participativa e colaborativa da sociedade, permitindo assim que diferentes atores sociais contribuam para a tomada de decisões (Secchi; Coelho; Pires, 2024). Nesse sentido, a abordagem multicêntrica, leva em consideração os seguintes atores sociais: “[...] organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 12). Ou seja, não há uma centralização de poder na formulação e tomada de decisões, o que difere totalmente da abordagem estatista, que “admite que atores não estatais até tenham influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 12).”

Para exemplificar, tenha em mente a seguinte situação hipotética: uma organização não governamental que atue na área da educação participa de todo o processo de criação e implementação de um programa de educação em informação promovido por bibliotecas escolares como forma de enfrentamento à desinformação. Uma das estratégias do programa é adotar educação midiática nas escolas. Essa é uma ação norteadora, e a partir dela, o programa precisa ser constantemente avaliado e revisado para garantir sua efetividade e ajustar ações conforme as necessidades específicas de cada contexto. Apesar de podermos considerar a desinformação um problema de importância coletiva por afetar negativamente as esferas política, econômica e social, iniciativas voltadas ao seu enfrentamento podem ter alcance limitado quando não são institucionalizadas pelo poder público. No contexto brasileiro, essa institucionalização pode ocorrer por meio dos diferentes entes federativos, como União, estados e municípios, que possuem competências para formular e implementar políticas públicas em seus respectivos níveis de governo.

A abordagem multicêntrica se justifica pelo alinhamento que é possível estabelecer entre a educação em informação e as políticas públicas. Reconhecer que a desinformação é um problema público e que ações de educação em informação são uma forma de enfrentamento para esse problema, implica em dispor de ações democráticas que podem ser originadas por agentes governamentais e não governamentais, envolvendo uma pluralidade de atores políticos no desenvolvimento da política. Assim sendo, para fins desta pesquisa, se considera a abordagem multicêntrica a mais efetiva para formulação e implementação de política pública de educação em informação, pois a forma como ocorre a apropriação da informação é um problema coletivo, que precisa de atuação do Estado para demandar, contribuir e exercer as políticas públicas em conjunto com as organizações privadas e não governamentais. Esta autora se alinha com o pensamento de Secchi; Coelho; Pires (2024) ao entender que, do ponto de vista normativo, o Estado deve ser o protagonista para intervir em problemas distributivos que afetam a sociedade. Entretanto, do ponto de vista analítico, a abordagem multicêntrica deve ser adotada para a elaboração de políticas públicas.

Assim, parte-se do pressuposto que a institucionalização da educação em informação como política pública nacional configura-se como política regulatória estruturante, com efeitos redistributivos no campo da sociedade informacional, podendo ainda assumir caráter constitutivo ao redefinir o papel das bibliotecas escolares no sistema educacional brasileiro. A partir dessa compreensão acerca da natureza e dos efeitos da institucionalização da educação em informação como política pública, torna-se necessário examinar como tal proposta pode ser formulada, implementada, acompanhada e avaliada no âmbito estatal, o que remete à discussão sobre o ciclo de políticas públicas.

6.1 Ciclo das Políticas Públicas

Tratar de políticas públicas também implica discutir sobre o processo de formulação dessas políticas, afinal, delibera-se sobre questões que perpassam as esferas sociais, políticas e econômicas para decidir o que vai virar um problema de interesse público. As políticas públicas são definidas por quatro processos, que são um dos tipos de visualizações referentes ao ciclo das políticas (*policy cycle*): estabelecimento de uma agenda, estratégias adotadas para a formulação de políticas públicas, e a partir dela, criar critérios de escolhas; a escolha dominante resultante dessa análise e a implementação dessa decisão (Kingdon, 1984). Secchi, Coelho e Pires (2024, p. 32) definem que o ciclo de políticas é constituído da seguinte maneira: “1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção.” É

importante frisar que não necessariamente esse ciclo ocorre de maneira linear, afinal, “[...] o ciclo de políticas públicas, ainda que tenha utilidade heurística, raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública” (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 32).

A identificação do problema diz respeito ao momento em que determinada situação social passa a ser reconhecida como uma questão pública que demanda uma solução. Em seguida, ocorre a formação da agenda, etapa em que esse problema ganha prioridade na pauta governamental. Para ser pauta prioritária de discussão, o problema precisa ter pelo menos um destes três indicadores, conforme a visão de Dias e Matos (2012): se apresentar como uma situação de crise em que a não resolução pode ocasionar em grandes custos; ter grande poder de mobilização política de grupos de interesse; e por janela de oportunidade, quando há um momento específico em que se torna possível incluir um tema na agenda governamental e avançar na sua adoção por uma situação favorável que se apresente, como mudança de governo, pressão social ou crise. Na formulação de alternativas, são construídas e analisadas possíveis soluções, considerando sua viabilidade técnica, política e financeira, culminando na tomada de decisão, quando uma das opções é formalmente escolhida. A implementação corresponde à execução prática da política, envolvendo recursos, instituições e atores responsáveis. Posteriormente, a avaliação examina seus resultados, impactos e eventuais necessidades de ajuste. Por fim, a extinção refere-se ao encerramento formal ou à perda de vigência da política, seja por substituição, esgotamento do problema ou mudança de prioridades governamentais. Trata-se, portanto, de um modelo analítico que permite examinar as diferentes fases do processo político de maneira sistemática, sem pressupor uma linearidade.

Já Souza (2006) apresenta diferentes abordagens para compreender o processo de formulação de políticas públicas. De um lado, a perspectiva incrementalista, desenvolvida por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavisky (1992) argumenta que as decisões governamentais tendem a ocorrer por ajustes marginais e incrementais, sendo fortemente condicionadas por escolhas passadas e por estruturas institucionais consolidadas. De outro, a autora Souza apresenta o modelo do ciclo de políticas públicas em estágios: “definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (Souza, 2006, p. 10), excluindo a identificação do problema e a fase de extinção da política. Isto porque é uma ferramenta analítica para compreender a dinâmica das políticas, sendo esta visão do ciclo deliberativa, útil para fins didáticos e analíticos, embora a prática das políticas públicas seja marcada por sobreposições, retrocessos e disputas.

Para Rosa, Lima e Aguiar (2021) o ciclo das políticas públicas compreende cinco estágios, com base em Howlett (2011): a formação da agenda; formulação das alternativas; tomada de decisão; implementação e avaliação. Os autores tratam o ciclo das políticas como uma simplificação analítico-pedagógica como forma de compreensão dos processos, de etapas interdependentes, onde não há uma linearidade. Convém ressaltar que não há um consenso nos estudos da área sobre a adoção de um modelo de ciclo de políticas públicas, havendo variações na quantidade de estágios e nomenclaturas utilizadas. O quadro 6 a seguir reúne estas diferentes abordagens.

Quadro 3 – Síntese dos Estágios do Ciclo de Políticas Públicas

Fases do ciclo de políticas públicas	**Autores**
Identificação / Percepção do Problema	Fernández (2008); Frey (2000); Pasquino (2010); Secchi; Coelho; Pires (2024); Subirats et al. (2008); Vallés (2008); Saraiva (2006)
Formação da Agenda	Anderson (2003); Frey (2000); Howlett (2011); Kingdon (2003); Pasquino (2010); Rosa; Lima; Aguiar (2021); Saraiva (2006); Sebrae MG (2008); Secchi; Coelho; Pires (2024); Souza (2006); Subirats et al. (2008); Vallés (2008)
Formulação / Elaboração de Alternativas	Anderson (2003); Fernández (2008); Frey (2000); Howlett (2011); Kingdon (2003); Pasquino (2010); Rodrigues (2010); Rosa; Lima; Aguiar (2021); Saraiva (2006); Secchi; Coelho; Pires (2024); Souza (2006); Subirats et al. (2008)
Tomada de Decisão	Fernández (2008); Frey (2000); Howlett (2011); Kingdon (2003); Pasquino (2010); Rosa; Lima; Aguiar (2021); Sebrae MG (2008); Secchi; Coelho; Pires (2024); Souza (2006)
Implementação / Execução	Anderson (2003); Fernández (2008); Frey (2000); Howlett (2011); Kingdon (2003); Pasquino (2010); Rodrigues (2010); Rosa, Lima e Aguiar (2021); Saraiva (2006); Sebrae MG (2008); Secchi; Coelho; Pires (2024); Souza (2006); Subirats et al. (2008); Vallès (2008); Heidemann (2010)

Avaliação / Monitoramento	Anderson (2003); Fernández (2008); Frey (2000); Howlett (2011); Pasquino (2010); Rodrigues (2010); Rosa; Lima; Aguiar (2021); Saraiva (2006); Sebrae MG (2008); Secchi; Coelho; Pires (2024); Souza (2006); Subirats et al. (2008); Vallès (2008); Heidemann (2010)
Extinção/Sucessão/ Descontinuidade	Secchi; Coelho; Pires (2024); Heidemann (2010); Vallès (2008)

Fonte: baseado em Dias; Matos (2012).

Para esta pesquisa, levando em consideração as diferentes abordagens referentes aos estágios que compõem o ciclo de políticas públicas, compreende-se que o modelo de sete estágios proposto por Secchi, Coelho e Pires (2024) é o que melhor coincide com o estudo. A escolha desse modelo (Figura 4) justifica-se por sua capacidade de oferecer uma estrutura analítica abrangente, que permite examinar a política pública desde o reconhecimento social do problema até seus possíveis desdobramentos, como a escolha de descontinuar uma política.

Figura 4 - Sete estágios do ciclo de políticas públicas



Fonte: elaborado pela autora com base em Secchi, Coelho e Pires (2024).

Este modelo possibilita organizar e examinar criticamente as diferentes fases e dinâmicas envolvidas na formulação e implementação de políticas públicas, mas ainda tendo em mente que não há linearidade nos processos. A inclusão das etapas de identificação do problema e a sua possível extinção amplia a compreensão sobre os processos de emergência, consolidação e descontinuidade das políticas, aspectos centrais para esta pesquisa, que investiga a institucionalização e a perenidade da educação em informação no contexto brasileiro.

Mas ressalta-se que, embora o modelo inclua a etapa de extinção como um possível desfecho do processo, é importante frisar que, na prática, nem todas as políticas públicas chegam efetivamente a esse estágio. Em muitos casos, em vez de serem completamente encerradas, as políticas passam por processos de reformulação, adaptação ou reestruturação ao longo do tempo, incorporando novos instrumentos, diretrizes ou arranjos institucionais. Isso ocorre porque as políticas públicas estão inseridas em contextos dinâmicos, e ficam à mercê de mudanças sociais, econômicas e políticas, que exigem ajustes contínuos das ações governamentais. Dessa forma, a etapa de extinção deve ser compreendida como uma possibilidade dentro do ciclo, sendo comum que determinadas iniciativas sejam atualizadas, substituídas ou absorvidas por novos programas e estratégias estatais.

6.2 Atores, Governança e Modelos de Implementação em Políticas Públicas

Os meios de comunicação também exercem papel fundamental na fase inicial de formulação de políticas públicas. Eles têm o dever de informar os cidadãos sobre a agenda governamental, bem como os canais de participação disponíveis para que possam participar colaborativamente e discutir sobre tomadas de decisões. Os políticos “possuem autoridade institucionalizada de tomada de decisão” e “interesses de grupos de pressão, além de eles também criarem agendas, influenciarem nas escolhas das políticas (categorias profissionais, setores econômicos, movimentos sociais, corporações, mídia” (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 64), sendo assim, têm o dever e a responsabilidade social de garantir a efetividade das políticas, já que são os representantes dos interesses da coletividade que os elegeu.

As organizações sociais e comunitárias também exercem um papel social, mas atuam como mediadoras entre a sociedade e o estado. “Por sua defesa de interesses entendidos como coletivos, as organizações do terceiro setor são chamadas para participar tanto na tomada de decisão como na implementação e avaliação das políticas públicas (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 70).” No setor educacional, destaca-se as BE, que devem

alinhar as suas iniciativas educacionais com o currículo que, se forem trabalhadas em conjunto, é possível haver êxito no oferecimento de recursos que permitam a reflexão crítica, participação coletiva na tomada de decisões e criação de conteúdos.

Secchi, Coelho e Pires (2024) destacam que há uma fragilidade latente quando entes não governamentais deliberam sobre políticas públicas. O aspecto mais inconveniente da assunção de políticas públicas por entes não governamentais é o risco de descontinuidade. Se uma política pública existe para amparar comunidades ou grupos de indivíduos que dela carecem, ou como forma de assegurar direitos, sua interrupção tem consequências graves e, ao fim e ao cabo, o governo terá que assumi-la (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 91). Mas é importante destacar que entidades não governamentais como ONGs, fundações, e empresas podem formular, implementar e/ou influenciar políticas, porém, não possuem garantias estruturais de continuidade. Dias e Matos (2012) possuem outra perspectiva sobre a continuidade de políticas públicas, afirmando que elas podem ser imortais, pois raramente seriam extintas. O que ocorre é uma reestruturação em virtude de mudanças que precisam ser realizadas durante a implementação. No entanto, entende-se que quando cada categoria de ator político compreender quais são suas responsabilidades perante tais iniciativas, devem alinhar as ideias para trabalharem com sinergia.

A concepção argumentativa, ou deliberativa, refere-se ao processo de tomada de decisão coletiva no qual os atores fazem um intercâmbio de razões e argumentos na tentativa de homogeneizar as preferências individuais. Parte-se do pressuposto de que os atores constroem suas preferências e convicções na interação com seus pares, e que a "vontade coletiva" pode (e deve) ser alcançada em um processo construtivo de diálogo.

No que concerne ao processo de implementação, que corresponde à fase na qual a política pública é de fato executada, a sua efetividade se encontra na possibilidade de estudar os acertos e falhas a partir da visualização de esquemas analíticos. "Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismos exagerados" (Secchi; Coelho; Pires, 2024, p. 36). Percebe-se que esse processo parte de três perspectivas de implementação, que são: modelo *top-down*, o *bottom-up* e redes de políticas públicas (Pires; Lotta; Torres Junior, 2018).

O modelo *bottom-up* é descentralizado, pois os implementadores vão adaptar as políticas conforme o contexto, e a efetividade da política vai depender da capacidade de resolução, dos recursos empregados e habilidades técnicas. Ou seja, nesse modelo, a discricionariedade, que diz respeito à possibilidade de modificar a estrutura das leis e adaptá-las conforme o contexto tange ao aspecto institucional: às organizações e às regras

do jogo que regem os processos políticos. Por exemplo: o parlamento, os partidos políticos, as organizações administrativas estatais (ministérios, secretarias, etc.), a Constituição Federal, etc. (Rosa; Lima; Aguiar, 2021), dá um enfoque maior à participação dos burocratas nos processos políticos.

A perspectiva *top-down* entende a implementação como um processo hierárquico, em que decisões formuladas nos níveis superiores do governo são transmitidas para os níveis executores, que devem cumpri-las conforme os objetivos definidos previamente. Essa abordagem assume que a clareza dos objetivos, a precisão dos instrumentos e a capacidade administrativa são fatores determinantes para o sucesso da política. Pressman e Wildavsky (1973), demonstram que falhas de coordenação e rupturas ao longo da cadeia hierárquica comprometem a execução da política. Hill e Hupe (2014), por sua vez, destacam que o modelo *top-down* privilegia o controle central e a padronização, sendo adequado em contextos onde o Estado busca assegurar coerência, uniformidade e eficiência na implementação. Em síntese, essa perspectiva entende a implementação como um esforço de conformidade entre formuladores e executores.

Por outro lado, a perspectiva das redes de políticas públicas propõe uma compreensão mais horizontalizada e interativa da implementação, reconhecendo que políticas não são executadas apenas pelo Estado, mas por um conjunto de atores interdependentes, como o governo, a sociedade civil, o setor privado, as organizações comunitárias, especialistas e instituições de conhecimento. Rhodes (1997) define redes de políticas como “conjuntos interdependentes de organizações vinculadas por relações de recursos e confiança mútua”, enfatizando que a implementação ocorre por negociação, cooperação e compartilhamento de responsabilidades. Marsh e Smith (2000) ampliam essa visão ao afirmar que redes influenciam tanto o processo quanto o conteúdo das políticas, produzindo arranjos menos hierárquicos e mais colaborativos. No campo da governança, Klijn e Koppenjan (2016) reforçam que redes são especialmente importantes em ambientes complexos, nos quais múltiplas instituições precisam articular recursos, interpretar problemas conjuntamente e construir soluções compartilhadas. Assim, a abordagem em redes destaca a implementação como processo dinâmico, relacional e dependente de interação contínua entre diferentes atores.

A concepção acerca das redes de políticas públicas coaduna com Marciano (2006) que afirma que as interações entre atores (indivíduos, grupos ou instituições) resultam em ações coletivas para lidar com um problema social. Ela envolve a coordenação de comportamentos e escolhas para atingir um objetivo comum (Figura 5).

Figura 5 – Processo de implementação por redes



Fonte: Rosa, Lima e Aguiar, 2021.

Essa definição vai ao encontro da concepção das interações entre burocratas de nível de rua (termo cunhado pelo pesquisador Michael Lipsky), com os cidadãos e o impacto dessas relações no contexto de implementação das políticas. Os burocratas são justamente os agentes públicos que lidam com diferentes públicos na prestação de serviços e concessão de benefícios, constituem o corpo técnico e administrativo do Estado, atuando em diferentes níveis da administração pública e desempenhando funções que abrangem desde a formulação até a implementação e avaliação das políticas públicas (Pires, Lotta, Torres Junior; Secchi, 2024). Entre os diferentes tipos de burocratas, esta pesquisa concentra-se nos burocratas de nível de rua, por serem os agentes responsáveis pela interação direta com os usuários das políticas públicas, que no contexto da pesquisa, seriam os bibliotecários e educadores que atuam diretamente nas BE, considerando as interações diretas que possuem com estudantes e demais usuários dos serviços de informação.

Segundo Pires, Lotta e Torres Junior (2024), não há uma neutralidade nessas interações, o que pode gerar a reprodução de padrões de inclusão, exclusão e desigualdades sociais. Entretanto, considerando que a política é o produto das interações entre diferentes atores (como governos, organizações, cidadãos, grupos de interesse) a política é o resultado de como esses interesses são negociados e articulados, apesar desses interesses serem distintos. Ou seja, a política precisa surgir do processo contínuo de diálogo e cooperação entre essas partes.

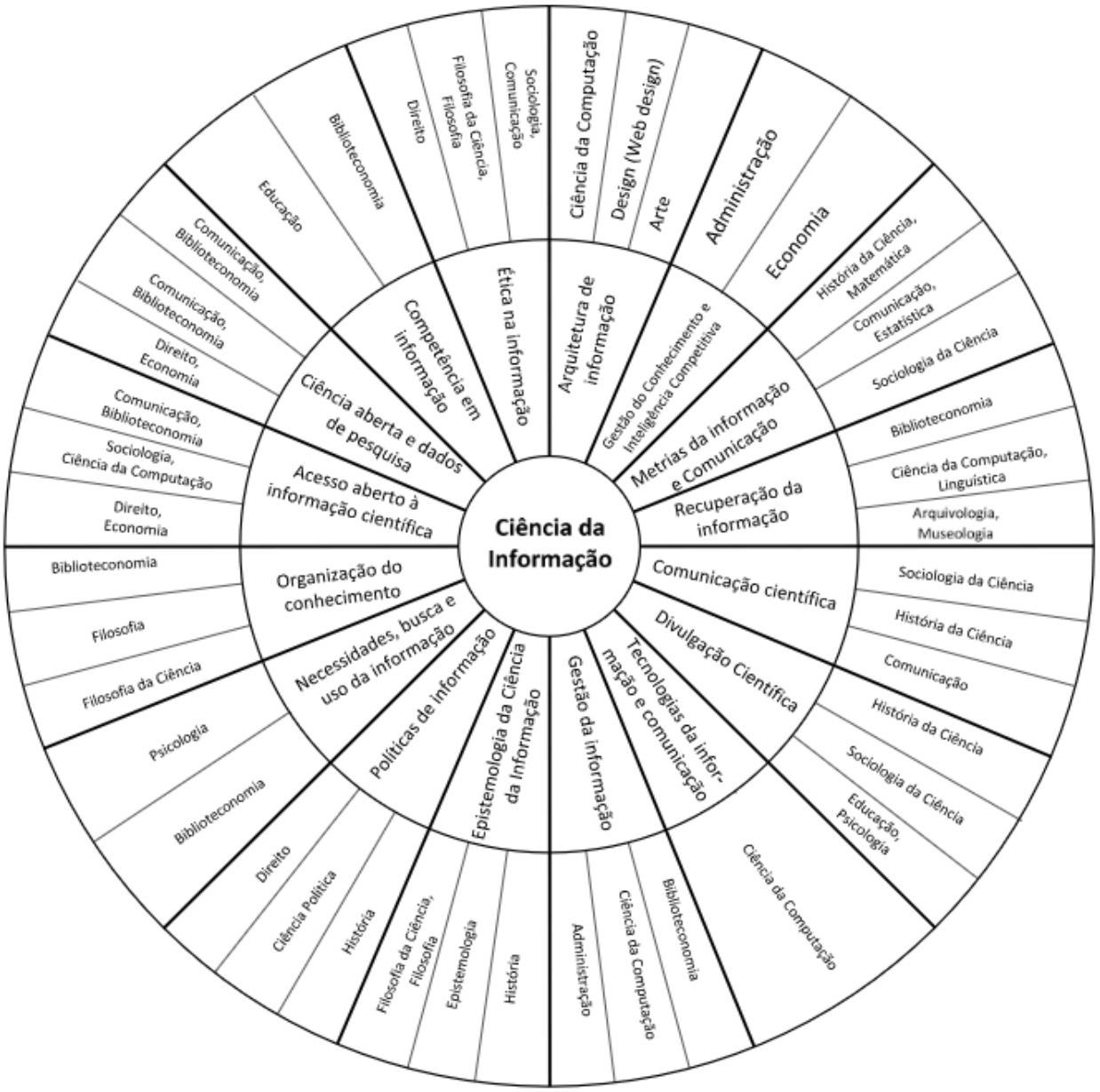
No contexto das políticas públicas, os burocratas de nível de rua também podem atuar como *gatekeepers*, uma expressão cunhada por Kurt Lewin no contexto dos estudos e da prática jornalística para falar sobre as zonas filtro, que segundo ele funcionavam como

cancelas nos “canais por onde flui a sequência de comportamentos relativos a um determinado tema” (Wolf, 2003, p. 180). Essas zonas seriam guardadas por indivíduos, isolados ou em grupos, que dentro de um sistema complexo de regras, tem o poder de dizer sim ou não para as informações ou sugestões das notícias apresentadas. Assim sendo, entende-se que eles controlam o fluxo de informações para determinados grupos sociais, o que pode gerar exclusão ou desigualdade no acesso à informação. Isso reflete o impacto da burocracia de nível de rua na manutenção de regimes informacionais que podem favorecer ou desfavorecer certos grupos.

6.3 Políticas Públicas de Informação

Essa discussão sobre o papel dos burocratas de nível de rua como *gatekeepers*, capazes de controlar fluxos informacionais e influenciar regimes que favorecem ou desfavorecem determinados grupos sociais, permite avançar para uma reflexão mais ampla sobre o lugar desses fenômenos dentro do campo da Ciência da Informação (CI). A partir do diagrama elaborado por Pinheiro (2018) para representar a interdisciplinaridade da CI (Figura 6), observa-se que a área se estrutura em diálogo constante com diversas subáreas e campos conexos. É nesse cenário multifacetado que esta pesquisa se posiciona, inserindo-se especificamente no domínio das Políticas de Informação. Esta área possui relação com disciplinas como o Direito, a Ciência Política e a História. Esse enquadramento é pertinente porque o modo como a informação é mediada, regulada e distribuída no âmbito das políticas públicas dialoga diretamente com os processos de filtragem, seleção e uso da informação discutidos anteriormente, reforçando a necessidade de compreender a informação também como objeto político e social.

Figura 6 –- Mandala de Subáreas da Ciência da Informação



Fonte: elaborado por Pinheiro (2018).

Porém, com o avanço das pesquisas e consolidação da área no decorrer dos anos, percebeu-se que a área de Políticas de Informação é interdisciplinar, podendo abarcar outras áreas, de forma a fazer relação entre os conceitos e criar novos objetos de estudo. Para compreender a relação do tópico de pesquisa proposto com a área de Políticas de Informação, precisamos retomar a discussão sobre que é uma política. Marciano (2006, p. 40)

define a política como “uma linha de conduta coletiva, resultante da interação entre atores dentro de um quadro de cooperação-integração reciprocamente reconhecido”. Em suma, a política é descrita como um fenômeno social, o que significa que ela surge e existe dentro da sociedade, com base nas interações humanas.

Não é algo isolado ou meramente técnico, mas sim profundamente ligado às relações sociais, às normas culturais, e aos interesses coletivos. Isso reforça que a política deve ser compreendida a partir de uma perspectiva social, levando em consideração os comportamentos, conflitos e colaborações entre os atores. Nestes termos, é um fenômeno eminentemente social e como tal deve ser compreendido. Já as políticas de informação são definidas por Choo da seguinte maneira:

> São regras que especificam o sistema de comunicação que dirige e delimita o fluxo e o uso da informação. Em particular, essas regras definem as características da informação que entra na organização, distribuição e condensação da informação recebida, a distribuição e condensação da informação gerada internamente, e as características da informação que deve sair da organização (Choo, 2011, p. 314).

Pinheiro (2010) também define o contexto de políticas de informação dentro do aspecto de fluxos da informação, mas diferente de Choo, a abordagem não se enquadra do ponto de vista das organizações.

> A Política de Informação estabelece os parâmetros através dos quais a informação é controlada (criada, sistematizada, analisada, recuperada e usada), por seres humanos. São mecanismos sociais usados para controle da informação e os efeitos sociais da aplicação desses mecanismos (Burguer, 1993 *apud* Pinheiro, 2010, p. 119).

A partir dessas conceituações, entende-se que as políticas de informação são sociais, devido ao seu escopo e à maneira como são sistematizadas para a solução de problemas, de modo que o planejamento, elaboração e implementação impactam a vida dos indivíduos. Isso vai ao encontro da conceituação de políticas públicas como um todo, pois conforme Secchi (2024, p. 12), política pública é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Essa concepção evidencia a natureza problem solving das políticas públicas, no sentido que, para haver uma proposta de solução em forma de política pública, precisa existir um problema público.

Desse modo, compreende-se que as políticas de informação podem ser situadas no âmbito das políticas públicas, uma vez que se estruturam em torno da identificação de problemas públicos e da formulação de diretrizes voltadas ao seu enfrentamento. Tal entendimento é relevante para esta pesquisa porque permite pensar a educação em informação como uma demanda social que requer planejamento, institucionalização e ação estatal. Assim, ao reconhecer que os problemas informacionais afetam diretamente a

participação social, o exercício da cidadania e a autonomia dos sujeitos, reforça-se a necessidade de situar a educação em informação no campo das políticas públicas. O referencial teórico apresentado permite leitura e a interpretação do material empírico, servindo como base analítica para a identificação de convergências, lacunas e limites no tratamento da educação em informação nos contextos investigados. Nesse sentido, a seção seguinte dedica-se à apresentação e análise dos resultados da pesquisa, em consonância com os objetivos específicos estabelecidos.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que diz respeito à natureza, esta pesquisa é aplicada, pois busca resolver desafios a partir da concepção de novos conhecimentos e há a previsão de aplicação prática deste estudo, com fins de solucionar um problema específico (Silveira; Córdova, 2009; Matias-Pereira, 2016). Para Fleury e Werlang (2016, p. 11-12) “[...] a pesquisa aplicada pode ser definida como um conjunto de atividades nas quais conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar, processar fatos e dados, além de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto”. Esse impacto ultrapassa o âmbito acadêmico, uma vez que os resultados desta pesquisa podem contribuir para o debate e a formulação de políticas públicas voltadas à educação em informação. Nesse sentido, para atender ao objetivo geral desta pesquisa, que consiste em propor princípios para políticas públicas de educação em informação no âmbito das BE, são aplicadas técnicas de coleta de dados que serão explicitadas a seguir e, que estão em consonância com os objetivos específicos que se pretende alcançar.

Quando tratamos de métodos e técnicas de pesquisa, de maneira geral, eles dizem respeito à forma como o pesquisador escolhe verificar a veracidade dos dados coletados, de modo que os fenômenos estudados tenham um bom respaldo na literatura da área. Conforme Matias-Pereira (2016, p. 85) “[...] do ponto de vista macro, existem dois grandes métodos: quantitativo e qualitativo. Há distinções entre esses dois métodos, que se diferenciam na forma como abordam o problema de pesquisa [...]” assim, o método precisa estar compatível com o tipo de estudo a ser desenvolvido.

Considerando que a natureza do problema de pesquisa orienta a escolha da abordagem metodológica, este estudo adota uma abordagem qualitativa. Tal escolha justifica-se pela necessidade de compreender o contexto, as características e os significados associados às políticas públicas de educação em informação, que constituem o objeto de análise desta pesquisa. Sendo assim, “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e

explicação da dinâmica das relações sociais" (Silveira; Córdova, 2009, p. 34). Além disso, "[...] não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave" (Matias-Pereira, 2016, p. 88).

Com base nos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva, pois visa construir uma familiaridade com o problema, ainda pouco explorado, e torná-lo mais evidente (Gil, 2009). Em vista disso, o método de pesquisa envolve revisão de literatura e pesquisa documental. "Por sua vez, os dados obtidos são analisados de forma indutiva. Nesse sentido, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa" (Matias-Pereira, 2016, p. 86). Isso indica que as características e nuances de uma população ou fenômeno estudado, bem como as possíveis relações que se estabelecerem, serão descritas. Isso envolve o estabelecimento de uma padronização para a coleta dos dados (Gil, 2009).

Destaca-se também a escolha por delimitar Portugal e Finlândia como recorte para investigar experiências relacionadas à educação em informação, tendo em vista que esses países apresentam contextos institucionais e sociopolíticos relevantes para o exame de políticas públicas voltadas ao campo informacional e educacional. No caso de Portugal, a escolha se embasa no estudo de Sanches (2016), em que a autora evidencia a consolidação da literacia da informação [15]como uma competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício da cidadania dos sujeitos. Ela ainda aponta que as BE são alvo de iniciativas de alcance nacional o que implica o desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da educação, embora ainda não plenamente consolidado no momento da publicação do estudo, sendo assim, pretende-se avançar nessa discussão.

> Em âmbitos mais alargados é de referir que, as bibliotecas públicas ou as **bibliotecas escolares têm sido alvo da emanação de políticas públicas** com maior impacto nacional, ainda que incompletas e percorrendo igualmente um caminho de conhecimento (Sanches, 2016, p. 93, grifo nosso).

A inclusão da Finlândia, por sua vez, amplia o escopo analítico ao incorporar um contexto europeu com tradição consolidada em políticas educacionais e informacionais, permitindo observar diferentes arranjos institucionais e perspectivas de atuação estatal no campo da formação para o uso crítico da informação.

---

[15] Literacia da informação busca trabalhar na formação do sujeito para localizar, avaliar e usar informação de forma crítica e ética. O conceito será desenvolvido mais adiante.

7.1 Coleta de Dados

De acordo com Matias-Pereira (2016, p. 92) “[...] a definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado”. Nesse sentido, o instrumento é utilizado para elucidar o objeto de estudo da pesquisa, servindo como guia para operacionalizar a coleta dos dados. Conforme Gerhardt e Silveira (2009) o instrumento de coleta de dados deve contemplar validez, confiabilidade e precisão. O instrumento utilizado é a técnica de análise de conteúdo. Para atender os objetivos específicos desta pesquisa, são aplicados dois tipos de métodos quanto aos procedimentos: o bibliográfico e o documental.

O levantamento bibliográfico busca evidenciar o primeiro objetivo específico, que é “**analisar o cenário da educação em informação no contexto da produção acadêmica, relacionando-o com a implementação de políticas públicas**” e o terceiro, que é “**avaliar a inserção das bibliotecas escolares como instâncias estratégicas para a implementação de políticas públicas de educação em informação**”. A fim de contemplar o primeiro objetivo, foi realizada uma busca planejada de livros, artigos científicos, teses, dissertações e monografias, analisando resumos e palavras-chaves destes documentos, com a finalidade de fundamentar os aspectos teóricos e metodológicos abordados neste estudo. Desse modo, os conceitos apresentados na problematização e nos objetivos da pesquisa são discutidos e aprofundados nos capítulos teóricos.

Para a coleta dos dados, foram selecionadas as referências que tiveram uma maior afinidade com esta pesquisa. O recorte temporal para coletar os dados é de 2000-2025, com base em critérios de pertinência temática e atualidade da produção analisada. Tal delimitação se justifica pelo fato de que, a partir dos anos 2000, intensificam-se os debates em torno das transformações do ambiente informacional, que foram sendo atravessadas pelas tecnologias de informação e comunicação, o que gerou impacto também nas demandas educacionais relacionadas à formação de sujeitos capazes de acessar, avaliar, usar e compartilhar informação de maneira crítica. Além disso, é nesse período que se observa maior aproximação entre as discussões sobre educação em informação, competências infocomunicacionais e a formulação de políticas públicas no campo educacional. O levantamento foi realizado no âmbito da literatura especializada a nível nacional e internacional, abrangendo as áreas da Biblioteconomia, CI, Educação e Políticas Públicas. O terceiro objetivo é contemplado fazendo levantamento de estudos teóricos e empíricos, a fim de localizar estudos que abordam a relevância das BE como espaços educativos e de democratização da informação; analisar leis e diretrizes existentes que tratam da atuação das BE para entender a sua potencialidade.

Os critérios utilizados para a escolha dos materiais são os seguintes: relevância e pertinência do tema de educação em informação e a relação com os conceitos basilares de educação crítica e políticas públicas de informação. Além do português, os idiomas de busca utilizados foram o inglês e o espanhol. Já os critérios de exclusão são: não abordar o tema e não se relacionar com o contexto desta pesquisa, mesmo que os termos adotados sejam os mesmos, como tratar educação em informação no contexto universitário ou formativo de profissionais da educação e políticas públicas no contexto jurídico e administrativo; e documentos repetidos, o que é muito comum em bases de dados, ainda mais quando os termos indexados são os mesmos.

As fontes de informação usadas nessa etapa de definição dos instrumentos de coleta de dados foram as seguintes: Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a plataforma de *e-books* Minha Biblioteca. A BRAPCI foi escolhida por ter toda a produção científica da área da CI publicada em anais de eventos e periódicos. O Google Acadêmico por ser um dos maiores indexadores existentes e trazer resultados de diversos periódicos, por ser considerado um motor de busca, além de possibilitar uma busca por operadores booleanos mais efetiva. O Portal de Periódicos da Capes foi selecionado por permitir busca geral por assunto, bases de dados e coleções, lista de livros ou periódicos científicos. A SCIELO é uma base multidisciplinar, contém materiais da área da CI e, também, documentos das áreas de Educação e Políticas Públicas que podem agregar para esta pesquisa. Por fim, o Minha Biblioteca está inserido por ser uma base de *e-books* assinada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e acessível à comunidade acadêmica que tenha vínculo com a Universidade. Ela também é multidisciplinar e possui a vantagem de facilitar o acesso a *e-books* que, fora da Universidade, precisam ser adquiridos por compra.

Além disso, vale salientar que, para atender o primeiro objetivo proposto, a busca por fontes bibliográficas também se realizou de maneira não sistematizada. Isso implica dizer que colegas pesquisadores e especialistas da área recomendaram obras que estão referenciadas nesta pesquisa. Também cabe frisar que considerando o caminho percorrido neste estudo, é natural que o fluxo de textos nos leve para outros autores que são referenciados nas nossas leituras.

A escolha dos termos de busca elencados no Quadro 4, foi combinada utilizando os operadores booleanos, a fim de obter uma busca mais precisa. Compreende-se que os itens selecionados contemplam de forma efetiva os critérios de seleção para o levantamento e auxiliam no alcance dos objetivos específicos propostos. Para o desenvolvimento do

referencial teórico, realizou-se um levantamento bibliográfico dos conceitos estruturantes desta pesquisa: educação em informação, políticas públicas, políticas de informação e bibliotecas escolares. O levantamento dessa primeira parte foi iniciado em maio de 2024 e finalizado em fevereiro de 2025. Além disso, a busca é delimitada pelos seguintes critérios: acesso aberto, revisão por pares, áreas Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e delimitação de busca de 2000 até 2025.

Quadro 4 – Estratégias de Busca Utilizadas

Base	Data	Estratégia de Busca	Resultados	Selecionados	Utilizados
BRAPCI	25/05/2024	“políticas públicas” (2000-2024)	334	23	2
	25/05/2024	“políticas públicas de informação” (2000-2024)	36	7	1
	25/04/2024	“políticas públicas” AND “biblioteca escolar” (2000-2024)	22	6	3
	25/04/2024	“políticas de educação” OR “política educacional” (2000-2024)	1005	10	4
Google Acadêmico	10/02/2025	“public policy education” (2000-2025)	540	25	0
Portal de Periódicos Capes	10/02/2025	“public policy education” (2000-2025)	21	1	1
	12/02/2025	“educação em informação” OR “educar em informação” (2017-2025)	5	4	1
Minha Biblioteca	12/02/2025	“políticas públicas”	31	8	4
		“biblioteca escolar”	5	3	2
		“políticas públicas” AND “educação”	542	4	1
Total			2541	91	19

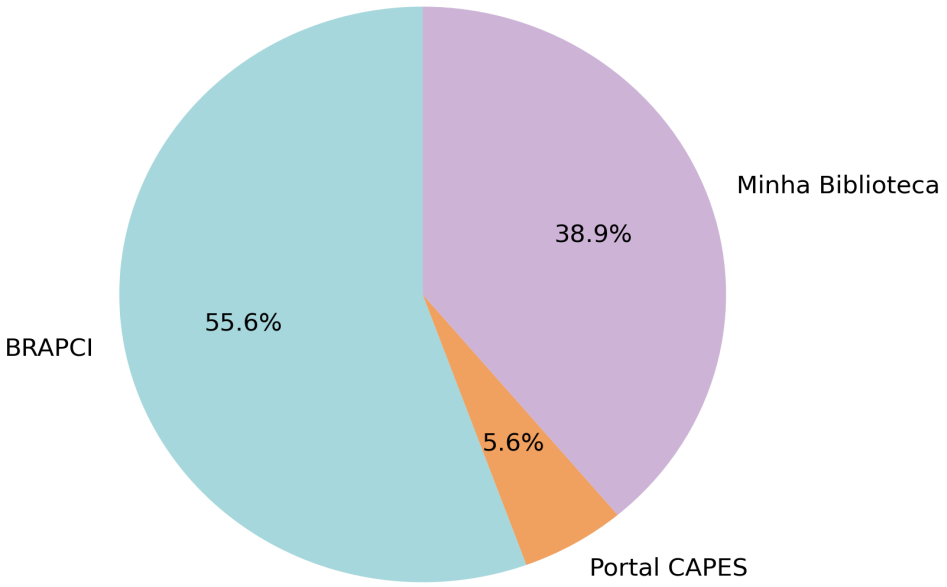
Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos trabalhos que foram efetivamente utilizados na pesquisa por base de dados. É possível observar que a BRAPCI concentrou a maior proporção dos estudos selecionados (55,6%), seguida da fonte Minha Biblioteca (38,9%) e do Portal de Periódicos da CAPES (5,6%).

Esses dados indicam que, embora diferentes fontes de informação tenham sido consultadas, a produção indexada na BRAPCI mostrou-se mais aderente aos objetivos da pesquisa, especialmente por sua especificidade na área de Ciência da Informação, enquanto a baixa incidência de trabalhos provenientes do Portal CAPES (5,5%) não indica

fragilidade da base, pelo contrário, mas um maior grau de precisão, pois o sistema retornou somente os documentos relevantes.

Gráfico 1 – Trabalhos utilizados por fonte



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Portal de Periódicos da CAPES possui periódicos científicos e uma variedade de bases de dados com artigos, teses, dissertações e livros de áreas multidisciplinares, o que amplia a recuperação de estudos sobre políticas públicas de uma forma mais abrangente, porém não necessariamente fazendo convergência com o campo da CI e tendo enfoque em educação em informação. Assim, o número de pesquisas efetivamente utilizadas reflete critérios de pertinência temática adotados na pesquisa. Ademais, observa-se que as discussões da área estão concentradas na BRAPCI, o que justifica sua maior representatividade no corpus final.

Para contemplar o segundo objetivo específico, “mapear políticas públicas nacionais que dialogam com a educação em informação, examinando suas lacunas e potencialidades”, e o quarto que consiste em “investigar experiências internacionais relacionadas à institucionalização da educação em informação como política pública, com foco em Portugal e Finlândia, identificando princípios que possam subsidiar e ser adaptados ao contexto brasileiro” é aplicada a pesquisa documental, empregando análise comparativa de documentos legislativos, normativas, e manifestos nos portais institucionais, organizações e associações representantes nacionais e internacionais (no caso, de

Portugal, e Finlândia), de forma a entender como se efetiva a aplicação de políticas públicas de informação e como estão estruturadas em cada país pesquisado. Os documentos levantados foram submetidos então à análise de conteúdo, com base em Bardin (2016), identificando enunciados que evidenciam a relação de educação com a educação em informação e a viabilidade de implementar políticas públicas de educação em informação no contexto brasileiro, conforme as possibilidades e diferentes realidades.

Para buscar as políticas públicas no âmbito nacional brasileiro foi necessário fazer um acompanhamento sistemático das principais fontes institucionais responsáveis pela divulgação de documentos oficiais, normativos e iniciativas governamentais. Nesse sentido, destaca-se o Catálogo de Políticas Públicas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), uma plataforma virtual que reúne as políticas públicas no âmbito do Poder Executivo Federal (Figura 7).

Figura 7 – Catálogo de Políticas Públicas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada



Fonte: Ipea (2026).

Além do Catálogo acima, também buscou-se no Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza regularmente informações, diretrizes e atualizações por meio de duas

plataformas centrais: a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais (MEC Red)[16] e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)[17], com espaços dedicados à publicação de recursos educacionais, cursos de formação, documentos técnicos e outras ações desenvolvidas pelo órgão, cujos recursos podem ser consultados.

A plataforma AVAMEC integra iniciativas de formação continuada e disseminação de políticas educacionais, disponibilizando conteúdos organizados em trilhas formativas, cursos e materiais de apoio vinculados às diretrizes e programas do Ministério da Educação. Nesse sentido, o AVAMEC constitui um espaço institucional de divulgação e operacionalização de ações educacionais, permitindo identificar iniciativas formativas no âmbito educacional.

Além das plataformas governamentais, a coleta de dados foi ampliada pela observação contínua de notícias e debates veiculados em portais jornalísticos de abrangência nacional, tais como G1 e UOL, os quais frequentemente reportam mudanças legislativas, programas educacionais e discussões públicas relevantes. Foram monitoradas as atividades e publicações das Comissões de Educação do Poder Legislativo, responsáveis pela tramitação, discussão e aprovação de propostas legais que impactam diretamente o campo educacional. Por fim, também foram consultadas autoridades no assunto e especialistas em políticas públicas.

No que concerne ao âmbito finlandês, buscou-se em fontes institucionais e especializadas. A coleta foi realizada na Sociedade Finlandesa de Educação Midiática (FSME), uma organização não governamental cujo foco é promover a educação midiática nas escolas desde o ensino primário (Figura 8). O público-alvo são os educadores, professores, pais e, inclusive, animadores infantis. Objetiva-se com isso capacitar esses profissionais para que possam sensibilizar o público infantil dos desafios e ameaças que a desinformação estabelece, além de impulsionar a emancipação dos jovens no uso crítico da informação. O *site* fornece uma variedade de recursos didáticos, como materiais de apoio para educadores, além de cursos *online*, artigos e treinamentos para profissionais mediante pagamento.

[16] https://mecred.mec.gov.br/.
[17] https://avamec.mec.gov.br/#/.

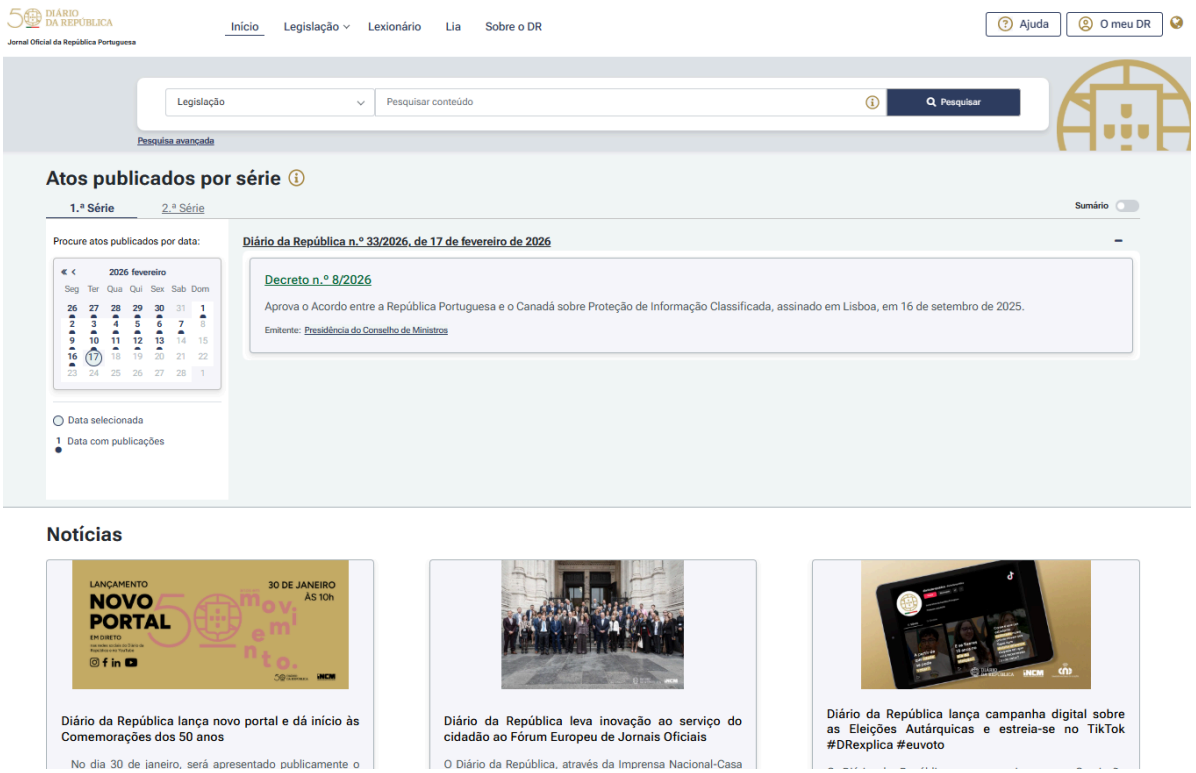
Figura 8 – Organização não governamental Sociedade Finlandesa de Educação Midiática



Fonte: FSME, 2025.

Com relação a Portugal, documentos normativos foram localizados por meio de busca em fontes oficiais do ordenamento jurídico português. A coleta foi realizada principalmente a partir da consulta ao Diário da República Eletrónico (Figura 9) e aos portais institucionais do governo português, utilizando descritores como “Rede de Bibliotecas Escolares”, “literacia”, “educação digital” e “direitos na era digital”. A seleção desses documentos fundamentou-se na sua relevância normativa e institucional para a compreensão da estruturação das bibliotecas escolares e das políticas educacionais em Portugal, aspectos diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa.

Figura 9 – Página de início do portal Diário da República Eletrónico



Fonte: Diário da República Eletrónico, 2026.

A consulta ao portal do Diário da República Eletrónico permitiu acessar diretamente os atos normativos publicados pelo Estado português, garantindo a confiabilidade e a rastreabilidade das informações utilizadas na pesquisa. A partir dessa base, foi possível identificar documentos legais e administrativos que ajudassem a compreender o contexto institucional e normativo das políticas educacionais em Portugal.

7.2 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, são apresentados os procedimentos de análise dos dados adotados na pesquisa, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Tal escolha metodológica possibilitou examinar o *corpus* documental selecionado, a partir de etapas que envolveram a organização do material, a codificação das informações e a definição de categorias temáticas. Desse modo, buscou-se produzir inferências consistentes e alinhadas aos objetivos da investigação, especialmente no que se refere à institucionalização da educação em informação como política pública e ao papel das bibliotecas escolares nesse processo.

Para verificar como Portugal e Finlândia aplicam a educação em informação como políticas públicas, foi necessário aplicar um instrumento para fazer esta análise comparativa. O instrumento de análise documental apresentado no Quadro 5 foi elaborado a partir do quadro de análise utilizado por Borges, Silva e Machado (2024), e passando por atualizações com base no referencial teórico da pesquisa, especialmente da literatura sobre políticas públicas e análise de políticas. Os descritores foram definidos com base em dimensões recorrentes discutidas por Gonçalves Affonso e Teixeira (2017); Secchi, Coelho e Pires (2024), que abordam aspectos relacionados à formulação, implementação, atores envolvidos e avaliação das políticas públicas. Foi inserida a categoria de tipos de avaliação quanto ao momento e quanto à natureza. Essas categorias orientam a leitura dos documentos.

Quadro 5 – Instrumento de Análise Documental

Descritores	Descrição
Tipo de política pública	a) Distributivas: políticas que alocam recursos do Estado para determinados grupos, setores ou regiões b) Redistributivas: visa reduzir desigualdades sociais, transferindo recursos, oportunidades ou direitos de grupos mais favorecidos para grupos menos favorecidos c) Regulatórias: estabelecem regras, normas e restrições para orientar comportamentos individuais e institucionais na sociedade d) Constitucionais: estabelecem as bases gerais para todas as outras políticas públicas, sendo fundamental para o funcionamento do Estado
Objetivos	Objetivo geral e objetivos específicos
Nível de execução	Estado de desenvolvimento e implementação da política com base nos ciclos de política pública. a) Discussões Iniciais: etapa inicial de formulação dos princípios e objetivos da política pública. Pauta de agenda b) Política Promulgada: etapa em que foi formalmente declarada e publicada c) Política em Execução: etapa de implementação d) Política Descontinuada: etapa em que a política foi interrompida ou descontinuada antes de alcançar os objetivos previstos por motivos externos e) Política Finalizada: etapa em que a política cumpriu o ciclo de vida ou foi formalmente encerrada após troca de mandato
Conceito	Identificação do conceito usado nas políticas. Categorias: a) Inclusão Explícita de educação em informação

	b) Inclusão Implícita e uso de Outro Conceito: “alfabetização midiática e informacional”, “competência em informação”; “educação midiática”
Justificativa	Justificativa para a política pública ser implementada
Mecanismo de elaboração	a) Consulta e participação cidadã; b) Baseada em evidências; c) Elaboração interinstitucional; d) Com base em marco normativo existente; e) Desenhado por especialistas e profissionais; f) Colaboração público-privada.
Vigência	Período de tempo em que a política pública está em vigor
Estrutura de operacionalização	a) Plano; b) Programa; c) Projeto.
Público de interesse	Grupos beneficiários da política
Estratégias de implementação	Métodos e ferramentas utilizadas para executar a política
Atores implementadores	Atores governamentais: políticas e políticos eleitos; burocratas; designados politicamente Atores não governamentais: grupos de interesse; partidos políticos; beneficiários das políticas
Tipos de avaliação	quanto ao momento: a) Avaliações *ex ante*: realizadas antes da implementação da política b) Avaliações *in itinere*: conduzidas durante a execução da política c) Avaliações *ex post*: realizadas após a conclusão da política quanto à natureza: a) Avaliações de processo; b) Avaliações de resultados; c) Avaliações de impacto.

Fonte: Baseado em Gonçalves Affonso, Teixeira (2017); Secchi, Coelho, Pires (2024).

O processo de análise de conteúdo foi aplicado em três fases, conforme Bardin (2016), tendo por finalidade alcançar as etapas operacionais estabelecidas para cumprir os objetivos específicos. Na fase de pré-análise, foi realizada a seleção dos documentos por critérios de pertinência conforme Bardin (2016, p. 128), onde “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.” Nessa etapa foi feita a leitura flutuante dos documentos selecionados, com o objetivo de identificar elementos recorrentes e aspectos relevantes

para os objetivos da pesquisa. Do ponto de vista prático, esse método se inicia pela leitura dos enunciados, e a partir daí considera-se os aspectos semânticos e/ou os aspectos sintáticos, relacionando-os com os fatores que os caracterizam a partir do contexto em que estão inseridos. Assim, foi considerado o aspecto semântico.

É nessa fase em que são formuladas as hipóteses, que podem ser validadas, parcialmente validadas ou reprovadas. A hipótese formulada foi a seguinte: **de que a educação em informação, no Brasil, ainda não se encontra institucionalizada de forma consistente como política pública de Estado, manifestando-se de modo fragmentado e com frágil incorporação das bibliotecas escolares**. Assim, as experiências de Portugal e Finlândia apresentam elementos mais consolidados que podem subsidiar a formulação de princípios adaptáveis ao contexto brasileiro. A última etapa dessa fase foi a organização do material, que foi realizada em pastas no computador, divididas por critério de país.

A fase de exploração do material refere-se ao processo de codificação do material documental e ao estabelecimento de categorias analíticas que possibilitem sua interpretação e a realização de inferências. Nesse contexto, a codificação consiste em decompor o texto em partes menores, a partir da identificação de unidades de registro, como expressões retiradas dos próprios documentos.

As unidades de registro (expressões) são: uso crítico da informação, alfabetização midiática e digital, cultura digital, pensamento crítico, integridade da informação. Para definir as categorias das unidades de registro, utilizou-se critério semântico, ficando da seguinte forma: Criticidade no trato da informação (uso crítico da informação; pensamento crítico), Letramento digital (alfabetização midiática e digital; cultura digital), Ética e confiabilidade informacional (integridade da informação).

A última fase, de tratamento dos resultados, é o momento em que são feitas as inferências da pesquisa, interpretadas à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, dando sentido para dados até então brutos. O quadro a seguir (Quadro 6) sintetiza essas fases mencionadas.

Quadro 6 – Processo de análise de conteúdo

Fase	Etapa	Descrição
Pré-análise	Seleção dos documentos Leitura flutuante Organização do material	Seleção com base em critérios de pertinência; seguidos de leitura inicial e sistemática dos documentos para organizar o material

Exploração do material	Codificação Unidades de registro Categorização temática	Decomposição do material por meio da identificação de unidades de registro, agrupamento das unidades de registro
Tratamento dos resultados	Análise interpretativa	inferência e interpretação à luz do referencial teórico

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

A partir desse processo, foi identificado como diferentes contextos normativos e institucionais incorporam, de forma explícita ou implícita, iniciativas relacionadas à formação crítica para o uso da informação em políticas públicas educacionais. Essa discussão se torna particularmente relevante quando levamos em consideração o cenário contemporâneo marcado pela circulação intensa de informações e pela emergência de soluções como forma de enfrentamento para os fenômenos associados à desinformação.

Diante desse contexto, torna-se fundamental aprofundar o debate acerca da educação em informação, compreendendo-a como uma tentativa de enfrentamento aos desafios informacionais e como uma construção conceitual que é contínua, tendo em vista as transformações decorrentes das TICs. Assim, a próxima seção traz os resultados e discussões acerca do tema.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção tem por objetivo apresentar e analisar os resultados produzidos a partir da análise documental realizada sobre os marcos normativos, conforme delineado nos procedimentos metodológicos. Primeiramente, serão analisadas as políticas no âmbito nacional brasileiro, na sequência de Portugal e Finlândia.[18] A abordagem qualitativa adotada permitiu examinar, de forma interpretativa e comparativa, os documentos normativos, programas e diretrizes relacionados à educação em informação, tanto no contexto internacional quanto nacional.

8.1 Análise documental de políticas públicas brasileiras

Esta seção organiza-se em torno de quatro documentos centrais que, embora distintos em natureza, escopo e temporalidade, apresentam interfaces relevantes com a formação crítica dos sujeitos no ambiente informacional.

Inicialmente, analisa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), enquanto documento normativo estruturante da educação básica brasileira. Em seguida, examina-se a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023), compreendida como marco recente na institucionalização da educação midiática no país, bem como sua atualização de 2025, investigando suas diretrizes, objetivos e possibilidades de consolidação como política pública perene. Na sequência, a análise recai sobre a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, com atenção especial às suas contribuições para a integridade da informação e para a formação de sujeitos críticos no contexto educacional. Por fim, aborda-se o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial, considerando suas ações voltadas à educação, à literacia em IA e à formação de educadores, bem como seus desdobramentos em termos de governança, inclusão e desenvolvimento de competências para a cidadania digital. A análise desses documentos permite evidenciar aproximações, padrões e lacunas na construção de políticas públicas voltadas à educação em informação no Brasil, articulando dimensões educacionais, tecnológicas e sociais.

8.1.1 A Base Nacional Comum Curricular (2017)

A BNCC é um documento normativo que define aprendizagens essenciais para a Educação Básica no Brasil. Fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de

[18] Para visualizar a relação dos documentos acesse o link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zo2HST13Km85nmBKoVLBz3V_ofO9_SBW949kindfJa8/edit?gid=0#gid=0.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014–2024), a BNCC estabelece dez Competências Gerais que articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Entre essas competências, destacam-se:

> 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5 -Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 9).

As competências gerais 4, 5 e 7 da BNCC evidenciam a valorização de práticas relacionadas ao uso, à produção, à circulação e à avaliação da informação em diferentes linguagens e contextos. Ao enfatizar o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais, bem como a argumentação fundamentada em fatos, dados e informações confiáveis, o documento incorpora elementos diretamente associados à competência em informação e à competência em comunicação. Nesse sentido, observa-se que ambas estão contempladas entre os objetivos formativos da BNCC, ainda que, conforme apontam Silva e Borges (2020), a ênfase recaia de modo mais expressivo sobre a primeira do que sobre a segunda.

Embora o termo não apareça explicitamente, seus elementos constitutivos, tais como a busca, a seleção, a avaliação crítica, o uso ético e a comunicação da informação, estão presentes na valorização do pensamento crítico, da cultura digital, da análise de informações confiáveis e da argumentação fundamentada em dados. Isso fica evidente quando analisamos o eixo curricular que orienta o trabalho pedagógico nos campos de atuação da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Observa-se que, nesses eixos, a proposta ultrapassa o ensino de conteúdos gramaticais e textuais, ao incluir textos e práticas sociais relacionados ao universo da informação e da mídia. É o caso de notícias, reportagens, artigos de opinião, entrevistas, debates, entre outros gêneros textuais que circulam na esfera jornalística e nas mídias digitais, auxiliando na compreensão de como a informação circula em diferentes fontes de informação e a diferenciar fatos de opiniões.

Quadro 7 – Base Nacional Comum Curricular

Descritores	Descrição
Tipo de política pública	Regulatória: estabelece normas e diretrizes obrigatórias para a organização curricular da Educação Básica em todo o território nacional. Constitucional se observada do ponto de vista educacional: fundamenta-se no art. 210 da Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo as bases curriculares nacionais.
Objetivos	Objetivo geral: Definir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica, orientando a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino em consonância com a Lei nº 13.415/2017 Objetivos específicos: Garantir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes; Integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que desdobram-se nas competências gerais que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos; Promover o desenvolvimento de competências para a cultura digital e pensamento crítico; Reduzir desigualdades educacionais regionais.
Nível de execução	Política em Execução
Conceito	Inclusão Implícita e uso de outro conceito: pensamento crítico; tecnologias digitais de informação e comunicação
Justificativa	Necessidade de assegurar equidade no acesso às aprendizagens essenciais, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais no país. Alinha-se às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e busca responder às demandas da sociedade contemporânea e da cultura digital, promovendo uma formação voltada à cidadania, à autonomia intelectual dos sujeitos e à participação democrática
Mecanismo de elaboração	a) Consulta e participação cidadã b) Baseada em evidências: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) c) Elaboração interinstitucional: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação d) Com base em marco normativo existente: Constituição Federal (1988), LDB (1996), Plano Nacional de Educação (2014–2024)

	e) Desenhado por especialistas e profissionais: elaborado por equipe de especialistas como redatores, leitores críticos e tradutores para a língua inglesa
Vigência	Desde 2017 na Educação Infantil e Ensino Fundamental e desde 2018 no Ensino Médio
Estrutura de operacionalização	b) Plano
Público de interesse	Estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Professores e gestores educacionais; Sistemas e redes públicas e privadas de ensino
Estratégias de Implementação	“formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2017, p. 5)
Atores implementadores	Atores governamentais: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Secretarias estaduais e municipais de educação;Conselhos estaduais e municipais. Atores não governamentais: Instituições privadas de ensino
Tipos de avaliação	b) Avaliações *in itinere*: “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime.” (Brasil, 2017, p. 21)

Fonte: BNCC (2017).

Pela perspectiva de uma política de educação em informação, percebe-se que a BNCC incorpora dimensões críticas no contexto das tecnologias digitais de informação. Ao prever o desenvolvimento da análise crítica de informações e o uso ético das tecnologias, a política dialoga com demandas emergentes relacionadas à desinformação e ao uso da informação de forma ética e responsável em tempos em que as tecnologias estão cada vez mais presentes.

No entanto, entende-se que por ser uma abordagem implícita referente à abordagem conceitual de educação em informação, pode produzir fragilidades na implementação desse plano. A ausência de uma definição conceitual mais precisa tende a diluir a temática em formulações genéricas de competências, voltadas ao desenvolvimento de habilidades amplas, sem necessariamente problematizar as estruturas de poder que atravessam a produção, a circulação e o uso da informação. Como dialogado antes, a educação não pode

limitar-se ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou cognitivas, mas constituir-se como libertadora.

Nesse sentido, é um plano para fins didáticos e curriculares, que menciona o uso crítico das informações e das tecnologias, mas não explicita a dimensão política da informação, correndo o risco de permanecer no plano instrumental e contribuir para a desigualdade. Isso porque, falta reconhecer que a informação é produzida, selecionada, legitimada e circulada em contextos marcados por relações de poder, desigualdades sociais e disputas de sentido (Perrotti; Pieruccini, 2008), cujo enfoque curricular pode se limitar ao desenvolvimento de habilidades de acesso, uso e avaliação da informação, sem promover uma problematização mais ampla sobre quem produz a informação, a serviço de quais interesses e com quais efeitos sobre a vida social.

No que concerne às categorias temáticas, oriundas das unidades de registro de Bardin (2016), infere-se que o conceito “Pensamento crítico” está atrelado à categoria “Criticidade no trato da informação”, por aparecer associado à investigação, à reflexão, à análise crítica e à formulação de soluções. Isso fica evidente na Competência Geral 2, que prevê “[...] a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]” (Brasil, 2017, p.9) como dimensões do processo formativo. Para desenvolver isso, propõe-se trabalhar a confiabilidade da informação, as *fake news*, proliferação de discurso de ódio, no componente curricular da Língua Portuguesa, a partir de gêneros textuais, sendo o jornalístico um deles. A BNCC também busca trabalhar o pensamento crítico na disciplina de História, por meio do exercício de interpretação. Isso porque “[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (Brasil, 2017, p.398), o que contribui para o desenvolvimento da cidadania.

As “tecnologias digitais de informação e comunicação” se inserem mais adequadamente na categoria “Letramento Digital”, pois envolve uma perspectiva de formação para o uso correto da informação em ambientes digitais, onde, na Competência Geral 5, a BNCC estabelece que o estudante deve “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2017, p.68). Aqui percebe-se um aspecto transversal da competência em informação, com foco na constituição do sujeito informacional no contexto contemporâneo da desinformação.

Embora a BNCC apresente elementos que dialogam com a educação em informação, observa-se como fragilidade a ausência de ações mais consistentes da

biblioteca escolar como espaço estruturante para a concretização dessas aprendizagens. No documento, a biblioteca aparece de modo pontual, como sendo um espaço somente de recurso de leitura. Em Língua Portuguesa, por exemplo, dentre as habilidades a serem desenvolvidas aparece “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula” (Brasil, 2017, p.111), o que evidencia sua associação mais imediata à formação do leitor. Já em Ciências Humanas, a BNCC menciona a importância de ambientes educativos para o desenvolver habilidades de socialização dos indivíduos e sua dimensão formativa, e menciona a biblioteca como um desses espaços. Tannure, Ohira, Chaves e Trevisol Neto (2023) reconhecem a biblioteca como espaço possível de aprendizagem, mas sem lhe atribuir a função de instituição social, sendo um espaço que promove o ensino-aprendizagem e a troca de saberes, responsável por formar cidadãos críticos e autônomos.

Sobre o tipo de avaliação empregada, o plano menciona que há previsão de monitoramento pelo MEC, em colaboração com CNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o que indica a adoção de mecanismos de avaliação *in itinere*, na medida em que estabelece acompanhamento durante a fase de implementação, possibilitando ajustes e alinhamentos ao longo da execução da política. Contudo, não fica evidente se e como o aspecto do pensamento crítico será identificado ou avaliado nas estratégias de educação em ação.

8.1.2 Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2023

A versão de 2023 da Estratégia Brasileira de Educação Midiática pode ser classificada como uma política descontinuada, mas não no sentido de abandono ou interrupção, e sim em decorrência de sua reformulação e substituição por uma nova versão publicada posteriormente em 2025 (quadro 7). Esse movimento evidencia que a descontinuidade, no ciclo de políticas públicas, nem sempre representa o encerramento de uma agenda, ao contrário, pode indicar processos de atualização, revisão e reconfiguração de diretrizes, mantendo-se a continuidade temática da política.

Esse movimento de reformulação pode ser interpretado à luz do incrementalismo, conforme proposto por Lindblom (1959), na medida em que as políticas públicas tendem a se desenvolver por meio de ajustes sucessivos em iniciativas preexistentes, e não necessariamente por rupturas completas. Além disso, tal dinâmica dialoga com a noção de perenidade discutida por Souza (2006), ao evidenciar que determinadas agendas permanecem no campo das políticas públicas, ainda que sofram alterações em seus

instrumentos, em suas diretrizes e nas formas de implementação. Nesse sentido, a substituição da versão de 2023 pela de 2025 indica menos uma descontinuidade da política em si do que um processo de adaptação e aprimoramento diante de novas demandas sociais e institucionais, reforçando o caráter dinâmico das políticas públicas.

Quadro 8 – Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2023

Descritores	**Descrição**
Tipo de política pública	Política educativa regulatória com estratégias transversais
Objetivos	Objetivos estratégicos: I. Qualificar profissionais da educação e multiplicadores para a educação midiática, promovendo sua formação e qualificação continuada e ofertando recursos e conteúdos pedagógicos adequados aos diferentes públicos e às diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas; II. Promover o ensino e aprendizagem das habilidades e competências para a leitura e participação crítica na experiência com as mídias em espaços formais e informais, contemplando as diversidades sociais, regionais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e suas interseccionalidades; III. Estabelecer parcerias e compromissos com o poder público, academia, sociedade civil, iniciativa privada e organismos internacionais, voltados ao desenvolvimento de campanhas educativas, estudos e pesquisas e outras iniciativas para a promoção e proteção de direitos no ambiente digital e para educação midiática da população brasileira; IV. Conscientizar a sociedade sobre a importância da educação midiática e cultura digital para a cidadania, o protagonismo popular e a democracia, e difundir conteúdos que promovam a educação para o uso consciente, saudável, crítico e seguro das mídias digitais” (Brasil, 2023, p. 22-23).
Nível de execução	Política descontinuada (descontinuidade ocorreu por reformulação)
Conceito	Inclusão Implícita e uso de Outros Conceitos: educomunicação; cidadania digital; integridade da informação, alfabetização midiática

Justificativa	Fundamenta-se em demandas sociais e institucionais emergentes no contexto da transição de governo de 2022, momento em que especialistas e representantes da sociedade civil passaram a reivindicar a atuação mais estruturada do Estado na promoção de um ambiente informacional mais saudável. Essa demanda esteve relacionada à necessidade de garantir a circulação de informações confiáveis, de qualidade e alinhadas à proteção dos direitos dos cidadãos, em um cenário marcado pela intensificação dos fenômenos informacionais e seus impactos na sociedade. Nesse sentido, a formulação da estratégia pode ser compreendida como uma resposta a pressões sociais e técnicas que evidenciaram a importância de articular políticas públicas voltadas à educação midiática, com o objetivo de promover pluralidade informacional, diversidade de perspectivas e fortalecimento da cidadania no ambiente digital, com o objetivo de combater a “exclusão digital e os efeitos dos conteúdos nocivos que inundam as redes atingem sobretudo os segmentos mais vulnerabilizados da sociedade” (Brasil, 2023, p. 9).
Mecanismo de elaboração	Consulta e participação cidadã: Realizou consulta pública, que contou com 418 contribuições entre os dias 19 de maio e 30 de junho de 2023 (Brasil, 2023) Elaboração interinstitucional: participação de múltiplos atores sociais e técnicos Com base em marco normativo existente: BNCC, Marco Civil da Internet; Política Nacional de Educação Digital
Vigência	2023
Estrutura de operacionalização	Programa;
Público de interesse	Sociedade civil no geral

Estratégias de Implementação	*(i) promoção da educação midiática na educação básica* ● Escola em Tempo Integral: atividades voltadas à educação midiática na jornada ampliada ● Materiais didáticos que incluam o ensino de competências e habilidades da educação midiática. ● Evento anual Semana Brasileira de Educação Midiática ● Olimpíada contra a Desinformação ● Hackathon de Combate à Desinformação ● Elaboração de diretrizes nacionais para o desenvolvimento de práticas educacionais no campo da educação midiática. *(ii) formação e qualificação continuada de profissionais da educação e multiplicadores* ● Formação inicial para docentes do ensino básico, bem como apoio à criação de disciplinas e/ou qualificação do ensino de educação midiática em cursos de Pedagogia, Comunicação, Biblioteconomia, Licenciaturas e demais áreas afins, inserção de qualificação continuada *(iii) estabelecimento de parcerias com academia, sociedade civil e iniciativa privada* ● Financiamento de projetos da sociedade civil ● Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão em parceria com institutos federais, universidades públicas e privadas, bem como projetos, eventos, publicações e prêmios e outros mecanismos de reconhecimento, visibilização e conscientização no tema *(iv) desenvolvimento de campanhas educativas* ● Redes colaborativas: criação e/ou participação em redes colaborativas de produção e veiculação de conteúdos, como rádios comunitárias, emissoras universitárias, entre outros. *(v) promoção do uso consciente de telas e dispositivos digitais por crianças e adolescentes* ● elaboração de orientações oficiais para o uso responsável de telas por crianças e adolescentes

Atores implementadores	Em janeiro de 2023, foi criada a Coordenação-Geral de Educação Midiática do Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática na Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, que trabalha em parceria direta com o Ministério da Educação; Ministérios dos Direitos Humanos e Cidadania; da Saúde; da Justiça e Segurança Pública; de Mulheres; Igualdade Racial, compreendendo o tema como transversal às diferentes áreas de conhecimento.
Tipos de avaliação	Não se aplica

Fonte: Brasil (2023).

No que diz respeito aos conceitos presentes no documento, a concepção de educação midiática pode ser relacionada ao pensamento de Paulo Freire no que se refere à formação crítica dos sujeitos, à leitura do mundo, à construção de sentido e à possibilidade de transformação da realidade, pois a sua perspectiva teórica pode oferecer subsídios para compreender a educação midiática para além do uso técnico das mídias, situando-a no campo da criticidade e da ação reflexiva, uma vez que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 51). O documento afirma que a educação para as mídias deve ser entendida como prática que possibilita a leitura do mundo, e associa essa perspectiva à necessidade de formar cidadãos construtores de sentido e transformadores de sua realidade. A EBEM faz menção à educomunicação por lhe atribuir um sentido político-pedagógico, ao afirmar que sua teoria e prática orientam ações de educação midiática por uma perspectiva democrática, de emancipação do sujeito e transformação social.

Chama atenção que o termo alfabetização midiático aparece apenas uma vez na política, numa tentativa de conceituar a educação midiática, afirmando que essa e outras expressões como educomunicação e mídia-educação “[...] fazem uso de estratégias e ferramentas multidisciplinares cujo primeiro desafio se estabelece justamente em sua definição, sendo possível, porém, pontuar algumas características comuns às diferentes abordagens” (Brasil, 2023, p. 9).

Observa-se que no documento faltou traçar a relação dialógica de educação midiática com alfabetização midiática e informacional (AMI) proposto pela UNESCO. A educação midiática tende a concentrar-se mais diretamente na leitura crítica das mídias, nas linguagens, nos formatos e na participação em ecossistemas comunicacionais, enquanto o segundo versa incorporar a dimensão da informação em sentido mais abrangente, incluindo

busca, seleção, validação, uso ético, produção e mediação informacional. Essa discussão teórica daria maior respaldo para a argumentação da importância de pensarmos a emancipação dos sujeitos, subsidiada pelo desenvolvimento de uma consciência crítica. Por outro lado, o documento avança ao reconhecer a necessidade de participação crítica e de enfrentamento à desinformação, mas não explicita, com a mesma densidade, a dimensão política da informação como estrutura de mediação social.

A presença da Biblioteconomia entre os cursos e profissionais mobilizados pela política para formação continuada é um ponto que merece análise. No quadro da EBEM de 2023, a formação e qualificação continuada de profissionais da educação e multiplicadores inclui apoio à criação de disciplinas e à qualificação do ensino de educação midiática em cursos de Pedagogia, Comunicação, Biblioteconomia e áreas afins. Nesse sentido, reconhece os bibliotecários como educadores, mediadores da informação que no contexto contemporâneo atravessado por transformações tecnológicas, são profissionais de promoverem ações de educação em informação e ocupam “[...] posição central nas dinâmicas culturais de que participam” (Perrotti, 2016, p. 27). Entretanto, esse reconhecimento é frágil do ponto de vista institucional. A Biblioteconomia é citada entre as áreas formativas, mas não há na versão de 2023, uma atribuição explícita de centralidade às bibliotecas como lócus de implementação da política.

Ou seja, o documento reconhece a área, mas não define papéis específicos para bibliotecários, não vincula a política a sistemas de bibliotecas escolares, com programas de mediação da informação ou práticas pedagógicas apoiadas na biblioteca. O efeito disso é que a Biblioteconomia aparece mais como uma área convidada a colaborar do que como componente constitutivo do desenho institucional da política. Em termos de política pública, trata-se de uma inclusão simbólica e pouco relevante, ainda insuficiente para consolidar uma perspectiva em que a biblioteca escolar seja efetivamente reconhecida como lócus de implementação de uma política de educação em informação.

No que concerne às categorias temáticas, infere-se que o conceito de educomunicação mencionado no documento se aproxima da categoria Criticidade no trato da informação, uma vez que a EBEM a toma como referência conceitual fundada na participação crítica e no protagonismo dos sujeitos. A política explica que a educomunicação “[...] se soma à Estratégia no sentido de orientar, política e pedagogicamente, ações de educação midiática a partir do enfoque no pensamento descolonizador [...]” (Brasil, 2023, p.11), onde **“**o exercício educativo que se imagina é, outrossim, aquele capaz de motivar à ampliação do poder de expressão de todos os indivíduos que compõem o ecossistema comunicativo em construção.**”** (Soares, 2011, p. 86). Tal entendimento infere que a

educomunicação, ao promover expressão, diálogo, participação e consciência crítica, se insere no âmbito da criticidade no trato da informação, por articular a informação com a comunicação, no intuito de promover uma relação mais reflexiva, ativa e transformadora dos sujeitos com o ambiente informacional.

A política menciona a necessidade de desenvolver capacidades para atuar de forma segura e eficaz no exercício da cidadania digital. Exercer a cidadania por si só, no contexto das políticas públicas, se refere à participação coletiva na tomada de decisões, de forma democrática. Nesse sentido, a cidadania digital diz respeito à participação no ambiente digital. Nos objetivos estratégicos, associa a educação midiática e a cultura digital à cidadania, ao protagonismo popular e à democracia. O documento afirma sobre a importância de "[...] conscientizar a sociedade sobre a importância da educação midiática e cultura digital para a cidadania, o protagonismo popular e a democracia, e difundir conteúdos que promovam a educação para o uso consciente, saudável, crítico e seguro das mídias digitais." (Brasil, 2023, p. 23). Assim, a cidadania digital é tratada como resultado de competências que habilitam o sujeito a compreender, participar e agir criticamente em ecossistemas midiáticos e informacionais.

O termo Integridade da informação corresponde diretamente à categoria Ética e confiabilidade informacional, porque é mencionada na própria visão da EBEM, como um dos resultados esperados desta política. Isso porque a integridade da informação é "[...] a confiabilidade, o equilíbrio e a completude das informações" [...] como uma das formas de fazer frente aos "[...] problemas contemporâneos oriundos das tecnologias digitais são ameaças à integridade da informação [...]" (Araújo, 2024, p. 213), sendo esses problemas a própria desinformação, o discurso de ódio, a pós-verdade, entre outros. O documento pretende, assim, articular a integridade da informação à liberdade de expressão, ao pensamento crítico, à consciência cidadã, ao enfrentamento de desigualdades, discursos violentos e preconceitos, bem como à pluralidade de vozes no ambiente midiático e informacional.

A expressão alfabetização midiática adotada pelo próprio documento, foi compreendida nesta pesquisa como pertencente à categoria temática Letramento Digital. Essa opção analítica decorre do modo como a categoria foi definida no presente trabalho, como conjunto de aprendizagens, habilidades e práticas voltadas à atuação dos sujeitos em ambientes digitais, onde suas estratégias buscam promover competências para a "compreensão, análise, engajamento e produção crítica na experiência com diferentes canais de mídia digital e da informação" (Brasil, 2023, p.4) e ao reconhecer que, no cenário

contemporâneo, os sujeitos não apenas recebem informação, mas também se tornam “produtores e compartilhadores de conteúdo” (Brasil, 2023, p.7).

Nessa perspectiva, a alfabetização midiática pode ser incluída nessa categoria porque diz respeito ao desenvolvimento de capacidades para interagir criticamente com conteúdos midiáticos, compreender suas linguagens, avaliar suas intencionalidades e participar de forma reflexiva nos ecossistemas digitais (Spinelli, 2021). Assim, o conceito é aqui interpretado a partir de sua articulação com práticas e competências necessárias à inserção crítica dos sujeitos na cultura digital contemporânea.

8.1.3 Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2025

Em sua versão atualizada de 2025, constitui o principal marco nacional voltado ao desenvolvimento de competências críticas para o uso de mídias informacionais no país. Elaborada a partir de um processo colaborativo entre governo federal, especialistas, instituições educativas e organismos internacionais, a EBEM consolida um conjunto de diretrizes que orientam ações formativas, curriculares e intersetoriais voltadas à promoção da integridade da informação, da cidadania digital e do enfrentamento às vulnerabilidades informacionais contemporâneas. Sua atualização reflete as transformações tecnológicas recentes e seu impacto na sociedade informacional, e a necessidade de fortalecer, em âmbito nacional, políticas públicas que capacitem os sujeitos a compreender, avaliar e participar ativamente do ambiente informacional. Nessa perspectiva, tais diretrizes convergem com abordagens teóricas que compreendem a formação crítica como elemento central para a participação qualificada na cultura digital, especialmente sob o conceito de educação em informação adotado neste trabalho.

> [...] o objetivo da educação midiática pode ser entendido, inicialmente, como o desenvolvimento de uma metalinguagem, ou seja, uma compreensão analítica de contextos mais amplos e inter-relacionados à mídia. Esta compreensão inclui o desenvolvimento de um conjunto de habilidades de natureza crítica que se relacionam com diversos momentos na experiência da tecnologia e da informação, possibilitando o acesso, análise e produção de conteúdos midiáticos a fim de participar do ambiente digital de forma crítica, reflexiva e saudável (EUROPEAN COMMISSION, 2007) [...] deve ser encarada como uma prática que possibilita a leitura do mundo, que é “a competência das competências”, como dizia Paulo Freire (Brasil, 2023, p. 10).

Conforme Rosa, Lima e Aguiar (2021), as políticas públicas podem ocorrer em diferentes níveis de operacionalização. No mais amplo, há o plano que define princípios, objetivos e meios de ação; que, consequentemente, se desdobra em programas mais

específicos e direcionados; e os programas, por sua vez, se concretizam em projetos, que constituem a unidade operacional, composta por ações articuladas para atingir objetivos definidos em determinado prazo. Pensando por essa ótica, a 2ª EBEM se apresenta, sobretudo, como uma estratégia e plano orientador, porque organiza a intervenção em objetivos estratégicos, princípios e fundamentos, eixos estruturantes e instrumentos de implementação. Além disso, apresenta desdobramentos mais concretos, como formações, inserção em políticas educacionais, parcerias interministeriais e cooperação internacional; além disso, o resumo executivo lista ações específicas já vinculadas à estratégia, como cursos no AVAMEC, Semana Brasileira de Educação Midiática, PET Rede de Integridade da Informação, *hackathon* contra a desinformação e projeto MidiaCOP. Esses elementos se aproximam de programas, projetos e ações operacionais. Assim, entende-se que a EBEM vai ao encontro do nível estratégico de operacionalização das políticas públicas e apresenta desdobramentos tático-operacionais. Tático porque menciona os insumos necessários (normativos e de gestão de pessoas) para alcançar os objetivos. Também abarca o nível operacional porque "[...] temos a criação de projetos, que são mais específicos e detalhados porque visam à operacionalização dos programas. Nessa etapa, há o envolvimento de todos os níveis como forma de garantir que as tarefas e operações sejam executadas em conformidade com o que foi planejado, atentando-se em alcançar os objetivos específicos" (Rosa; Lima; Aguiar; 2021, p. 22).

Apesar de esta política ter como conceito estruturante a educação midiática, ela dialoga com a educação em informação ao tratar a educação midiática como medida estruturante para formar cidadãos mais conscientes no aspecto crítico-reflexivo. A 2ª EBEM busca formar cidadãos que possam participar ativa e conscientemente da vida social, fazer frente a práticas desinformativas e atuar de modo autônomo no ambiente informacional. A política deixa evidente ao longo do documento que os aspectos relacionados à informação, à comunicação e ao pensamento crítico não se dissociam quando considerados para capacitar os sujeitos perante a informação. Isso fica explícito quando o seu objetivo é

> Tornar o Brasil um país de referência na promoção de educação midiática para sua população, contribuindo para a integridade da informação, a liberdade de expressão individual e coletiva, o pensamento crítico e a consciência cidadã, a promoção dos direitos humanos, o enfrentamento às desigualdades, discursos violentos e preconceitos, e a diversidade e pluralidade de vozes no ambiente midiático e informacional (Brasil, 2023, p. 22).

Para essa política ser elaborada, foi necessário que a educação midiática fosse entendida como uma importante pauta de agenda para que, posteriormente, fossem

coordenadas políticas públicas relacionadas ao ambiente digital. Para isso foi criada a SPDIGI, uma instância da Administração Pública Federal que é vinculada à SECOM. Com vistas a fortalecer as ações de segurança no ambiente digital, mas sem perder o foco na educação, foi criada a CGEM. Para definir as estratégias que seriam adotadas pela CGEM, e garantir que todo o processo de formulação das ações fosse desenvolvido com transparência, o planejamento das ações foi submetido à consulta pública e, posteriormente, as contribuições foram incorporadas à política e as ideias amadurecidas pelos estudos dos órgãos competentes (Brasil, 2023).

Essa política ilustra que, para um amadurecimento e consolidação da educação em informação como política pública, é preciso que se identifique pelo menos um problema público que mereça resolução, sendo desejável o tema virar uma pauta de agenda e ir para consulta pública, para assim começar a ser efetivado. O desafio está em como colocar a educação em informação em prática, a partir de espaços que possam efetivá-la de modo eficaz e abrangente.

Quadro 9 – Estratégia Brasileira de Educação Midiática 2025

Descritores	**Descrição**
Tipo de política pública	Política educativa regulatória com estratégias transversais
Objetivos	Objetivo geral: “consolidar a educação midiática como política pública de Estado em diálogo com as transformações no ecossistema informacional e a experiência acumulada ao longo dos primeiros anos de implementação da política nacional coordenada pela Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM)” (Brasil, 2025, p. 10). Objetivos estratégicos (derivados das iniciativas e eixos estruturantes do documento): “1. Ampliar a formação em educação midiática para profissionais da educação em diferentes contextos formativos, em articulação com universidades, institutos federais, redes públicas de ensino e plataformas públicas digitais de formação; 2. Promover o ensino e a aprendizagem de competências midiáticas em espaços formais, não formais e comunitários, contemplando as diversidades regionais, culturais, étnico-raciais, geracionais, de gênero, linguísticas e territoriais, com atenção especial às populações em situação de vulnerabilidade; 3. Apoiar a institucionalização da educação midiática nas políticas públicas brasileiras, especialmente no âmbito da curricularização da educação digital e midiática por estados

	e municípios, em consonância com as diretrizes nacionais e com o disposto na Política Nacional de Educação Digital (PNED); 4. Fortalecer a produção de conteúdos educativos e pesquisas que promovam a integridade da informação e a valorização da pluralidade de perspectivas e vozes, com foco em ações de formação e conscientização; 5. Estabelecer parcerias nacionais interministeriais com órgãos públicos, universidades, institutos federais, organizações da sociedade civil, entre outros, para consolidar redes de apoio à promoção de ações, e projetos de educação midiática acessíveis e contextualizados em seus territórios; 6. Ampliar a cooperação internacional com organismos multilaterais, instituições estrangeiras e fóruns globais, visando o intercâmbio de boas práticas, realização de projetos conjuntos e inserção do Brasil nos debates internacionais sobre educação midiática, integridade da informação e cidadania digital.” (Brasil, 2025, p. 21).
Nível de execução	Política em Execução (atualizada e reformulada a partir da versão anterior)
Conceito	Inclusão explícita de AMI: A política pública faz referência explícita ao termo "alfabetização midiática e informacional", reconhecendo sua importância e destacando sua aplicação no âmbito da política. Inclusão Implícita e uso de Outro Conceito: educomunicação; cidadania digital; integridade da informação
Justificativa	Fundamenta-se em demandas sociais e institucionais relacionadas à promoção de um ambiente digital saudável, plural e seguro, com circulação de informações confiáveis e de qualidade, articulando-se ao fortalecimento da democracia e à proteção de direitos no ambiente digital. A atualização da estratégia reforça a necessidade de enfrentamento à desinformação, à exclusão digital e aos impactos negativos do uso das tecnologias, especialmente sobre populações vulnerabilizadas, consolidando a educação midiática como eixo estruturante para a cidadania digital e participação social qualificada.
Mecanismo de elaboração	Consulta e participação cidadã: “a SECOM promoveu em 2024 – em parceria com a UNESCO – um mapeamento nacional de iniciativas de educação midiática, envolvendo universidades, institutos federais, escolas, governos locais e organizações da sociedade civil” (Brasil, 2025, p. 11) Elaboração interinstitucional: participação de múltiplos atores sociais e técnicos Com base em marco normativo existente: BNCC, Marco Civil da Internet; Política Nacional de Educação Digital e 1º versão da Estratégia Brasileira de Educação Midiática

Vigência	2025
Estrutura de operacionalização	b) Programa;
Público de interesse	Sociedade civil no geral
Estratégias de Implementação	Articulação federativa (estados e municípios); Formação inicial e continuada; Parcerias nacionais e internacionais; Construção de rede nacional; Uso de guias e materiais formativos
Atores implementadores	Atores governamentais: SECOM; MEC; CNE, escolas e redes públicas Atores não governamentais: UNESCO, Embaixada do Reino Unido; Organizações da sociedade civil
Tipos de avaliação	Avaliações *in itinere*: “Consolidar um ciclo permanente de avaliação, escuta e participação social” Avaliações de impacto: Formação de 300 mil profissionais como indicador de alcance

Fonte: Brasil, 2025.

A partir do quadro 8, infere-se que a 2ª EBEM representa um avanço na consolidação de políticas públicas relacionadas à educação em informação no Brasil. A política, como demonstrado no instrumento de análise, apresenta-se como regulatória, articulando diretrizes nacionais, metas formativas e conexões com marcos legais mais amplos, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED – Lei nº 14.533/2023) e a BNCC, que servem de embasamento para a constituição desta política. Sua construção evidencia um caráter interinstitucional e participativo, reunindo órgãos governamentais, universidades, entidades internacionais como a UNESCO e organizações da sociedade civil, o que reforça uma concepção mais ampliada de política pública, que ultrapassa a atuação estatal isolada.

Com relação aos objetivos estratégicos, o documento fala de implementar a educação midiática via PNED porque ela oferece base legal, articulação federativa, ou seja, cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e mecanismos de inserção curricular. A lei institui a PNED como política articuladora entre entes e setores,

mencionando a importância da educação digital no currículo do ensino fundamental e médio. A Competência Geral nº 5 da BNCC já menciona que os currículos devem integrar a cultura digital como um direito de aprendizagem, o que foi reforçado com a PNED que informa sobre a obrigatoriedade de integrar à formação integral (Educação…2026). Além disso, o próprio MEC passou a tratar a incorporação da educação digital e midiática aos currículos como frente prioritária, com implementação obrigatória a partir de 2026.

Contudo, a PNED é uma política com forte ênfase na conectividade, e isso pode sobrepor um ensino tecnicista ao ensino do ponto de vista da educação em informação. No texto da PNED, a educação digital escolar organiza-se em torno de pensamento computacional, mundo digital, cultura digital, direitos digitais; já a educação midiática aparece mais explicitamente nas estratégias e materiais complementares do que como eixo da lei. Em outras palavras, quando a EBEM propõe institucionalização “em consonância” com a PNED, isso pode ser produtivo, mas também pode fazer com que a dimensão crítica da leitura das mídias e da circulação da informação fique diluída dentro de uma política que responde a demandas meramente operacionais, sem refletir sobre o uso consciente delas na prática.

Outro aspecto que mostra fragilidade são questões orçamentárias. “O eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com as seguintes estratégias prioritárias” (Brasil, 2023, artº 2). Isso significa que a implementação via PNED pode reproduzir assimetrias já existentes. Tal entendimento dialoga com Souza (2006), ao indicar que o desenho e as regras das políticas públicas influenciam seus resultados, e com Hill e Hupe (2014), para quem a implementação constitui dimensão central da ação pública, marcada por mediações operacionais e institucionais. Isso também está muito interligado ao momento da implementação, em que a decisão normativa precisa ser convertida em ação concreta, assim, a efetividade da política depende de condições administrativas e operacionais (Procopiuck, 2013; Rosa; Lima; Aguiar; 2021; Secchi; Coelho; Pires, 2024). Isso converge com Pires, Lotta, Torres Junior (2018, p. 137) “[...] as desigualdades sociais podem agora ser percebidas como elementos constitutivos da implementação de políticas públicas”. O que permite compreender que restrições de recursos podem interferir diretamente nos modos de execução da política e na sua distribuição de forma igualitária.

Diferente da primeira versão que mencionava “educação midiática”, “educomunicação”, e “alfabetização midiática” como se fossem sinônimos e sem desenvolver conceitualmente a relação entre esses conceitos, a 2ª EBEM passa a reconhecer explicitamente a “alfabetização midiática e informacional”, em diálogo com a

UNESCO. Fica mais explícito que se situa nas transformações do ambiente informacional de disputas de poder e circulação de desinformação, por exemplo. Assim, estes conceitos inserem na categoria temática letramento digital.

A versão de 2023 conceitua brevemente educomunicação (categoria temática de criticidade no trato da informação) afirmando que há convergência do campo da educação, num contexto de educação libertadora com base em Freire, com a comunicação. Aqui ele avança na discussão apenas relacionando esse conceito com educação digital e cidadania digital, para justificar que os problemas informacionais ultrapassam questões apenas referentes ao consumo de mídias, sendo necessário também fazer "[...] frente aos impactos da desinformação, da manipulação algorítmica e da exclusão digital" (Brasil, 2025, p.13). Assim, a educação digital incorpora o uso ético, reflexivo e seguro das tecnologias; e a cidadania digital projeta essas dimensões para o exercício de direitos, responsabilidades e participação democrática no espaço público em rede.

Entende-se que a 2ª EBEM demonstra um esforço de alinhamento entre formação cidadã e enfrentamento a vulnerabilidades informacionais, abordando explicitamente temas como integridade da informação, desinformação, desigualdades digitais e impactos sociais e tecnológicos na democracia. Ainda que a EBEM utilize a nomenclatura educação midiática, suas diretrizes incorporam dimensões que dialogam com a educação em informação, especialmente no que se refere à ênfase em competências críticas de busca, avaliação, produção, circulação e pensamento crítico. Essa aproximação conceitual revela que a política opera dentro do campo ampliado das literacias informacionais, funcionando como instrumento base para tentar mitigar desigualdades de acesso.

Esta política avança na discussão ao discorrer sobre a integridade da informação, que na primeira versão publicada em 2023, era mencionada brevemente na Visão para elucidar onde a política queria chegar e o que buscava alcançar. O conceito aparece como um dos princípios norteadores para estabelecer a 2ª EBEM como uma política pública, além de ter sido incluído em um dos objetivos estratégicos, em que pretende ampliar "[...] a inserção do Brasil nos debates internacionais sobre educação midiática, integridade da informação e cidadania digital." (Brasil, 2025, p. 21). Além disso, aparece alinhado ao cenário internacional e ao Pacto Digital Global das Nações Unidas, sendo compreendido como forma de enfrentamento às dinâmicas que estruturam o ambiente informacional contemporâneo, visando ecossistemas informacionais baseados em informações confiáveis, capazes de sustentar decisões informadas e a qualidade do debate público. Assim como na 1º versão, a categoria temática em que se insere é "Ética e confiabilidade informacional",

uma vez que mobiliza diretamente preocupações com a qualidade, a confiabilidade, a responsabilidade e a orientação ética da circulação informacional em ambientes digitais.

A política também reforça que há mecanismos contínuos de avaliação e monitoramento, afinal, expõe os resultados obtidos desde a publicação do primeiro documento, como a articulação da Resolução CNE/SEB nº 2 de 2025, a partir da lei nº 15.100/2025, que versa sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. O que a caracteriza como uma política em plena execução e aberta à atualização constante. A seção 9 do documento, que versa sobre “Recomendações para Continuidade da EBEM” reforça a presença de uma lógica de avaliação *in itinere*, pois demonstra que a política vem sendo acompanhada durante sua implementação e ajustada a partir dos resultados parciais, da escuta de atores envolvidos e do mapeamento de iniciativas já realizadas. Em vez de representar um encerramento avaliativo, essa seção evidencia um processo de monitoramento contínuo, no qual a experiência acumulada orienta a reorganização dos eixos e o aprofundamento dos compromissos da estratégia. O próprio documento afirma que, desde a primeira versão, a EBEM orientou iniciativas públicas e destaca ações já realizadas, como formações nacionais, metas no PPA 2024–2027, inserção no PNLD e articulação com diferentes instituições. Em seguida, diz que a segunda versão “atualiza e aprofunda os compromissos assumidos na primeira edição [...] com base na experiência acumulada ao longo dos primeiros anos de implementação” (Brasil, 2025, p. 10).

Mais especificamente, o documento menciona a existência de um “processo participativo contínuo” (Brasil, 2025, p. 11), bem como o mapeamento nacional de iniciativas realizado em 2024, a escuta permanente junto a redes educacionais, educadores e especialistas e o uso desses subsídios para “reorganizar os eixos estruturantes da EBEM” (Brasil, 2025, p. 11). Esses elementos indicam que a estratégia incorpora mecanismos de acompanhamento e revisão ao longo de sua execução, o que a aproxima de uma lógica de avaliação *in itinere*. Conforme Secchi, Coelho e Pires (2024), esse tipo de avaliação ocorre durante a implementação e permite identificar limitações, corrigir falhas e aperfeiçoar a ação pública ainda no curso de sua execução. Assim, percebe-se um movimento de retroalimentação da política, no qual a observação da prática e os aprendizados produzidos no percurso passam a orientar sua continuidade, reconfiguração e seu aprimoramento. Nessa perspectiva, a EBEM evidencia uma compreensão processual da política pública, em que implementação e avaliação não aparecem como etapas estanques, mas como dimensões articuladas de um mesmo movimento de consolidação institucional.

O destaque dado à formação inicial e continuada de professores, à articulação federativa e à produção de recursos pedagógicos demonstra a dimensão operacional e

preocupação com o aspecto formativo dos sujeitos, buscando garantir não apenas diretrizes normativas, mas condições efetivas para sua incorporação no cotidiano escolar. Assim, a 2ª EBEM se apresenta como uma política que reconhece a integridade da informação, o enfrentamento da desinformação, a circulação, interpretação, produção e compartilhamento ético de informações, como um direito de todos, de modo a exercerem sua cidadania. Ainda que não se intitule uma política de educação em informação, entende-se que se aproxima do conceito ao contemplar funções formativas e éticas defendidas por esse campo, tentando também ir ao encontro das competências gerais estabelecidas na BNCC, que são: “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (Brasil, 2017, p. 51).

8.1.4 Resolução CNE/CEB nº 2/2025

A Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que institui diretrizes sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática tem um caráter distinto da EBEM, pois trata-se de uma política regulatória, de natureza normativa, que estabelece diretrizes operacionais sobre o uso de dispositivos digitais na educação básica e sobre a integração curricular da educação digital e midiática. Sua função é regulamentar, padronizar e orientar o comportamento institucional dos sistemas de ensino, tornando-a uma política de impacto pedagógico e organizacional.

Quadro 10 – Resolução CNE/CEB Nº 2, de 21 de março de 2025

Tipo de política pública	Regulatória
Objetivos	Uso de dispositivos digitais em espaços escolares e a integração curricular da educação digital e midiática.
Nível de execução	Política em Execução
Conceito	Inclusão Implícita e uso de outro conceito: educação digital e midiática; cidadania digital
Justificativa	Necessidade de regulamentar o uso pedagógico de tecnologias, promover educação digital e midiática, garantir cidadania digital e uso consciente de mídias e dispositivos nas escolas

Mecanismo de elaboração	Adaptação curricular nas redes de ensino, atualização do projeto político-pedagógico das escolas, formação continuada de docentes, regulamentação de uso de dispositivos, diretrizes de uso pedagógico dos aparelhos, fases de implementação gradativa conforme a faixa etária
Vigência	2025
Estrutura de operacionalização	Resolução
Público de interesse	Jovens da Educação Básica de rede pública e privada, professores; gestores escolares
Estratégias de Implementação	Articulação federativa (estados e municípios); Formação inicial e continuada; Parcerias nacionais e internacionais; Construção de rede nacional; Uso de guias e materiais formativos
Atores implementadores	Atores governamentais: Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB); MEC Atores não governamentais: educadores
Tipos de avaliação	não informa

Fonte: Brasil (2025).

A Resolução surge em resposta a um problema público bem delimitado: os efeitos do uso indiscriminado de dispositivos digitais, que impactam o desempenho escolar, a concentração dos estudantes e a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas. Ela busca enfrentar esse problema pela via regulatória, definindo limites, parâmetros e condições pedagógicas para o uso de tecnologias em sala de aula, mas sem adotar uma postura restritiva. Em vez disso, coloca-se a favor do uso pedagógico intencional, mediado por profissionais de educação, e atenta às necessidades específicas de cada etapa da educação básica.

Ao integrar educação digital e midiática ao currículo, a Resolução reforça a noção de que as literacias digitais e midiáticas são dimensões essenciais do aspecto formativo dos sujeitos. Assim, ainda que o documento tenha foco regulatório, ele incorpora elementos

formativos importantes, aproximando-se da perspectiva da educação em informação, ao reconhecer que o uso ético e crítico da informação depende de processos pedagógicos contínuos e contextualizados. Isso porque, em um universo informacional caracterizado pela desinformação, o caminho mais promissor seria a “formação da consciência crítica e emancipação de sujeitos frente ao cenário infocomunicacional” (Borges; Brandão; Barros, 2022, p. 13), possibilitando aos sujeitos “buscar o que desejam, validar se aquilo que encontraram é pertinente para as suas necessidades e incorporar a informação encontrada aos seus propósitos” (Melo, 2022, p. 199). O desenvolvimento de competências infocomunicacionais vai nessa direção, pois envolve buscar e acessar informações, validá-las, incorporá-las às necessidades informacionais dos sujeitos e promover visão crítica diante de contextos marcados pela desinformação.

Um ponto interpretativo relevante é que a Resolução coloca sobre os sistemas de ensino e sobre as unidades escolares uma responsabilidade de adaptação e monitoramento, indicando a necessidade de avaliação *in itinere* e *ex post*. Embora o documento não mencione um modelo avaliativo, essa diretriz pode ser compreendida, analiticamente, à luz das categorias de avaliação in itinere e *ex post*. A avaliação *in itinere* refere-se ao acompanhamento realizado durante o processo de implementação da política, permitindo identificar dificuldades e reformular estratégias no decorrer das ações. Já a avaliação *ex post* ocorre após a execução de determinada medida ou ciclo de implementação, buscando analisar os resultados, os impactos e os efeitos produzidos, para analisar as decisões futuras a serem tomadas, seja para aperfeiçoamento da política, reformulação ou eventual descontinuidade. Embora não apresente um modelo avaliativo explícito, a sua estrutura normativa demanda que escolas e redes revisem os projetos pedagógicos constantemente, acompanhem os efeitos sobre a aprendizagem e ajustem práticas continuamente. Essa característica sugere que o documento segue o modelo de implementação *top-down* devido seu processo hierárquico (Hill; Hupe, 2014), mas com a necessidade de mediação por parte dos atores de linha de frente, como diretores, coordenadores e professores, numa perspectiva mais horizontal. É uma política que reconhece que o acesso à tecnologia, por si só, não garante aprendizagem significativa; é necessário intencionalidade pedagógica e mediação para garantir legitimidade, com ações, projetos e atividades de ensino orientadas por profissionais da educação qualificados; regulamentação que deve garantir condições pedagógicas, recursos humanos e financeiros, equipamentos e profissionais qualificados.

Entende-se que a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar não garante, por si só, uma aprendizagem voltada para a formação de um sujeito ativo e reflexivo. E embora a política reconheça a centralidade da mediação na educação digital

escolar, ela não explicita de forma mais consistente quais instâncias escolares poderiam fazer essa mediação. É nesse ponto que se evidencia a viabilidade de se defender as bibliotecas escolares como instâncias estratégicas para a implementação de políticas públicas de educação em informação. Se a própria norma fundamenta que precisa haver "[...] processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação da eficácia, equidade e qualidade da Educação Básica no que tange ao uso de dispositivos digitais e aos aspectos pedagógicos e curriculares" (Brasil, 2025, art. 3), torna-se possível argumentar que a biblioteca escolar é um espaço promissor para operar essa mediação, por ser um espaço integrador entre a escola e a comunidade em que está inserida, sendo a ponte que possibilita o acesso, busca e uso da informação (Moro; Estabel, 2011). Perante esse contexto, o bibliotecário assume um papel central porque pode atuar na formulação de ações educativas que articulam leitura, debate, participação e desenvolvimento de habilidades informacionais junto aos estudantes.

O termo "educação digital e midiática" vincula-se de modo mais direto à categoria Letramento digital, pois a própria Resolução determina a incorporação dessa dimensão aos currículos da educação básica como parte da formação escolar contemporânea. Isso porquê a Resolução orienta a implementação da Educação Digital e Midiática nos sistemas de ensino e nas instituições escolares da Educação Básica, "[...] de forma transversal ou como componente específico e disciplinar [...]" (Brasil, 2025, p. 9, inciso I), o que evidencia uma preocupação voltada ao desenvolvimento de capacidades para compreender, acessar, usar e produzir conteúdos em ambientes digitais e midiáticos.

Cidadania digital também é um conceito que se entende que está vinculado a essa categoria temática que foi delimitada pois a Resolução menciona que a

> cidadania digital deve ser considerada como dimensão estruturante das competências e habilidades relacionadas à educação digital e midiática, associando os elementos técnicos, como programação e construção de dispositivos, à compreensão crítica da interação entre os indivíduos e os meios digitais, além de seus limites e possibilidades (Brasil, 2025, p. 9, inciso V).

Assim, para atuar no ambiente digital, os estudantes precisam ter atuação consciente, crítica e participativa no ambiente digital.

8.1.5 Plano Brasileiro de Inteligência Artificial

O Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) foi criado com o objetivo de orientar o desenvolvimento, a adoção e a governança da IA no país de forma estratégica, ética e alinhada ao interesse público, buscando impulsionar a inovação, a competitividade

econômica e a melhoria de serviços essenciais, como educação, saúde e administração pública. Ao mesmo tempo, o Plano responde à necessidade de posicionar o Brasil no cenário internacional frente às transformações tecnológicas, estabelecendo diretrizes para o uso responsável da IA. O Plano trata aspectos importantes como a atenção à proteção de dados, redução de desigualdades e mitigação de riscos, vieses algorítmicos e impactos no trabalho. Quanto à estrutura de operacionalização, se configura como plano pois está operacionalizado por programas, eixos estruturantes e ações. O PBIA (Quadro 10) organiza-se em cinco eixos: infraestrutura e desenvolvimento de IA; difusão, formação e capacitação em IA; IA para melhoria do serviço público; IA para inovação empresarial; e apoio ao processo regulatório e de governança da IA. Esses eixos se desdobram em programas e ações de impacto imediato e ações estruturantes. Assim, busca articular desenvolvimento tecnológico e responsabilidade social, visando garantir que a IA seja usada de forma benéfica pela sociedade.

Perante este contexto, é possível identificar que tais diretrizes não devem se restringir apenas ao campo tecnológico ou econômico, mas se desdobrar em ações concretas voltadas à formação crítica dos sujeitos, especialmente no âmbito educacional, evidenciando a centralidade da educação em informação para a efetivação de um uso responsável da inteligência artificial. Com efeito, a Ação 14 - Difusão, divulgação e literacia digital em IA, ao prever campanhas educativas, como projetar olimpíada de IA voltada a fundamentos tecnológicos e de transparência dos dados, aproxima-se diretamente da ideia de formação para leitura crítica dos ambientes informacionais e tecnológicos. Destaca-se também a Ação 15 - Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores que, ao propor formação de educadores em literacia em IA e uso pedagógico da tecnologia, reforça a compreensão de que a mediação docente é importante para que os sujeitos não sejam usuários passivos, sendo capazes de compreender, questionar e intervir sobre sistemas algorítmicos. Isso dialoga com a educação em informação porque visa um processo formativo voltado à autonomia crítica, à interpretação contextualizada da informação e ao exercício da cidadania em ambientes digitais.

Quadro 11 – IA para o bem de todos: Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA)

Tipo de política pública	Predominantemente distributivo e regulatório, com traços redistributivos

Objetivos	10 objetivos que orientam a estrutura e implementação: ● “Priorizando ações que contribuam para a inclusão social e redução das desigualdades, garantindo que os benefícios da IA alcancem toda a sociedade brasileira; ● investir em infraestrutura, pesquisa, desenvolvimento, inovação e formação de talentos brasileiros em IA; ● desenvolver capacidades nacionais em IA para garantir autonomia tecnológica e a competitividade econômica do Brasil; ● integrar a IA às políticas governamentais, especialmente à Nova Indústria Brasil (NIB), potencializando o uso da IA como ferramenta transversal para impulsionar a competitividade e inovação nos setores industriais prioritários e facilitar o alcance das seis missões; ● alinhar o desenvolvimento e implementação de IA com os compromissos ambientais do Brasil e o Plano de Transição Ecológica; ● assegurar que a diversidade étnica e cultural brasileira seja refletida no desenvolvimento de modelos e soluções de IA, evitando preconceitos e discriminações; ● buscar parcerias internacionais em bases justas e mutuamente benéficas para o avanço da IA; ● priorizar o desenvolvimento e uso ético e responsável da IA, respeitando direitos individuais, privacidade e valores democráticos, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); ● promover a colaboração entre Estado, academia, setor privado e sociedade civil no desenho, execução, acompanhamento e avaliação do PBIA; ● manter o PBIA flexível para ajustes conforme a evolução da tecnologia, necessidades nacionais e resultados das ações implementadas.”
Nível de execução	Política em execução, pois o documento foi publicado em versão final pelo MCTI/CGEE em 2025, com horizonte de implementação até 2028, metas, recursos, ações de impacto imediato, ações estruturantes e previsão de governança e monitoramento contínuos.
Conceito	Inclusão Implícita e uso de outro conceito: literacia digital em IA; integridade da informação
Justificativa	O plano se justifica pela necessidade de o Brasil não permanecer à margem da transformação tecnológica global provocada pela IA, mas participar dela com soberania, responsabilidade e alinhamento às necessidades nacionais. O documento sustenta que a IA pode transformar setores estratégicos e contribuir para o bem-estar social, ao mesmo tempo em que exige infraestrutura, formação de talentos, governança robusta, proteção de direitos,

	segurança informacional e desenvolvimento ético. Também se justifica pelos riscos associados à IA, como desinformação, opacidade algorítmica, dependência tecnológica e assimetrias internacionais, o que demanda uma resposta estatal coordenada.
Mecanismo de elaboração	Elaborado por meio de mecanismo interinstitucional e multissetorial, com base em evidências e participação de especialistas. O documento informa que, ao longo de quatro meses, houve duas reuniões de trabalho do CCT, recebimento de 38 documentos com mais de 300 propostas e realização de seis oficinas temáticas com cerca de 300 participantes, incluindo governo federal, academia, setor privado, sociedade civil, especialistas em IA e órgãos de regulação e controle.
Vigência	2024-2028
Estrutura de operacionalização	Plano, operacionalizado por programas, eixos estruturantes e ações
Público de interesse	Sociedade civil no geral
Estratégias de Implementação	criação de infraestrutura computacional e de dados; formação e capacitação em IA; laboratórios e ambientes experimentais; cursos de graduação e pós-graduação; bolsas de estudos para graduação, pós-graduação, doutorado e doutorado sanduíche no exterior com enfoque na formação em IA; campanhas educativas e informacionais; Olimpíada anual de IA; formação de educadores; construção de bases unificadas de dados; elaboração de guias de IA responsável; criação de centro de transparência algorítmica; consolidação do Observatório Brasileiro de IA; desenvolvimento de indicadores; redes de apoio à governança e ao debate internacional. No campo educacional, destacam-se a Ação 14 (difusão, divulgação e literacia digital em IA), a Ação 15 (formação de educadores), a Ação 32 (infraestrutura para uso e aplicação de IA na educação) e a previsão de Referencial Nacional de Uso da IA na Educação.
Atores implementadores	Atores governamentais: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT); Comitê Interministerial para a Transformação Digital (CIT Digital); CGEE; MEC; MGI; MJSP; MDIC; MRE; Casa Civil; CNPq; Finep; Serpro; Dataprev; FNDE; demais órgãos federais responsáveis por ações setoriais. Atores não governamentais: universidades; pesquisadores; especialistas em IA; setor privado; empresas de tecnologia; sociedade civil; Comitê Gestor da

	Internet no Brasil (CGI.br); beneficiários diretos das ações educacionais, produtivas e de serviço público.
Tipos de avaliação	Avaliações *in itinere* e predomínio de avaliações de processo e de resultados

Fonte: PBIA (2025).

No que concerne ao aspecto formativo dos sujeitos, é interessante destacar a iniciativa estratégica do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), do governo federal, que está sob a coordenação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e conta com o apoio do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), para implementar o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA), em vigência, um documento que destaca ações de impacto nas mais diversas esferas do setor público, fazendo uso sustentável da inteligência artificial (IA). Destacam-se as ações de impacto no âmbito educacional com o uso da IA para a avaliação formativa, diagnóstico do letramento e personalização da aprendizagem dos sujeitos (Ministério…, 2025). Contudo, percebe-se uma lacuna no que diz respeito ao tratamento das dimensões formativas associadas ao uso de tecnologias emergentes. Não há um aprofundamento sobre a necessidade de desenvolver competências críticas para compreensão dos próprios sistemas tecnológicos que passam a mediar o processo educativo. A ênfase recai predominantemente sobre a eficiência, a mensuração de desempenho e a otimização de resultados, sem que se observe uma articulação sistemática com a formação crítica para o uso consciente da informação e das mídias. Sendo assim, é importante ressaltar que “[...] as tecnologias não substituem a mediação humana, mas a potencializam” (Kenski, 2021, p. 28).

A alfabetização e o letramento não se reduzem a indicadores de desempenho ou ao domínio técnico de habilidades cognitivas isoladas, mas constituem processos socioculturais que envolvem interação, diálogo, construção coletiva de sentidos e mediação humana. Freire (1983, p. 5) afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, as experiências e a realidade dos sujeitos precisam estar presentes no aprendizado. A literatura educacional tem apontado que o uso indiscriminado de tecnologias automatizadas, quando não acompanhado de intencionalidade pedagógica crítica, pode favorecer processos de mecanização da aprendizagem, enfraquecendo dimensões interpretativas e reflexivas (Cabral; Novaes, 2025). Além disso, a delegação excessiva de tarefas cognitivas a sistemas automatizados pode impactar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico, sobretudo quando os sujeitos não são formados para compreender o funcionamento, os limites e as implicações éticas dessas tecnologias.

Nesse contexto, a ausência de diretrizes específicas voltadas à educação em informação no Plano de Inteligência Artificial limita a capacidade de enfrentamento dos desafios associados à própria difusão da IA. Se a política pública promove o uso intensivo de tecnologias na educação, torna-se igualmente necessário assegurar que os sujeitos desenvolvam competências para analisar criticamente os algoritmos, os dados, as lógicas de automação e os interesses econômicos envolvidos, especialmente no que diz respeito aos interesses das *Big Techs*. Caso contrário, haverá o risco de fortalecer práticas de instrumentalização tecnológica sem a correspondente formação para incentivar a autonomia, a participação crítica e a cidadania digital.

Diante dessas tensões, torna-se necessário compreender o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial não apenas a partir de suas aplicações setoriais, mas também em sua configuração como instrumento de política pública, cujas dimensões estruturais buscam responder aos desafios sociais, éticos e regulatórios associados ao uso da tecnologia. A política é distributiva porque prevê alocação expressiva de recursos públicos e indução de investimentos para infraestrutura, formação, pesquisa, inovação empresarial e modernização do setor público, totalizando R$23,03 bilhões no período de 2024-2028. Também possui dimensão regulatória, pois um de seus eixos centrais é o “Apoio ao Processo Regulatório e de Governança da IA”, voltado à consolidação de um arcabouço de governança que proteja direitos humanos, integridade da informação, trabalho, direitos autorais e desenvolvimento responsável da IA. Há ainda traços redistributivos, pois o Plano afirma como premissa a inclusão social, a redução de desigualdades e a distribuição mais ampla dos benefícios da IA.

Analisando conceitualmente, entende-se que o termo “literacia digital em IA” se insere, na categoria temática letramento digital, pois aparece relacionado à difusão de conhecimentos e capacidades para compreender criticamente a inteligência artificial, seus usos e seus impactos sociais. Isso fica explícito na Ação 14, intitulada “Difusão, divulgação e literacia digital em IA”, voltada à promoção de iniciativas formativas e de conscientização pública sobre o tema. É uma tentativa de colocar o conceito numa perspectiva formativa que não se reduz somente ao domínio técnico.

Já o termo **“**integridade da informação**”** vincula-se diretamente à categoria Ética e confiabilidade informacional, uma vez que o PBIA o mobiliza no contexto das ações voltadas ao enfrentamento da desinformação, à transparência e à promoção de ambientes informacionais mais confiáveis. O Plano Brasileiro de Inteligência Artificial se baseia em dez

premissas fundamentais que orientam sua estruturação e implantação e, entre elas, aparece a orientação de construir uma IA no Brasil que “[...] proteja os direitos humanos, a integridade da informação, os direitos autorais e os que lhe são conexos, o trabalho e os trabalhadores, e posicione o Brasil como referência em IA responsável e confiável. (Ministério da ciência, tecnologia e inovação, 2025, p.33).

No documento, a expressão aparece associada à formulação de medidas e estratégias de proteção da esfera informacional, no entanto, não há preocupação em conceituar.

A adoção da expressão “literacia digital em IA” pode ser compreendida, nesta análise, como uma escolha terminológica que busca enfatizar uma formação mais ampla do que aquela sugerida por formulações centradas apenas no uso técnico de ferramentas ou no domínio operacional de recursos digitais, afinal, há respaldo em Portugal, que utiliza a expressão literacia digital para se referir a uma perspectiva formativa, que capacita o sujeito a usar tecnologias de forma reflexiva, crítica e contextualizada, articulando práticas digitais, aprendizagem e participação social.

Ramos e Faria (2012) discutem a literacia digital a partir de quatro dimensões centrais. A primeira, a aprendizagem transformativa, indica que a inserção das tecnologias digitais modifica as práticas de aprendizagem tanto na vida pessoal quanto profissional. A segunda, a problemática intergeracional, evidencia que públicos de todas as idades devem ser ensinados a como lidar com as ferramentas. A terceira**,** inevitabilidade da literacia digital, expressa a compreensão de que o domínio crítico das tecnologias e da informação digital deixou de ser opcional, tornando-se uma exigência da vida social, educacional e profissional. Por fim, a dimensão das dependências problematiza os efeitos do uso intensivo das tecnologias, chamando atenção para relações de dependência emocional, o imediatismo da informação e a sobrecarga de informações. No entanto, apesar de ser atravessado por todas essas questões que interferem no aspecto formativo do sujeito, não é explicado o porquê o emprego deste conceito.

A análise das políticas públicas brasileiras examinadas - Base Nacional Comum Curricular, 1º Estratégia Brasileira de Educação Midiática, 2º Estratégia Brasileira de Educação Midiática, Resolução CNE/CEB nº 2/2025 e o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial - , permite inferir que a educação em informação, no contexto nacional, ainda não se encontra institucionalizada como política pública de Estado, aparecendo tangencialmente entre marcos curriculares, estratégias de educação midiática, diretrizes operacionais e

planos voltados à transformação digital. Não se percebe muitos avanços referentes à capilaridade da educação em informação desde o levantamento feito por Borges, Silva e Machado (2024). Nessa pesquisa, as autoras já haviam evidenciado que a competência em comunicação, aspecto fundante da educação em informação, não era tensionado. Não basta oferecer possibilidades de conectividade e focar em como os indivíduos vão acessar a informação, se não forem pensadas em estratégias para capacitar os profissionais a fazerem essa mediação; afinal, é preciso "[...] incluir aspectos comunicativos, porque é na dificuldade de escuta, negociação e pactuação de sentidos que reside uma das grandes fragilidades da sociedade atual, amplamente exemplificada pelos discursos de ódio em redes sociais (Borges; Silva; Machado, 2024, p. 13)."

A BNCC, a EBEM, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 e o PBIA revelam convergências importantes ao reconhecerem a centralidade da formação crítica para o uso, avaliação e produção da informação, mediação e articulação curricular; contudo, também evidenciam lacunas, sobretudo por não esclarecer a quem compete educar em informação. É precisamente nesse ponto que se torna necessário deslocar a análise do plano normativo para o plano institucional, a fim de identificar quais espaços e atores podem assumir, de forma estruturada, essa função no contexto educacional brasileiro.

Conforme demonstrado nesta pesquisa, as BE poderiam ser espaços estruturantes de implementação. No entanto, há um caminho promissor para estabelecer a educação em informação como enfrentamento ao problema público presente na contemporaneidade: a desinformação. Mas ainda carece de maior consolidação, com efeitos redistributivos a longo prazo, com articulação de universidades, institutos federais, redes públicas de ensino e bibliotecas, de modo a consolidar a educação em informação como dimensão estruturante da formação cidadã.

8.2 *Análise documental de políticas portuguesas*

Portugal oferece uma institucionalização consistente em que se evidencia a escolha de promover as bibliotecas escolares como espaços estratégicos de promoção de educação em informação, por meio da consolidação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), que hoje é subordinada ao Ministério da Cultura de Portugal (Cravo, 2014). Para tanto, esta seção dedica-se à análise da documentação normativa portuguesa, com o objetivo de compreender como a educação em informação se configura no contexto das políticas públicas, especialmente no que diz respeito à formação de sujeitos críticos em ambientes informacionais e digitais.

Tudo teve início em 1996, com a fundação de um grupo de trabalho que defendia a premissa de que a biblioteca é um espaço essencial para o processo educativo. Para tanto, o grupo teve respaldo por meio dos despachos conjuntos (n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, e n.º 5/ME/MC/96, de 9 de janeiro) e desde então, a biblioteca escolar está incorporada à política educacional como mediação pedagógica capaz de dar a efetiva emancipação aos sujeitos, ao articular currículo, leitura, pesquisa, avaliação, busca, apropriação e uso da informação.

Outro aspecto relevante é que a RBE oferta diversos recursos educativos, como programas de apoio, formação e iniciativas de reconhecimento de boas práticas, como o Prémio Professor Bibliotecário, em que a premiação é concedida para aqueles profissionais cujo papel pedagógico esteja alinhado com as políticas educacionais. Isso que fortalece a biblioteca escolar como lócus de implementação efetivo da educação em informação. A Rede também promove o programa ProLiteracias: Media e Informação com a Biblioteca Escolar, um programa contínuo, destinado a alunos de todos os ciclos de ensino e cuja finalidade oficial consiste em apoiar, em cada agrupamento ou escola, a implementação sustentada de programas de literacia informacional e mediática a partir da biblioteca, com formação e acompanhamento, que a integra, de maneira orgânica, aos objetivos de aprendizagem e à formação crítica dos estudantes.

8.2.1 Despacho Conjunto n.º 872/2001, de 18 de setembro

O Despacho n.º 872/2001, ao instituir e consolidar a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), configura-se como uma política pública de caráter estruturante no contexto educacional português, ao reconhecer a biblioteca escolar como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem (Quadro 11). Diferentemente de políticas centradas exclusivamente em conteúdos curriculares, este instrumento atua na criação de infraestrutura informacional dentro das escolas, garantindo condições materiais e institucionais para o acesso à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, a RBE ultrapassa a dimensão instrumental da biblioteca como espaço de armazenamento de acervos, posicionando-a como ambiente pedagógico ativo, articulado ao projeto educativo e voltado à formação integral dos estudantes.

Quadro 12 – Despacho n.º 872/2001– Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)

Tipo de política pública	Política educativa distributiva com dimensões estruturantes

Objetivos	Objetivo geral: Consolidar e expandir a Rede de Bibliotecas Escolares, garantindo a integração das bibliotecas no projeto educativo das escolas e promovendo a igualdade de acesso à informação e à leitura. Objetivos específicos: Garantir acesso equitativo a recursos documentais e tecnológicos;estabelecer articulação entre Ministério da Educação e autarquias locais; criar condições para modernização das bibliotecas escolares.
Nível de execução	Revogada
Conceito	o mais próximo é que menciona biblioteca escolar
Justificativa	Necessidade de fortalecer a Rede de Bibliotecas Escolares como instrumento estruturante da política educativa portuguesa
Mecanismo de elaboração	Elaboração interinstitucional: Ministério da Educação e Ministério da Cultura, em articulação com autarquias locais
Vigência	18 de setembro de 2001 (até ?)
Estrutura de operacionalização	Programa
Público de interesse	Professores bibliotecários, comunidade escolar e Rede de Bibliotecas Escolares
Estratégias de Implementação	Financiamento para criação e modernização de bibliotecas escolares; parcerias com municípios; formação de professores; monitoramento da implantação e funcionamento das bibliotecas.
Atores implementadores	Atores governamentais: Ministério da Educação de Portugal;
Tipos de avaliação	Avaliações *in itinere*

Fonte: Portugal (2021).

No que se refere à ao aspecto da educação em informação, a política apresenta uma incorporação implícita de seus princípios, ao promover práticas relacionadas ao acesso, uso e mediação da informação no contexto escolar. O Despacho evidencia uma compreensão alinhada à formação de competência em informação, especialmente ao incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos na busca, seleção e uso da informação. Outro aspecto relevante diz respeito à integração da biblioteca escolar ao currículo, o que indica uma tentativa de romper com a fragmentação entre espaços formais de ensino e ambientes de aprendizagem informacional. Ao articular a biblioteca com as práticas pedagógicas, a política reconhece que o desenvolvimento de competência em informação deve ocorrer de maneira transversal, permeando diferentes áreas do conhecimento. Essa característica aproxima-se das perspectivas contemporâneas que compreendem a educação em informação como um eixo estruturante da formação crítica, e não como um conteúdo isolado

ou complementar ao uso da informação. A presença do professor bibliotecário como mediador reforça a dimensão pedagógica da política.

Do ponto de vista da tipologia de políticas públicas, o Despacho apresenta caráter predominantemente distributivo, ao promover a expansão e qualificação das bibliotecas escolares como recurso educacional acessível à comunidade escolar. No entanto, também incorpora elementos formativos, ao orientar práticas pedagógicas e destacar a importância da mediação no uso da informação. Essa combinação revela uma compreensão de que o acesso à informação, embora fundamental, não é suficiente para garantir aprendizagem significativa, sendo necessário investir em estratégias que promovam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Por fim, a análise do Despacho n.º 872/2001 evidencia que a institucionalização da Rede de Bibliotecas Escolares representa uma política pública relevante para o campo da educação em informação pois o modelo português oferece elementos analíticos para o contexto brasileiro, especialmente no que diz respeito à consolidação das bibliotecas escolares como espaços estratégicos de mediação da informação. Nesse sentido, a política reforça a ideia de que a educação em informação depende não apenas de diretrizes normativas, mas exige também respaldo normativo mais amplo, capaz de reconhecer direitos, princípios e garantias relacionados à informação e à participação no ambiente digital. É nesse horizonte que se insere a análise da Lei n.º 27/2021 – Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital, que disserta sobre a cidadania digital e a proteção dos sujeitos frente aos desafios do ecossistema informacional contemporâneo, “[...] com vista a uma inclusão social em ambiente digital” (Portugal, 2021, art. 2).

8.2.2 Lei n.º 27/2021 – Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital

A Lei n.º 27/2021 estabelece um conjunto de direitos, liberdades e garantias no ambiente digital, com foco na proteção dos cidadãos no contexto da sociedade da informação. O documento aborda temas como acesso universal à internet, proteção contra desinformação, transparência algorítmica, literacia digital, segurança no ambiente digital e proteção de dados pessoais. Destaca-se o reconhecimento do acesso à internet como condição para o exercício da cidadania, bem como a previsão de medidas para promoção da literacia digital e combate à desinformação. A lei também trata da responsabilidade das plataformas digitais, da proteção contra práticas abusivas e da necessidade de garantir um ambiente informacional seguro, plural e confiável.

Configura-se como um instrumento normativo que articula dimensões regulatórias, protetivas e formativas no contexto digital. Do ponto de vista da educação em informação, observa-se a incorporação explícita da literacia digital como elemento estratégico para o exercício da cidadania, evidenciando uma compreensão ampliada das competências necessárias para a participação no ambiente informacional contemporâneo. A presença de dispositivos voltados ao combate à desinformação e à transparência algorítmica indica uma preocupação com a integridade da informação e com os impactos sociotécnicos das plataformas digitais. Além disso, a lei reconhece a necessidade de atuação do Estado na promoção de competências críticas, ainda que não detalhe mecanismos pedagógicos específicos para sua implementação, o que pode indicar uma lacuna na operacionalização das diretrizes formativas.

Quadro 13 – Lei n.º 27/2021**–** Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital

Tipo de política pública	Política regulatória com dimensões distributivas e protetivas
Objetivos	Objetivos gerais: I. Garantir a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos no ambiente digital, assegurando liberdade de expressão, acesso à informação e proteção de dados pessoais; II. Promover o acesso universal à internet como condição para o exercício pleno da cidadania; III. Assegurar a transparência no uso de algoritmos e sistemas automatizados, bem como a proteção contra práticas discriminatórias e abusivas; IV. Combater a desinformação e promover a integridade da informação no ambiente digital; V. Incentivar o desenvolvimento de competências digitais e a literacia digital da população, visando a participação crítica, informada e segura no ambiente informacional.
Nível de execução	Vigente
Conceito	participação em ambiente digital, tecnologias de informação e comunicação
Justificativa	Fundamenta-se na necessidade de atualizar e garantir a proteção dos direitos humanos no contexto da transformação digital e da crescente centralidade da informação na vida social.
Mecanismo de elaboração	Elaboração estatal com base em marcos normativos internacionais e europeus: alinhamento com princípios da União Europeia e instrumentos internacionais de direitos humanos; Participação institucional: elaboração no âmbito do Estado português, com articulação entre diferentes instâncias governamentais e jurídicas; Com base em marco normativo existente: Regulamento Geral de

	Proteção de Dados (RGPD); Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia
Vigência	2021
Estrutura de operacionalização	Lei
Público de interesse	Sociedade civil no geral
Estratégias de Implementação	(i) garantia de direitos no ambiente digital proteção de dados pessoais e privacidade acesso universal à internet proteção contra discriminação algorítmica (ii) promoção da integridade da informação combate à desinformação responsabilização de plataformas digitais (iii) promoção da literacia digital incentivo ao desenvolvimento de competências digitais estímulo à participação crítica no ambiente informacional (iv) regulação e transparência tecnológica exigência de transparência em sistemas algorítmicos supervisão de práticas digitais
Atores implementadores	Atores governamentais: Ministério da Educação de Portugal; órgãos reguladores; entidades públicas responsáveis pela proteção de dados e regulação do ambiente digital; instituições governamentais
Tipos de avaliação	Não se aplica

Fonte: Portugal, (2021).

A Lei n.º 27/2021 pode ser compreendida como uma política pública de caráter predominantemente regulatório, com traços distributivos, ao buscar garantir direitos no ambiente digital e promover condições equitativas de acesso e participação. No que tange à educação em informação, o documento avança ao reconhecer a literacia digital como direito e condição para a cidadania, alinhando-se a perspectivas internacionais como as da UNESCO sobre *Media and Information Literacy*. No entanto, a ausência de detalhamento sobre estratégias educacionais e sobre a articulação com sistemas de ensino sugere que a efetividade dessas diretrizes depende de sua integração com políticas educacionais específicas. Ainda assim, a Carta contribui para a consolidação de um marco normativo que reconhece a centralidade da informação na vida social e a necessidade de formação crítica para sua apropriação, reforçando a dimensão ética, política e social da educação em informação.

No que se refere aos conceitos retratados na lei, ela menciona a promoção da literacia digital como elemento fundamental para o exercício dos direitos previstos na lei, indicando que o acesso à informação, por si só, não é suficiente, sendo necessária a

capacidade de compreender, avaliar e utilizar criticamente os conteúdos informacionais. Essa perspectiva aproxima-se das abordagens que compreendem a educação em informação como um processo formativo voltado à autonomia dos sujeitos e à sua atuação consciente em contextos mediados por tecnologias.

No que concerne às categorias temáticas elencadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016), observa-se o termo tecnologias de informação e comunicação se insere na categoria Letramento digital, por remeter à formação de sujeitos aptos a compreender e atuar no ambiente digital de maneira qualificada, crítica e socialmente situada. Já a noção de participação crítica no ambiente digital aproxima-se da categoria Criticidade no trato da informação, por pressupor sujeitos capazes de interpretar, avaliar e problematizar os conteúdos e dinâmicas que estruturam a circulação informacional em rede. Tais perspectivas articulam-se com Silva (2022), ao compreender a informação como fenômeno também subjetivo e intersubjetivo; com Araújo (2009; 2018), ao enfatizar a democratização e as práticas sociais da informação; e com Martínez-Ávila e Mello (2021) e Cavalcante (2023), ao situar a informação em uma perspectiva crítica, social e emancipatória.

Outro aspecto relevante refere-se à preocupação em combater a desinformação, tendo em vista que

> Considera-se desinformação toda a narrativa comprovadamente falsa ou enganadora criada, apresentada e divulgada para obter vantagens económicas ou para enganar deliberadamente o público, e que seja suscetível de causar um prejuízo público, nomeadamente ameaça aos processos políticos democráticos, aos processos de elaboração de políticas públicas e a bens públicos (Portugal, 2021, art. 6).

Elementos esses que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos enfrentados pelas democracias. Ao prever medidas relacionadas à transparência algorítmica e à responsabilização de plataformas digitais, a lei reconhece que os fluxos informacionais são mediados por estruturas que influenciam a circulação, visibilidade e integridade das informações.

Observa-se que a política não atribui às bibliotecas o lócus de implementação de concretização dos direitos digitais. A RBE materializa as bibliotecas escolares de maneira mais concreta para implementar uma mediação pedagógica no cotidiano escolar, contudo esta lei não materializa isso. Assim, embora a lei reconheça a importância da literacia digital, ela não detalha mecanismos específicos de implementação no campo educacional, o que pode limitar sua efetividade prática caso não haja articulação com políticas educacionais complementares.

Se na Lei n.º 27/2021 a literacia digital é reconhecida de forma mais abrangente, mas sem explicitar de maneira mais consistente as ações da biblioteca de maneira mais

concreta, já no Quadro Estratégico de 2021-2027 sobre as bibliotecas escolares, percebe-se elementos importantes para pensar a biblioteca escolar como lócus de implementação.

8.2.3 Programa rede de bibliotecas escolares: quadro estratégico 2021-2027

Essa política é um instrumento estratégico da RBE, orientado ao fortalecimento das bibliotecas escolares como estruturas centrais da ação educativa. É distributiva porque organiza apoio técnico, orientações, recursos, articulação institucional e mecanismos de desenvolvimento para as bibliotecas escolares da rede, visando assegurar qualidade e melhoria contínua. Ao mesmo tempo, possui dimensão regulatória, pois estabelece eixos, metas e linhas de ação que orientam o funcionamento, a avaliação e a inovação das bibliotecas escolares no sistema educativo português. Não se caracteriza propriamente como política constitucional, e sua dimensão redistributiva aparece de forma indireta, sobretudo quando busca garantir equidade no acesso a bibliotecas escolares de qualidade para todas as comunidades educativas. O documento apresenta-se como quadro estratégico para o período 2021-2027, indicando uma política já formulada e publicada, com metas, eixos de desenvolvimento e indicadores de monitorização previstos para orientar sua implementação ao longo do ciclo estabelecido, conforme Quadro 14.

Quadro 14 – Programa rede de bibliotecas escolares: quadro estratégico 2021-2027

Tipo de política pública	Distributiva e regulatória
Objetivos	“Instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, proporcionando aos utilizadores os recursos e as aprendizagens necessários à leitura e ao acesso, uso e produção da informação e conhecimento.” (Portugal, 2021, p.4) Eixos de ação: “Garantir o acesso equitativo a bibliotecas bem apetrechadas de recursos, equipamentos e conetividade, geridas por profissionais qualificados que assegurem serviços de excelência com e para alunos, professores e restante comunidade; Garantir que as bibliotecas escolares são centrais no desenvolvimento cooperativo do saber e das competências necessárias à aprendizagem, ao trabalho e à vida, Garantir que as bibliotecas são organizações que promovem a defesa da dignidade humana e da justiça, o compromisso com a equidade e o valor da diversidade, da democracia e da liberdade; Garantir que as bibliotecas escolares se afirmam como parceiras relevantes em qualquer sede onde se pensem questões relacionadas com a educação (Portugal,

	2021, p.45-48)
Nível de execução	Vigente
Conceito	pensamento crítico, literacias da informação,
Justificativa	“A escola precisa de capacitar as crianças e os jovens para questionarem, interligarem conhecimentos, interrogarem a sua condição humana no mundo, conhecerem um legado que lhes é transmitido, com abertura de espírito para acolherem o novo, saberem lidar com as incertezas, compreenderem o outro e serem solidários. Contam, no desenvolvimento desta missão, com as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários e os seus serviços que ajudam e incentivam alunos e professores a desenvolverem os saberes necessários para sustentar o presente e preparar o futuro” (Portugal, 2021, p.13).
Mecanismo de elaboração	Marco institucional e político já existente
Vigência	2021-2027
Estrutura de operacionalização	Programa, estruturado por quadro estratégico
Público de interesse	Comunidade escolar
Estratégias de Implementação	fortalecimento da gestão e da inovação das bibliotecas escolares; qualificação dos espaços físicos e digitais; promoção da leitura e das literacias; apoio ao desenvolvimento curricula
Atores implementadores	Rede de Bibliotecas Escolares articulada com Ministério da Educação; professores bibliotecários; docentes
Tipos de avaliação	avaliações *in itinere*

Fonte: Portugal (2021).

Essa política se constitui em um programa, estruturado por quadro estratégico, com definição de missão, visão, valores, eixos de intervenção, metas e indicadores. A operacionalização ocorre por linhas de ação articuladas em torno de domínios estratégicos de desenvolvimento das bibliotecas escolares. Os grupos beneficiários incluem alunos, professores, os professores bibliotecários, as escolas, além de parceiros institucionais e redes de cooperação vinculadas ao ecossistema educativo e cultural. O documento enfatiza o impacto da biblioteca escolar sobre a aprendizagem, a inclusão, o bem-estar, a cidadania e a participação dos estudantes, o que mostra que o foco recai amplamente sobre a comunidade escolar como um todo.

No que concerne aos atores implementadores da política, entende-se que a RBE se configura como um ator governamental, na medida em que se constitui um organismo vinculado ao Ministério da Educação de Portugal, responsável pela coordenação e indução de ações voltadas à instalação, consolidação e desenvolvimento e monitoramento das bibliotecas escolares. Nessa condição, sua atuação ultrapassa o âmbito meramente operacional, assumindo relevância no desenho e na implementação de políticas públicas educacionais relacionadas à leitura, às literacias e à mediação da informação.

Compreende-se que a política aplica avaliação *in itinere*, uma vez que o documento prevê monitoramento contínuo, uso de indicadores e acompanhamento do desenvolvimento das ações ao longo do período de vigência. Quanto à natureza, observam-se sobretudo avaliações de processo e de resultados, pois o quadro estratégico associa metas e indicadores ao acompanhamento do funcionamento e do impacto das bibliotecas escolares. Há possibilidade de avaliação *ex post* ao final do ciclo 2021-2027, mas o texto da política enfatiza principalmente o acompanhamento contínuo e a melhoria ao longo da execução.

A política menciona o conceito de pensamento crítico, que pode ser relacionado, à categoria temática Criticidade no trato da informação uma vez que o documento o associa à formação dos estudantes para compreender, avaliar e atuar de modo reflexivo, orientando na sua maneira de enxergar o mundo. O pensamento crítico aparece associado a uma educação que deve preparar os sujeitos para as transformações sociais, por meio de uma diversidade de aprendizagens, onde as “[...] competências pessoais (pensamento crítico e analítico, criatividade), interpessoais, interculturais” implementem “[...] métodos centrados nos aprendentes que sejam mais personalizados, participativos e cooperativos e promovendo a participação cívica ativa a partir de experiências de base comunitária” (Portugal, 2021, p.22).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico torna-se condição para que o sujeito deixe de interagir com a informação de maneira passiva e desenvolva uma postura emancipatória. Araújo (2009; 2018) sustenta que a informação deve ser compreendida em sua inserção nas práticas sociais, o que implica reconhecer que o acesso, por si só, não garante democratização, sendo necessário formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os contextos, os usos e as disputas que atravessam a circulação informacional. Perrotti e Pieruccini (2008) ajudam a aprofundar o argumento ao evidenciar que a informação é produzida, selecionada, legitimada e circulada em contextos atravessados por mediações institucionais e por assimetrias de poder. Desse modo, fomentar o pensamento crítico significa criar condições para que os sujeitos não apenas acessem conteúdos, mas também interroguem quem os produz, a serviço de quais interesses e com quais efeitos sobre a vida

social. Do ponto de vista de Freire (1987), entende-se, portanto, que o pensamento crítico constitui dimensão indispensável de uma educação em informação comprometida com a autonomia, a consciência e a emancipação dos sujeitos.

O documento também faz menção ao conceito literacias da informação, que se insere na categoria semântica Letramento digital, articulando a literacia com os media e digital. Um dos propósitos dessa política é colocar as bibliotecas escolares como espaços que promovam aprendizagens, sendo fundamentais no desenvolvimento cooperativo do saber. Para tanto, uma das linhas de ação para implementar essa iniciativa é “assegurar abordagens integradas

das literacias da informação, dos media e digital, perseguindo o desenvolvimento do pensamento crítico, das capacidades de resolução de problemas e de comunicação e do uso ético, eficaz e criativo da informação, media e tecnologia” (Portugal, 2021, p.46). Essa integração que o modelo educacional propõe, fomenta não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também o aprimoramento de competências fundamentais para a resolução de problemas complexos e a comunicação interpessoal mediada por dispositivos virtuais.

A partir da análise deste documento, compreende-se como uma potencialidade da política o fato de consolidar a biblioteca escolar como estrutura estratégica da política educacional portuguesa. Ao definir missão, visão, valores, áreas de intervenção, metas e indicadores, o documento confere à atuação das bibliotecas escolares a importância de implementar processos ligados à aprendizagem, à leitura, às literacias, à inclusão e ao bem-estar. Essa formulação é especialmente relevante porque centraliza a biblioteca em uma posição estratégica de planejamento, mediação e intencionalidade pedagógica, fortalecendo sua legitimidade institucional no cotidiano escolar, sendo “[...] um dos órgãos vitais da escola, nunca entendido para além do currículo, mas na certeza de que o currículo se cumpre também na biblioteca, através da biblioteca e com a biblioteca.” (Portugal, 2021, p.9).

8.2.4 Presença em linha de bibliotecas escolares: Roteiro para a definição de uma política

O documento intitulado “Presença em linha de bibliotecas escolares: roteiro para a definição de uma política” pode ser considerado um guia norteador de política pública em sentido operacional e orientador, que organiza objetivos, condições, estratégias de

execução, responsabilidades de gestão, indicadores, reporte e melhoria para que cada biblioteca escolar possa se articular para ter alcance digital.

Quadro 15 - Presença em linha de bibliotecas escolares: Roteiro para a definição de uma política

Objetivos	“[...] alargar e diversificar o âmbito de ação da biblioteca, complementando no espaço digital a ação desenvolvida no espaço físico, tendo em conta um público definido.” (Portugal, 2024, p.6)
Nível de execução	Vigente
Conceito	literacias da informação
Justificativa	O documento se fundamenta na necessidade de responder à crescente digitalização da vida profissional, pessoal e social, defendendo que a biblioteca escolar precisa fazer sua transição para uma dimensão digital e consolidar-se como centro de inovação no fornecimento de serviços digitais à comunidade. A justificativa também se apoia na necessidade de estruturar uma presença digital forte, coerente e planejada, capaz de agregar valor aos serviços e recursos oferecidos pela biblioteca.
Mecanismo de elaboração	Elaboração técnico-institucional pela Rede de Bibliotecas Escolares, vinculada ao Ministério da Educação de Portugal.
Vigência	2024
Estrutura de operacionalização	Roteiro orientador
Público de interesse	Bibliotecas escolares, professores bibliotecários
Estratégias de Implementação	planejamento da presença digital; organização da comunicação digital; estruturação dos conteúdos e serviços; gestão e trabalho colaborativo; avaliação e melhoria contínua
Atores implementadores	Rede de Bibliotecas Escolares; professores bibliotecários; docentes
Tipos de avaliação	avaliações *in itinere*

Fonte: Portugal (2024).

Ao propor diretrizes para planejamento, comunicação, gestão, acessibilidade, curadoria de conteúdos, avaliação e melhoria da presença digital, o texto desloca a biblioteca de uma função meramente técnica ou complementar para uma posição estratégica na mediação informacional e na organização do acesso qualificado à informação no ambiente em rede. Nesse sentido, o documento atribui à biblioteca escolar uma função que ultrapassa a difusão de conteúdos, aproximando-a de um espaço de formação, orientação e construção de sentidos no interior da comunidade educativa.

No que se refere à categorização temática elaborada com base em Bardin (2016), compreende-se que o conceito de literacias da informação presente no documento insere-se na categoria “Criticidade no trato da informação”. A centralidade da criticidade decorre do fato de que o texto não se limita somente ao domínio instrumental das tecnologias, com foco em conectividade, mas associa a presença digital da biblioteca como espaço estratégico de mediação da informação, integrando aspectos de acesso, recuperação da informação, recursos de aprendizagem, então a ênfase recai na capacidade de orientar o sujeito no processo de busca, seleção, validação, apropriação e circulação da informação. Por isso, ainda que o documento traga elementos de letramento digital ao tratar de usabilidade, acessibilidade e gestão de canais no ambiente digital, entende-se que a sua contribuição para a educação em informação reside na formação de práticas informacionais que tornem os sujeitos mais críticos.

Essa leitura pode ser aprofundada à luz de Freire (1987), para quem a educação não se reduz à transferência de conteúdos por intermédio de uma educação bancária, mas implica a criação de condições para que os sujeitos leiam criticamente o mundo. Assim, a biblioteca escolar, conforme delineada no documento, apresenta potencial para constituir-se como espaço de mediação dialógica entre informação, cultura e experiência social. Ao recomendar que o documento, a partir da sua característica norteadora, considere os públicos, o contexto, os interesses da comunidade e a articulação com os objetivos da escola, acaba aproximando-se de uma concepção freireana de prática educativa. Campello (2003) parte do princípio de que a biblioteca escolar deve atuar como espaço pedagógico, articulado ao projeto educativo da escola. Assim, há uma potencialidade ao conferir materialidade institucional a uma compreensão ampliada da biblioteca escolar, reconhecendo-a como lugar de formação, interlocução com a comunidade e apoio aos processos de ensino e formas de pensar numa aprendizagem eficaz dos sujeitos. Essa interlocução da biblioteca com o ensino propicia aos sujeitos a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética na esfera política, social e econômica.

8.3 Análise documental de políticas públicas finlandesas

As políticas públicas de educação da Finlândia são consideradas como referência internacional porque visam uma educação de qualidade, sendo um modelo educacional que “[...] se apoia em pilares como forte formação docente, confiança institucional, foco no bem-estar e políticas robustas de igualdade de oportunidades” (Educação..., 2026). Há

investimentos na formação docente e um entendimento de que a qualidade educacional depende também de condições amplas de aprendizagem, como apoio ao estudante, ambiente escolar acolhedor e uma busca por redução de desigualdades.

Nesse modelo, a escola é concebida como ambiente de desenvolvimento integral, no qual a aprendizagem se articula a cuidado, pensando na emancipação do sujeito frente ao acesso e uso da informação. Diante das transformações tecnológicas que a sociedade contemporânea está vivenciando, há também a preocupação de preparar os sujeitos para serem sujeitos infocomunicacionais, e prepará-los para lidarem com os fenômenos informacionais vigentes como a desinformação. De acordo com o Ministry of Education and Culture[19] (2026), a educação é concebida como um direito universal e como fundamento do desenvolvimento social, ou seja, um direito público e bem comum da sociedade, onde o Estado deve garantir educação de qualidade para todos. Por isso o ensino é financiado publicamente, o que torna as escolas gratuitas. Além disso, a Constituição finlandesa proíbe a cobrança de mensalidades no ensino básico; como resultado, em 2019, menos de 3% das escolas de ensino fundamental eram privadas (Eurydice, 2026). O que implica dizer que a existência de escolas privadas não significa privatização do sistema, porque essas instituições continuam integradas a uma lógica pública de financiamento do Estado, onde os provedores de educação podem ser municípios, consórcios municipais ou entidades privadas, mas todos atuam sob autorização legal e no marco de um sistema público de garantia de acesso. Ainda que o país enfrente desafios recentes, já que conforme o ministro da educação Anders Adlercreutz houve queda nos índices do PISA[20] (Tenente; Vieira, 2025), os resultados do PISA 2022 mostram que a Finlândia permanece acima da média mundial de acordo com critérios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ranking..., 2023). Nesse sentido, as políticas educacionais analisadas a seguir sustentam esse cenário.

8.3.1 Relatório governamental sobre política de informação e inteligência artificial da Finlândia

O *Government report on information policy and artificial intelligence*, cuja tradução livre seria “Relatório governamental sobre política de informação e inteligência artificial” insere-se como um marco estratégico no contexto finlandês ao reconhecer a centralidade da informação e dos dados na organização da sociedade contemporânea. O documento

[19] Disponível em: https://okm.fi/en/frequently-asked-questions. Acesso em: 19 abr. 2026.
[20] Programme for International Student Assessment (PISA), que em tradução livre seria Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma avaliação internacional, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A cada três anos, mede os conhecimentos e as competências de estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências.

evidencia que a digitalização transforma profundamente as estruturas sociais, econômicas e políticas, tornando a informação um ativo essencial para o desenvolvimento e a competitividade. Nesse sentido, a política de informação é compreendida como um campo transversal, que articula diferentes setores e atores sociais, abrangendo desde a gestão de dados até a construção de uma sociedade baseada no conhecimento. Essa abordagem amplia a compreensão tradicional das políticas públicas, ao integrar dimensões tecnológicas, éticas e sociais em uma mesma agenda.

No que se refere à educação em informação, o documento apresenta uma contribuição significativa ao destacar que “[...] o funcionamento da sociedade baseia-se cada vez mais na capacidade de usar, compreender e produzir informações” (Finlândia, 2018, p. 11, tradução nossa). Ainda que não utilize explicitamente o conceito de educação em informação, a política incorpora seus fundamentos ao enfatizar o desenvolvimento de competências em informação e digitais para toda a população. A formação é entendida como condição para a participação social, para o exercício da cidadania e para a adaptação às transformações do mundo do trabalho, evidenciando uma perspectiva que ultrapassa o âmbito educacional formal e se estende ao longo da vida.

Quadro 16 – *Government report on information policy and artificial intelligence*

Tipo de política pública	Política estratégica com dimensões regulatórias, distributivas e formativas
Objetivos	Objetivo geral: Estabelecer uma política nacional de informação ética no contexto da Inteligência Artificial, criando uma base estratégica para o desenvolvimento sustentável, competitivo e centrado no ser humano da sociedade digital finlandesa. Objetivos específicos: Formular princípios éticos para uso de dados e IA; construir uma sociedade baseada na confiança, inclusão social e direitos fundamentais; fortalecer a competitividade da economia de dados; garantir acesso, interoperabilidade e qualidade de dados; promover literacia informacional e competências digitais em toda a população; consolidar a posição da Finlândia como referência internacional em governança ética da IA; desenvolver mecanismos de responsabilidade e transparência algorítmica
Nível de execução	Em execução
Conceito	information literacy; information policy
Justificativa	Necessidade de consolidar princípios éticos diante da expansão da automação; garantia de direitos fundamentais no uso de IA; fortalecimento da confiança pública em sistemas automatizados;

Mecanismo de elaboração	Consulta e participação cidadã: envolvimento de cerca de 200 especialistas de diferentes setores da sociedade durante a elaboração Baseada em evidências: fundamentado em análises internacionais, estudos sobre IA e economia de dados. Com base em marco normativo existente: Constituição da Finlândia Desenhado por especialistas e profissionais: redes técnicas, acadêmicas e administrativas.
Vigência	Desde dezembro de 2018
Estrutura de operacionalização	Plano
Público de interesse	cidadãos finlandeses; administração pública; empresas e setor privado; universidades e centros de pesquisa; organizações da sociedade civil;
Estratégias de Implementação	Adoção do modelo MyData (gestão centrada no cidadão); Investimento em interoperabilidade e abertura de dados; desenvolvimento de princípios éticos para IA
Atores implementadores	Atores governamentais: Governo da Finlândia; Ministério das Finanças; ministérios setoriais; parlamento finlandês; agências de governança digital.
Tipos de avaliação	Avaliações *in itinere*

Fonte: Finland (2018).

Outro aspecto central da política é a ênfase na dimensão ética da informação e da inteligência artificial, especialmente no que diz respeito à transparência, à responsabilidade e à proteção de direitos fundamentais. O documento reconhece que o uso de dados e algoritmos levanta questões relacionadas a vieses, privacidade, segurança e tomada de decisão automatizada, destacando a necessidade de mecanismos regulatórios e de supervisão humana. Nesse contexto, a política propõe que a responsabilidade pelas decisões mediadas por sistemas de IA deve permanecer com os seres humanos, o que reforça a importância de uma formação crítica capaz de compreender e questionar os sistemas algorítmicos.

Do ponto de vista da tipologia de políticas públicas, o relatório apresenta uma configuração híbrida, combinando dimensões regulatórias, ao estabelecer diretrizes para o uso ético da informação e da IA; distributivas, ao promover investimentos em infraestrutura de dados e desenvolvimento de competências; e formativas, ao enfatizar a necessidade de

capacitação da população. Essa articulação evidencia uma compreensão integrada da política pública, na qual o desenvolvimento tecnológico está diretamente associado à construção de capacidades sociais. Ao mesmo tempo, a ausência de mecanismos operacionais detalhados indica que o documento funciona como base orientadora, cuja efetividade depende de sua tradução em políticas específicas e programas concretos.

No que concerne às categorias temáticas propostas, entende-se que o conceito de *information literacy* mencionado na política se aproxima mais diretamente de Criticidade no trato da informação. Sobre o conceito, ele aparece na política voltado ao aspecto formativo do sujeito.

> Literacia da informação significa a capacidade de adquirir, interpretar, compreender, editar, produzir, apresentar e utilizar informação, bem como a habilidade de avaliar a utilidade e a validade da informação. As competências e a literacia da informação começam a se desenvolver na primeira infância e continuam a se aprofundar e ampliar ao longo da vida. Para que as pessoas sejam capazes de inovar e aplicar a informação de forma criativa, elas precisam possuir conhecimento e compreensão internalizados. As competências também estão essencialmente vinculadas à compreensão das questões éticas envolvidas no uso de dados e da informação (Finland, 2018, p.21, tradução nossa).

Tal entendimento reconhece que a informação não se reduz à sua dimensão objetiva, exigindo apropriação, interpretação e produção de sentido pelos sujeitos, e também dialoga com Freire, na medida em que pressupõe uma formação voltada à autonomia, à criticidade e à atuação consciente diante da realidade (Silva, Nunes, Teixeira, 2021; Brandão, 2022; Silva; 2022). Já o conceito de *information policy* se relaciona mais fortemente com Ética e confiabilidade informacional, remetendo à dimensão normativa, institucional e política que regula a produção, a circulação, o acesso e o uso da informação. A política afirma que a informação possui valor social e econômico, e isso fica cada vez mais latente conforme os avanços tecnológicos se desenvolvem, por isso “[...] os princípios e diretrizes da política de informação são necessários agora, porque a sociedade se tornou conectada, intensiva em conhecimento e digitalizada” (Finland, 2018, p.3, tradução nossa). Nessa perspectiva, a política da informação envolve também critérios éticos, formas de regulação e garantias de confiabilidade informacional, o que se articula à compreensão freireana de formação crítica, na medida em que uma política de informação orientada eticamente precisa favorecer autonomia e leitura crítica do mundo. Entretanto, para que esses princípios não permaneçam apenas no plano normativo, é necessário considerar as condições concretas de sua operacionalização, o que remete à discussão de Hill e Hupe (2014) sobre a materialização das políticas por meio de estruturas institucionais e processos de implementação. Nesse caso, o foco deixa de estar apenas no sujeito que busca ou

interpreta informação e passa a incluir também os indicadores que condicionam a qualidade, a integridade, a transparência e a confiabilidade do ambiente informacional. Isso reforça a ideia de que uma política pública de educação em informação deve assumir caráter permanente e estruturante.

Com relação ao papel que as bibliotecas podem desempenhar nessa política, o documento afirma que é preciso fortalecer, dentro e fora do sistema educacional, a base ampla de competências da população, incluindo educação, literacia da informação e competências digitais. Dentre as diretrizes propostas, menciona que “serão feitos esforços para reforçar o papel das bibliotecas como ambientes que possibilitam a aquisição de informações, seu uso criativo e a aprendizagem informal” (Finland, 2018, p.23, tradução nossa). Contudo, apesar de reconhecer normativamente essa função estratégica das bibliotecas, não apresenta práticas que poderiam ser executadas.

8.3.2 Media Literacy in Finland: National Media Education Policy

O documento *Media Literacy in Finland: National Media Education Policy* (2019) evidencia que a política finlandesa de educação midiática se organiza como uma resposta pública às transformações impostas pelas tecnologias de informação e comunicação as quais impactaram profundamente as formas de circulação e de acesso à informação, ao mesmo tempo em que tornaram mais evidentes fenômenos como a desinformação. Perante esse contexto, reforça-se a necessidade de desenvolver nos sujeitos competências que lhes permitam lidar criticamente com a informação e com as complexidades que permeiam o ambiente informacional. Esta política é apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura como a política nacional de *media literacy* do país, implementada pelo *National Audiovisual Institute*, dentro de uma tradição em que há uma aproximação da educação midiática com o sistema educacional (National..., 2026).

Neste caso, a *National Core Curriculum for Primary and Lower Secondary (Basic) Education (*o currículo nacional básico que seria equivalente a BNCC), não menciona a educação midiática diretamente, mas cita que é preciso que os currículos contemplem as tecnologias de informação e comunicação em seu escopo, fazendo menção a *multiliteracy*, que é definida como uma competência transversal a ser desenvolvida em todas as disciplinas. Nesse contexto, o currículo inclui explicitamente a capacidade de interpretar, produzir e avaliar criticamente diferentes tipos de textos e mídias, em ambientes analógicos e digitais, o que constitui uma das bases curriculares da educação midiática na escola

finlandesa. Ou seja, a presença da educação midiática está incorporada às diretrizes curriculares nacionais e reflete-se nessa política. O texto vincula a promoção da *media literacy* à participação social, à prevenção da desinformação e à proteção de crianças, adolescentes e outros públicos diante dos problemas encontrados no ambiente digital, além de afirmar que a *media literacy* é um elemento importante para o exercício da cidadania.

Quadro 17 – *Media Literacy in Finland Education Policy (2019)*

Tipo de política pública	Regulatória
Objetivos	Objetivo geral: Promover educação midiática abrangente para todos os cidadãos de forma acessível Objetivos específicos: 1) Educação midiática abrangente: garantir abrangência territorial, temática e de públicos. 2) educação midiática de alta qualidade: assegurar qualidade, baseada em evidências, ética e avaliação. 3) educação midiática sistemática: consolidar planejamento, financiamento, liderança e institucionalização.
Nível de execução	Em execução
Conceito	*media literacy; information literacy*
Justificativa	Crescente centralidade das mídias na vida cotidiana; disseminação de desinformação e discursos antidemocráticos; necessidade de fortalecer participação cidadã; digitalização de serviços públicos; mudanças tecnológicas (ia, algoritmos, dataficação); polarização social e desigualdades no acesso e uso da informação.
Mecanismo de elaboração	Consulta e participação cidadã: pesquisa online que teve 58 respondentes; uso de resultados de oficinas de planejamento de educação midiática com participação de 80 pessoas, organizadas em sete cidades e entrevistas com professores Baseada em evidências: a política afirma que afirma que “documentos de políticas que mencionam a educação midiática de diversos setores administrativos foram revisados como parte dos preparativos“ (Media Literacy…, tradução nossa, p. 8). Exemplo: Recomendação do Conselho sobre competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, do Conselho da União Europeia de 2018 Elaboração interinstitucional: Ministério da Educação e Cultura + Instituto Nacional Audiovisual (KAVI), com colaboração intersetorial. Com base em marco normativo existente: articulada ao Programa de Governo (2019), à Resolução de Política de Mídia (2018) e à Diretiva Europeia 2018/1808/EU
Vigência	2019

Estrutura de operacionalização	Plano
Público de interesse	é explícito que o público-alvo são todos os cidadãos
Estratégias de Implementação	Destinação de recursos para desenvolvimento da educação midiática por meio do Departamento de Arte e Política Cultural do Ministério da Educação e Cultura; Atividades na escola de promoção de alfabetização midiática e habilidades em tecnologias da informação e comunicação, com colaboração das bibliotecas, com atuação do Ministério da Educação e Cultura
Atores implementadores	Atores governamentais: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional Audiovisual (KAVI), Agência Nacional de Educação Não governamentais: bibliotecas, escolas, universidades, organizações da sociedade civil, associações, empresas do setor midiático
Tipos de avaliação	Avaliações *in itinere*: avaliações periódicas por meio de pesquisas, inquéritos e painéis de especialistas realizadas pelo Instituto Nacional do Audiovisual (KAVI), em articulação com o Ministério da Educação e Cultura

Fonte: Finland (2019).

O próprio documento define *media literacy*, em termos amplos, como o conjunto de habilidades relacionadas ao uso e ao consumo de mídias, à compreensão dos meios e à criação de conteúdos midiáticos (Finland, 2019). Essa formulação permite situar o conceito, em primeiro lugar, na categoria Criticidade no trato da informação, pois não se trata apenas de acessar conteúdos, mas de compreendê-los, interpretá-los e posicionar-se diante deles em contextos marcados por polarização e desinformação. Nessa perspectiva, deve-se pensar a informação para além de seu aspecto operacional, como prática social mediada por relações de poder, seleção, interpretação e disputa de sentidos (Borges; Brandão; Barros, 2022).

O documento afirma que, no campo da política cultural, as bibliotecas há muito desempenham papel central na promoção da competência midiática dos cidadãos, e lembra que a Lei das Bibliotecas Públicas obriga essas instituições a promover a disponibilidade e o uso da informação, a literacia versátil, a cidadania ativa, a democracia e a liberdade de expressão, objetivos estes que o próprio texto considera centrais para a educação midiática. Ele também registra financiamento para projetos e formação em educação midiática em bibliotecas públicas. Além disso, ao tratar de subsídios governamentais, o documento relaciona as atividades das bibliotecas a temas como exercício da cidadania, democracia, promoção da leitura e aprendizagem ao longo da vida. Portanto, oferece assim uma base suficiente para interpretar que as bibliotecas são concebidas como infraestruturas públicas

de aprendizagem contínua, mediação cultural e promotoras da educação em informação para diferentes públicos.

9 CONCLUSÕES

É fundamental reconhecer que os profissionais que atuam no ambiente escolar, incluindo os bibliotecários, integram o conjunto de atores formativos. Paralelamente às políticas voltadas ao magistério, é necessário que esses profissionais se reconheçam e possam ser reconhecidos como educadores. A formação em Biblioteconomia no Brasil historicamente privilegiou as dimensões técnicas da área, como a catalogação, classificação e gestão de acervos em detrimento de fundamentos pedagógicos e didáticos. No entanto, não só, mas principalmente, no espaço escolar, o bibliotecário exerce papel formativo ao mediar o acesso, a seleção e o uso ético da informação. Assumir essa dimensão educativa implica compreender a biblioteca como espaço pedagógico, contribuindo ativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. É precisamente nesse contexto que esta pesquisa se insere, ao compreender que o reconhecimento desses profissionais da informação e da biblioteca escolar como espaço estratégico e formativo dos sujeitos faz parte do debate sobre quais aspectos normativos e estruturais devem estar presentes em uma política pública brasileira de educação em informação.

A presente pesquisa partiu da compreensão de que a educação em informação constitui uma demanda pública da contemporaneidade, onde a desinformação se constitui como um problema público a ser resolvido. Essa demanda está diretamente relacionada ao fortalecimento da cidadania, da participação social e da capacidade crítica dos sujeitos em contextos marcados pela intensificação dos fluxos informacionais, pela desinformação e pela crescente incorporação de tecnologias digitais. À luz desse entendimento, a investigação buscou responder à questão norteadora acerca de quais princípios normativos e estruturais deveriam orientar o desenvolvimento de uma política pública brasileira de educação em informação, tendo as bibliotecas escolares como um lócus de implementação. A análise documental realizada permitiu concluir que tais princípios devem estar ancorados, em primeiro lugar, no reconhecimento da educação em informação como direito formativo e dimensão constitutiva da formação básica, e não como ação pontual e/ou dependente de iniciativas isoladas. Isso implica concebê-la como política pública de caráter estruturante, articulada ao campo educacional, informacional e democrático.

A partir das análises, foi possível inferir que no contexto brasileiro, embora existam marcos normativos e políticas que não abarquem totalmente a educação em informação, há a emergência de uma incorporação, ainda que fragmentada, da educação em informação.

Em geral, os documentos analisados reconhecem, de maneira implícita, elementos como pensamento crítico, cultura digital, uso ético da informação e aspectos inerentes ao enfrentamento da desinformação. Contudo, esses elementos aparecem dispersos ou subordinados a outras agendas, sem que se configure, de modo consistente, em uma política pública de Estado especificamente voltada à educação em informação. Além disso, verificou-se que as bibliotecas escolares, apesar de sua evidente potencialidade pedagógica e informacional, permanecem invisíveis aos dispositivos institucionais de operacionalização dessas políticas.

Entende-se que a BNCC ocupa uma posição central no sistema normativo da educação brasileira, configurando-se como uma política pública de caráter regulatório e estruturante. No contexto do objetivo geral desta pesquisa, a BNCC apresenta contribuições ao estabelecer competências gerais que dialogam diretamente com a formação crítica dos sujeitos no ambiente informacional. Destacam-se, nesse sentido, as competências relacionadas ao pensamento crítico, à cultura digital e à argumentação, que indicam uma preocupação com a formação de indivíduos capazes de acessar, analisar e utilizar informações de maneira reflexiva. No entanto, observa-se que tais competências aparecem de forma transversal, sem uma sistematização explícita no campo da educação em informação.

No que se refere ao mapeamento de políticas públicas nacionais que dialogam com a educação em informação, examinando suas lacunas e potencialidades, a BNCC não reconhece explicitamente a BE como espaço estruturante para a implementação de práticas educativas voltadas à informação. Embora o documento enfatize o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, pesquisa e uso de diferentes linguagens, não há uma articulação direta com a BE enquanto ambiente de mediação da informação. Essa ausência sugere que, apesar de a BNCC estabelecer diretrizes pedagógicas presentes na educação em informação, ela não define os dispositivos institucionais responsáveis por sua operacionalização. Tal lacuna reforça a necessidade de políticas complementares que integrem explicitamente as BE como espaços pedagógicos.

No que se refere ao objetivo específico de investigar experiências internacionais relacionadas à institucionalização da educação em informação como política pública, com foco em Portugal e Finlândia, a comparação com o contexto brasileiro evidencia que a BNCC oferece elementos normativos importantes, ainda que insuficientes quando analisada isoladamente. O documento incorpora, mesmo que de forma implícita, princípios afins à educação em informação, como a formação para o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação social. Entretanto, diferentemente de experiências internacionais

analisadas, como as de Portugal e Finlândia, a BNCC não explicita a necessidade de desenvolvimento de competência em informação de forma sistemática, nem articula essas competências a políticas de informação ou de governança digital. Isso evidencia uma abordagem ainda fragmentada, na qual a dimensão informacional está diluída em competências gerais, sem se constituir como eixo estruturante de uma política pública, o que representa uma fragilidade, afinal, não se educa sem informação.

Com base nas fases de pesquisa de Bardin (2016) para análise de conteúdo compreende-se que a hipótese de pesquisa oriunda da leitura flutuante, elencada inicialmente como proposição provisória, que é “a educação em informação no Brasil ainda não se encontra institucionalizada de forma consistente como política pública de Estado, manifestando-se de modo fragmentado e com frágil incorporação das bibliotecas escolares” foi atendida totalmente pois compreende-se que a educação em informação, no Brasil, ainda não se encontra institucionalizada de forma consistente como política pública de Estado, manifestando-se de modo fragmentado e com frágil incorporação das bibliotecas escolares.

Tal constatação vem do fato de que os marcos normativos nacionais analisados oferecem bases relevantes, porém insuficientes, para sustentar uma política integrada, contínua e explicitamente comprometida com a formação crítica para o acesso, avaliação, uso e produção da informação. Ao mesmo tempo, a hipótese da análise de conteúdo também se mostra parcialmente tensionada por avanços recentes, sobretudo no caso da EBEM e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2025, que sinalizam um movimento de amadurecimento institucional e uma abertura mais clara para a inserção da educação midiática e digital na agenda pública. Ainda assim, tais avanços não invalidam a constatação de que persiste uma lacuna normativa e estrutural no que se refere à institucionalização mais robusta da educação em informação no país.

A comparação com as experiências de Portugal e Finlândia mostrou-se decisiva para identificar princípios passíveis de adaptação para o contexto brasileiro. No caso português, destacou-se a relevância da Rede de Bibliotecas Escolares como instância de apoio, especialmente no que se refere ao apoio técnico-pedagógico, à integração com o currículo pedagógico e à institucionalização da biblioteca escolar como infraestrutura formativa da educação básica, podendo ser coordenada pelo MEC, mas articulada interministerialmente com pelo menos dois outros atores, como pelo Ministério da Cultura (MinC), porque o MinC mantém políticas ligadas ao livro, leitura e bibliotecas, como o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e o Plano Nacional do Livro e Leitura, o que pode fortalecer a dimensão formativa dos sujeitos e a sua emancipação. Já a experiência finlandesa mobiliza o Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional do Audiovisual, a Agência Nacional de

Educação, bibliotecas, escolas, universidades, organizações da sociedade civil e até atores externos ao sistema escolar, com ações voltadas também a educadores, pais e outros mediadores formativos, que para se materializar exige um planejamento, financiamento, avaliação periódica e implementação colaborativa entre diferentes setores e atores políticos. É preciso um fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, com políticas públicas que o coloquem como protagonista para a implementação da educação em informação e a formação de bibliotecários precisa, também, ter esta ênfase.

Diante disso, conclui-se que uma política pública brasileira de educação em informação, orientada para o contexto das bibliotecas escolares, deve apoiar-se em alguns princípios normativos e estruturais fundamentais. Assim sendo, os princípios normativos e estruturais que deveriam orientar o desenvolvimento de uma política pública brasileira de educação em informação no contexto das bibliotecas escolares são: a) institucionalização; b) centralidade da biblioteca escolar como lócus de implementação; c) governança articulada; d) equidade informacional; e) integridade da informação. O primeiro deles é o princípio da institucionalização, em que a educação em informação precisa aparecer nomeada no texto normativo, com definição, objetivos, competências, responsáveis e formas de implementação. Ou seja, na política de educação, precisa constar o que se entende por educação em informação, por que ela é necessária, quais capacidades se pretende desenvolver com os sujeitos, em que espaços deve ocorrer, quais as fontes orçamentárias de sustentação, quais atores serão responsáveis por sua execução e quais mecanismos garantirão sua avaliação.

O segundo princípio é o da centralidade da biblioteca escolar como lócus de implementação, sendo dispositivo pedagógico e informacional, sendo reconhecida como espaço de mediação, apropriação da informação, formação cidadã e enfrentamento à desinformação. Destaca-se também como princípio a formação continuada, que exige políticas de capacitação para bibliotecários, professores, gestores e demais educadores. Sobressai, também, o princípio da integração entre educação, informação, infoeducação, e cidadania digital, indispensável em um cenário em que os desafios informacionais envolvem o uso de plataformas digitais, sobrecarga de informações e desinformação.

Infere-se que deveria haver o princípio de governança articulada, em que as políticas, para se tornarem perenes, precisam ter apoio em marcos legais, se articulando ao pacto federativo, ou seja, pensando na participação de União, Estados e Municípios. Além disso, envolver diversos atores políticos, cooperação entre diferentes níveis de governo, sistemas de ensino, universidades, bibliotecas, organismos públicos e sociedade civil organizada. Por conseguinte, impõe-se o princípio da equidade informacional, segundo o qual a formulação

da política deve considerar as desigualdades de infraestrutura, acesso, mediação e presença de bibliotecas escolares no território nacional, correndo o risco de reproduzir assimetrias já existentes. Por fim, a integridade da informação também é importante pois uma política pública de educação em informação deve orientar-se pela promoção de um ambiente informacional mais confiável, transparente e eticamente comprometido com a qualidade e criticidade da informação que circula socialmente.

No contexto nacional, aplicar esses princípios demanda uma formulação político-normativa que combine regulação, financiamento, diretrizes pedagógicas e mecanismos de acompanhamento. Não basta, portanto, reconhecer a importância da educação em informação em marcos normativos, mas é necessário que ela se traduza em dispositivos concretos de implementação. Assim, a biblioteca escolar deve operar de forma estratégica para a implementação de uma política pública de educação, sendo um espaço formal de educação, contribuindo para o aspecto formativo dos sujeitos. Tal entendimento reforça a necessidade de superar visões reduzidas da biblioteca como mero espaço de guarda e estoque de acervo, reconhecendo que é um instrumento de democratização do conhecimento.

Em síntese, a pesquisa demonstra que as experiências de Portugal e Finlândia, comparadas ao contexto brasileiro, evidenciam que a institucionalização da educação em informação tende a se fortalecer quando há articulação entre marcos normativos, currículo, formação de profissionais, articulação entre atores políticos e reconhecimento dos espaços escolares como mediadores, tendo em vista uma perspectiva social que compreende o indivíduo como sujeito infocomunicacional.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Francisca Lunara Cunha; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. O papel da biblioteca universitária como mediadora no processo de ensino-aprendizagem nas bibliotecas universitárias na cidade de Juazeiro do Norte - CE. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO - EREBD N/NE, 15., 2012, Cariri. **Anais[…]** Cariri, CE: Universidade do Cariri, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/download/17474/14257/48614. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. 168p. p. 33-45.

ALZAMORA, Geane Carvalho; ANDRADE, Luciana. A dinâmica transmídia de fake news conforme a concepção pragmática de verdade. **MATRIZes**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 1, p. 109–131, 2019. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v13i1p109-131. Disponível em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/149592. Acesso em: 18 nov. 2025.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/qhsrgPL7T6RbKKVbMwrPMNb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **O que é ciência da informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018. 126 p.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Novos desafios epistemológicos para a ciência da informação. **Palabra Clave** (La Plata), v. 10, n. 2, 2021a. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350566284003. Acesso em: 15 nov. 2025.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O fenômeno da desintermediação da informação no cenário da infodemia. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXI ENANCIB., 21.,2021b, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://enancib.ancib.org/index.php/enancib/xxienancib/paper/viewFile/641/303. Acesso em: 25 mar. 2026.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Integridade da informação: um possível novo conceito para o estudo da desinformação. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 19, n. 1 p. 207–226, 2024a. Disponível https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/614. Acesso em: 17 nov. 2025.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Dinâmicas da desinformação. **Páginas a&b**: arquivos e

bibliotecas, n. especial VI, 2024b, p. 31-52. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/14005. Acesso em: 11 nov. 2025.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Framework for Information Literacy for Higher Education. **ACRL Board**, 2016. Disponível em: https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

BARBOSA, Everton Rodrigues; VIEIRA; Angel Freddy Godoy. Contribuições da Teoria Sistêmica para a Ciência da Informação: subsídios para o planejamento e gestão de Sistemas de Recuperação da Informação. **Brazilian Journal of Information Science**: research trends, Marília: SP, v. 14 n. 4, out/dez, 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11141. Acesso em: 25 abr. 2026.

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

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma história da ciência da informação. *In*: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão. (org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 13-34. ISBN 978-85-232-0477-8. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/145/1/Para%20entender%20a%20ciencia%20da%20informacao.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio D'Água, 1981.

BAWDEN, David; ROBINSON, Lyn. What is information science? Disciplines and professions. *In*: _____. **Introduction to Information Science**. London: Facet Publishing, 2012. p. 1-17.

BEZERRA, Arthur Coelho. **Miséria da Informação**: dilemas éticos da era digital. Rio de Janeiro: Garamond, 2024.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador. (2011). Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador, 2011.

BORGES, Jussara. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador. Salvador: EDUFBA, 2013. 260 p.

BORGES, Jussara. A informação e a comunicação na contemporaneidade. *In*: BORGES, Jussara, BRANDÃO, Gleise, BARROS, Susane. **Educação para a informação**: como promover competências infocomunicacionais. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise. Competências em comunicação no ciberespaço: novo desafio às organizações da sociedade civil. *In*: OLIVEIRA, Lídia; BALDI, Vania. (org.). **A insuportável leveza da web**: retóricas, dissonâncias e práticas na sociedade em rede. Salvador: Edufba, 2014.

BORGES, Jussara; MASSONI, Luis Fernando; MARTINI, Paula. O bibliotecário educador como parte da reinvenção da biblioteconomia no Brasil. *In*: Encuentro de Directores y XII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur 13., 2023, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu: Universidad de la Republica Uruguay, 2023. Disponível

em:
https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/265437/001176903.pdf32ba3dd2279c1e57cbc90130c5b916a2MD5110183/2654372023-09-29?sequence=1. Acesso em: 26 mar. 2026.

BORGES, Jussara; SILVA, Daniela; MACHADO, Renata Farias. Educação em informação nas políticas públicas brasileiras. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 24., 2024, Vitória, ES. Anais […]. Vitória: ANCIB, 2024. 16 p. Disponível em:
https://enancib.ancib.org/index.php/enancib/xxivenancib/paper/viewFile/2277/1998. Acesso em: 7 set. 2025.

BORKO, Harold. *Information science: what is it?.* **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan. 1968. Disponível em:
https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KR7TR64B-NMXB04-5SVP/BORKO(1968)-533107-Borko-H-v-19-n-1-p-35-1968.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRAMAN, Sandra. A Economia Representacional e o regime Global da Política de informação. *In*: MACIEL, Maria Lucia. ALBAGLI, Sarita. (orgs.) **Informação, conhecimento e poder**: mudança tecnológica e inovação social. Rio de Janeiro: Garamond, cap. 2, p. 41-66, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Gleise. O que são competências infocomunicacionais?. *In*: BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise; BARROS, Susane Santos (org.). **Educação para a Informação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BRANDÃO, Gleise; BORGES, Jussara. A mediação da informação: uma revisão conceitual. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib**., João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 003-019, 2022. Disponível em: https://cip.brapci.inf.br/download/245219. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5656/2019, de 6 de fevereiro de 2018**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 56, p. 34-36, 24 mar. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para atualizar a definição de biblioteca escolar e instituir o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, DF, 8 abr. 2024. Disponível em:
https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.837-2024?OpenDocument. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **IA para o bem de todos**: Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília, DF: MCTI, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/plano-brasileiro-de-inteligencia-artificial/pbia_mcti_2025.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Secretaria de Políticas Digitais. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023. 39 p. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf/%40%40download/file. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2ª versão – 2025)**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2025. 52 p. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica/2aebem_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRISOLA, Anna Cristina. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano**: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. 2021. 293 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://ridi.ibict.br/handle/123456789/1165. Acesso em: 14 fev. 2026.

BUFREM, Leilah Santiago; CERVANTES, Brigida Maria Nogueira. A Pesquisa em Ciência da Informação: dimensões epistemológica, política e metodológica. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. i-vii, 2021. DOI: 10.5433/1981-8920.2021v26n4pi-vii. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/45324. Acesso em: 5 out. 2025.

BURKE, Peter. **Ignorance**: a global history. New Haven: Yale University Press, 2024.

CABRAL, Lauriane Lourenço Leal; NOVAES, Antonio Carlos. As gerações da Inteligência Artificial: Notas para pensar a educação e o uso das tecnologias digitais com ética. *In*: FERREIRA, Ediene do Amaral; FOFONCA, Eduardo, (org.). **Inteligência artificial + educação**: práticas pedagógicas do tempo presente. Curitiba: UTP, 2025. p. 269-283.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 maio 2025.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. *In*: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 5., 2003, Belo Horizonte, Anais [...]. Belo Horizonte: ANCIB, 2003. Disponível em: https://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

CAIDEN, Naomi; WILDAVSKY, Aaron. **Planning and Budgeting in Developing Countries**. New York: John Wiley. 1980.

CASADEI, Eliza Bachega; PEREIRA, Gabriela. O rancor nunca foi tão lucrativo: economia comunicacional do ódio, sociedade de plataformas e circulação de discursos masculinistas. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 30, p. 1-18 e51803, 2025. DOI: 10.5433/2176-6665.2025v30e51803. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/51803. Acesso em: 8 dez. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 6º ed., v.1, 1999.

CAVALCANTE, Anderson Victor Barbosa.**Teoria crítica da informação**: Teoria Crítica em Ciência da Informação no caminho da Escola de Frankfurt. Orientador: Edivanio Duarte de Souza. Coorientadora: Leilah Santiago Bufrem. 2023. 170f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27967. Acesso em: 24 mar. 2026.

CEZAR, Layon Carlos. Reflexões sobre a comunicação em políticas públicas: proposta de um modelo de avaliação da comunicação governamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.52, n.1, p. 52-70, jan./fev. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7612165920. Acesso em: 2 abr. 2026.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 3. ed. São Paulo: Senac, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 134, p. 39–48, abr./jun. 1997.

DE LUCCA, D. M. **Princípios para o desenvolvimento da competência em informação do idoso sob o foco da dimensão política**. 2019. 423 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda Costa de. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos . Rio de Janeiro: Atlas, 2012. *E-book*. pág.154. ISBN 9788522484478. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522484478/. Acesso em: 12 fev. 2026.

DUARTE, Yaciara Mendes. A História da Educação Básica no Brasil e as Representações Sociais sobre a Biblioteca Escolar: o passado que influencia no presente. *In*: PIMENTA, Jussara Santos; HÜBNER, Marcos Leandro Freitas; HENRIQUES, Hélder; SILVA, Márcio Ferreira da (org). Biblioteca Escolar: Memórias, Práticas e Desafios. Curitiba: CRV, 2018. p. 9-22.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o Papel Educacional das Bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/publico/Dudziak2.pdf. Acesso em: mar. 2026.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071. Acesso em:11 jul. 2024.

DYE, Thomas R. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.
EDUCAÇÃO Digital e Midiática passa a integrar critérios do VAAR, Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/educacao-digital-e-midiatica-passa-a-integrar-criterios-do-vaar. Acesso em: 30 mar. 2026.

EDUCAÇÃO midiática: como os jovens finlandeses aprendem a detectar notícias falsas na escola. **Exame**, São Paulo, Agência o Globo, parágrafo 5, 1 jan. 2025. Disponível em: https://exame.com/ultimas-noticias/mundo/educacao-midiatica-como-os-jovens-finlandeses-aprendem-a-detectar-noticias-falsas-na-escola/. Acesso em: 10 mar. 2025.

EDUCAÇÃO NA FINLÂNDIA: o modelo baseado em confiança, bem-estar e qualidade docente, Estado de Minas, 2026. Disponível em: https://www.em.com.br/emgiro/2026/04/7401339-educacao-na-finlandia-o-modelo-baseado-em-confianca-bem-estar-e-qualidade-docente.html. Acesso em: 19 abr. 2026.

EURYDICE. Finland: Early childhood and school education funding. [S. l.]: Eurydice, [s. d.]. Disponível em: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/early-childhood-and-school-education-funding. Acesso em: 19 abr. 2026.

FINLAND. Government report on information policy and artificial intelligence. Helsinki: Prime Minister’s Office, 2018. Disponível em: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160961. Acesso em: 18 mar. 2026.

FINLAND. Ministry of Education and Culture. Media literacy in Finland: national media education policy. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 2019. Disponível em: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161951/OKM_2019_37.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. **Pesquisa aplicada**: conceitos e abordagens. Anuário de Pesquisa, 2016-2017. São Paulo: GV Pesquisa, 2016. p. 10-15. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/issue/view/4030/1982. Acesso em: 20 out. 2024.

FLORES, Marcelo Demétrio; MELO, Priscilla Barbosa de Oliveira. Mídias digitais: mapeamento dos riscos do uso excessivo para crianças e adolescentes e estratégias para familiares e educadores sobre o uso saudável ou moderado das tecnologias. **Sitientibus**, [S. l.], v. 1, n. 65, 2025. DOI: 10.13102/sitientibus.v1i65.11185. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/11185. Acesso em: 7 out. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo (org.). **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983. p. 11-24.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GARRIDO, Antonio Asegurado; GIRONÉS, Jesús Marrodán (coord.). **La LOMLOE y su análisis: una mirada técnica**. [S. l.]: ANELE; USIE, 2021. Disponível em: https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012. 175 p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; SILVESTRE, Flor de María. Competência leitora nas bibliotecas escolares. Em Questão, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 79-105, set./dez. 2017. Disponível em : https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/68642/41367. Acesso em: 25 out. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Ana Paula de C.; BROENS, Mariana. **A Formação das crenças na era das fake news**. São Paulo: FiloCzar, 2021.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, José-Antonio; PÉREZ, Tomás. **Tendencias en programas de alfabetización informacional para empoderar a las personas y a las comunidades: tecnologías sociales y nuevas prácticas ciudadanas**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: http://eprints.rclis.org/28990/. Acesso em: 28 mar. 2026.

GONÇALVES, Guilherme Corrêa; TEIXEIRA, Vanessa Ramos; AFFONSO, Lígia Maria Fonseca; AYDOS, Mariana Recena; PRIANTI NETO, Reynaldo Bueno. **Elaboração e implementação de políticas públicas**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. E-book. p. 3. ISBN 9788595021952. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595021952/. Acesso em: 04 abr. 2025.

GUSMÃO, Camila Rocha; SOUZA, Elaine Javorski. Uma década de educação midiática no Brasil: levantamento de teses e dissertações (2013-2023). **Revista Mediação**, v.26, n.36, p. 39-50, jan./jun. 2024. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/10078. Acesso em: 12 fev. 2026.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR; CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. Biblioteca Escolar como Espaço de Produção do Conhecimento: Parâmetros para Bibliotecas Escolares Brasileiras. Belo Horizonte, 2010.

HILL, Michael; HUPE, Peter. **Implementing Public Policy**. 3. ed. London: SAGE, 2014.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOWLETT, Michael. **Designing public policies**: principles and instruments. Abingdon: Routledge, 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev. [Lisboa], 2016. Disponível em: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO 2025**. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-2025/. Acesso em: 16 mar. 2026.

KEEN, Andrew. **O culto do amador**: como blogs, myspace, youtube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 10. ed. Campinas: Papirus, 2021.

KINGDON, John W. Agendas, alternatives, and public policies. Boston: Little, Brown and Company, 1984.

KLIJN, Erik Hans; KOPPENJAN, Joop. **Governance Networks in the Public Sector**. London: Routledge, 2016.

LEMOS, André. **André Lemos, professor da Facom/UFBA, fala sobre fake news e infodemia**. [Abeu Reflete], São Paulo, 27 maio 2020.

LEITIS JÚNIOR, A. **A biblioteca enquanto campo de educação não formal**. 2018. Orientador: Ivo José Both. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) –Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/100. Acesso em: 2 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: _____ . **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo. Acesso em: 3 mar. 2026.

LINDBLOM, Charles E.**The Science of Muddling Through**. Public Administration Review. 1959. p. 78-88.

LINDBLOM, Charles E. **Still Muddling, Not Yet Through**. Public Administation Review, r 39, p. 517-526. 1979.

LUFT, Lya. **Perdas e Ganhos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

MACHADO, Renata Farias. **Competência em informação no ensino superior**: análise da grade curricular dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MARCIANO, João Luiz Pereira. **Segurança da informação**: uma abordagem social. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://enancib.ppgci.ufba.br/premio/UnB_Marciano.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

MARSH, David; SMITH, Martin. Understanding Policy Networks: Towards a Dialectical Approach. **Political Studies**, v. 48, n. 1, 2000, p. 4-21.

MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel; MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de. Teoria crítica, pedagogia crítica e competência crítica em informação: aproximações teóricas à ciência da informação **Inf. Inf.**, Londrina, v. 26, n. 4, p. 1–23, out./dez. 2021. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/43693/pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

MASCARENHAS, Beatriz; ESTEVÃO, Ilca Maria. Na China, lei proíbe influenciadores de falar sobre determinadas áreas. Metrópoles. Disponível em: https://www.metropoles.com/colunas/ilca-maria-estevao/na-china-lei-proibe-influenciadores-de-falar-sobre-determinadas-areas. Acesso em: 15 mar. 2025.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Políticas públicas e direitos fundamentais: elementos para o controle jurisdicional de políticas públicas. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n. 229, p. 105–132, jul./set. 2002.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016. E-book. p. 88. ISBN 9788597008821. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597008821/. Acesso em: 14 mar. 2025.

MEDIDA Provisória amplia valor médio do Auxílio Brasil para R$ 400. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível em:https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/medida-provisoria-amplia-valor-medio-do-auxilio-brasil-para-r-400. Acesso em: 12 fev. 2026.

MELLO, Felipe; SCHNEIDER, Marco. Desinformação digital em rede e competência crítica em informação. **The International Review of Information Ethics**, Edmonton, Canadá, v. 30, n. 1, p. 1-10, ago. 2021. DOI: 10.29173/irie408. Disponível em: https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/408. Acesso em: 6 mar. 2026.

MELO, Camila Alves de. Aprender ao longo da vida como exercício das competências infocomunicacionais e da metaliteracy. *In*: BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise; BARROS, Susane Santos. (org.). **Educação para a Informação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI; CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **IA para o bem de todos**; Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília, DF: MCTI;CGEE, 2025. 104 p.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil; SERAFINI, Loiva Teresinha; KAUP, Uli (Orgs.) Biblioteca escolar: Presente!. *In*: MORO, Eliane. Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Bibliotecas escolares**: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/images/Documentos/livro_curso_biblioteconomia_biblioteca_escolar_presente.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR PRIMARY AND LOWER SECONDARY (BASIC) EDUCATION. Finnish National Agency for Education. Disponível em: https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education. Acesso em: 12 abr. 2026.

NEVES, Barbara Coelho; AGUIAR, Niliane Cunha de. Políticas Públicas de Informação e Bibliotecas Escolares: panorama brasileiro. **Informação & Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v.27, n.3, p. 73-86, set./dez. 2017. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/92233. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Renata Couto de Azevedo de. Tecnocultura, experiências de consumo e o consumidor gamificado. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 10 n. 27, p. 11-45, abr. 2023. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/6676. Acesso em: 26 mar. 2026.

ORELO, Eliane; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012.

PAIXÃO, Pablo Boaventura Sales; CUEVAS-CERVERÓ, Aurora; LINHARES, Ronaldo Nunes. A Alfabetização Informacional para uma Educação Libertadora: uma abordagem transdisciplinar entre a Ciência da Informação e a Educação. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 534–551, 2022. DOI: 10.26512/rici.v15.n2.2022.39495. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/39495/34378. Acesso em: 4 mar. 2025.

PERDIGÃO, Adriane Camargo Rezende; KANAANE, Roberto. Educação corporativa: competência em comunicação. **Revista de estudos Interdisciplinares**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/62. Acesso em: 12 mar. 2026.

PEREIRA,Gabriela Agostinho. Economia do ódio: plataformas digitais, política e mobilização de afetos. 2024, Balneário Camboriú. **Anais** [...]. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação –

Univali, 2024. Disponível em: https://sistemas.intercom.org.br/pdf/submissao/nacional/17/06262024170949667c758db83f3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. **Revista Informação@Profissões**. Londrina, v. 5, n. 2, p. 04 – 31, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314/20500. Acesso em: 27 nov. 2023.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. **Blog Infoeducação USP**, 2008. Disponível em: http://infoeducacaousp.blogspot.com.br/2008/10/infoeducao-saberes-e-fazeres-da.html. Acesso em 24 nov. 2023.

PINHEIRO, Acileia Cristina Porto; OLIVEIRA, Anatália Dejane Silva de. A escola e a gestão escolar em tempos de expansão do gerencialismo educacional. *In*: GUEDES, Marilde Queiroz; REIS, Cacilda Ferreira dos, QUEIROZ, Atauan Soares de (org.). Políticas públicas educacionais: diálogos com pesquisadoras e pesquisadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Mutações na ciência da informação e reflexos nas mandalas interdisciplinares. **Informação & Sociedade**: Estudos, v. 28, n. 3, 2018. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/108310. Acesso em: 15 fev. 2025.

PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Processo de transformação das políticas de informação no estado informacional. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 3, n. 1, p. 113-126, jan./dez. 2010. Disponível em: https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/181. Acesso em: 20 set. 2024.

PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; TORRES JUNIOR, Roberto Dutra. Burocracias implementadoras e a (re)produção de desigualdades sociais: perspectivas de análise no debate internacional. *In*: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. **Burocracia e políticas públicas no Brasil**: intersecções analíticas. Brasília: ENAP/IPEA, 2018. cap. 10, p. 247-266.

PORÉM, Maria Eugênia; GUARALDO, Tamara de Souza Brandão; CABRAL, Raquel; ANDRELO, Roseane. Competência em comunicação e cultura de inovação nas organizações: breves reflexões. **Comunicação & Inovação**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 95–111, 2016. DOI: 10.13037/ci.vol17n33.3485. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/3485. Acesso em: 2 abr. 2026.

PORTUGAL. Lei n.º 27/2021, de 17 de maio. **Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital**. Diário da República, Lisboa, n. 95, 17 maio 2021. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/27-2021-163442504. Acesso em: 15 jan. 2026.

PORTUGAL. Presença em linha de bibliotecas escolares. Roteiro para a definição de uma política. 2.ª edição, revista e aumentada. Rede de Bibliotecas Escolares. República Portuguesa: Educação, 2024. Disponível em: https://www.rbe.mec.pt/np4/presen%C3%A7a_emlinha.html. Acesso em: 17 abr. 2026.

PORTUGAL. Rede de Bibliotecas Escolares. **Programa Rede de Bibliotecas Escolares: quadro estratégico 2021-2027**. [S. l.]: Rede de Bibliotecas Escolares, 2021. Disponível em: https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe21.27.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. The complexity of joint action. *In*: Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all, this being the saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes. Berkeley, Los Angeles/US; London/UK: University of California Press, 1973. p. 87-124.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 04 fev.2024.

PROCOPIUCK, Mário. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública**: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária. Rio de Janeiro: Atlas, 2013. E-book. pág.144. ISBN 9788522476978. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522476978/. Acesso em: 10 fev. 2026.

QUIROGA, Fernando Lionel; BESSA, Rosângela de. A educação em tempos de smartphones e redes sociais: por uma crítica permanente no enfrentamento da dessubjetivação e monitoramento. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v.17. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/D7ZDsHqWJyMYNs3HVKfqrDN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2026.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris:Dunod, 1995.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo. Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 29–50, 2012. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012029. Acesso em: 19 abr. 2026.

RANKING DA EDUCAÇÃO: Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura. G1, Educação, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml. Acesso em: 18 abr. 2026.

RHODES, Roderick Arthur William. **Understanding Governance**: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham: Open University Press, 1997.

RIBEIRO, Carla Andréa. **Governança Informacional na Reforma do Estado**: estudo exploratório sobre política de acesso à informação governamental. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível

em:https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/177f28f5-6115-40bc-b120-dcdbc8fa5cb5/content. Acesso em: 20 jan. 2026.

RENDÓN-ROJAS, Miguel Ángel; GARCÍA CERVANTES, Alejandro Luis. El sujeto informacional en el contexto contemporáneo. Un análisis desde la epistemología de la identidad comunitaria-informacional. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 30-45, jan./abr. 2012.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas**: introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/223410. Acesso em: 25 nov. 2024.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas**: Volume 1 - Conceitos e Teorias. Brasília: Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas, 2009.

SANCHES, Tatiana. Políticas Públicas para a Literacia de Informação em Portugal: Reflexão sobre o panorama atual e prespetivas de futuro. *In*: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (org.). **Competência em Informação**: Políticas públicas, teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2016. 457 p.

SANDER, Isabella. Prevista para 2020, universalização das bibliotecas escolares esbarra na contratação de profissionais. **GZH (Zero Hora)**, Porto Alegre, 8 dez. 2022. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/12/prevista-para-2020-universalizacao-das-bibliotecas-escolares-esbarra-na-contratacao-de-profissionais-clbfnh65v002j0170tykluj7a.html. Acesso em: 17 jan. 2025.

SARACEVIC, Tefko. A natureza interdisciplinar da ciência da informação. **Ciência da Informação**, v.24, n. 1, 1995. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/A_natureza_interdisciplinar_da_ci%C3%AAncia_da_informa%C3%A7%C3%A3o_%28Cionline_608%29.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

SARACEVIC, Tefko. Information science. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 50, n. 12, p. 1051-1063, 1999.

SCHNEIDER, Marco. **Fascismo Zumbi**: Desinformação, mídias sociais, inteligência artificial e outras histórias de terror do nosso tempo. Rio de Janeiro: Garamond, 2025.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. Porto Alegre: +A Educação – Cengage Learning Brasil, 2024. E-book. pág.10. ISBN 9786555582413. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555582413/. Acesso em: 16 mar. 2026.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2024. E-book. p.32. ISBN 9786555583113. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555583113/. Acesso em: 17 jan. 2025.

SERRA, Paulo. **A informação como utopia**. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Estudos em Comunicação. 1998.

SIGOLO, Brianda de Oliveira Ordonho; CASARIN, Helen de Castro Silva. Contribuições da teoria da carga cognitiva para compreensão da sobrecarga informacional. **RDBCI**, Campinas, SP, v.22, 2024.

SILVA, Armando Malheiro da. Do utilizador ao “prossumidor” dentro do paradigma poscustodial, infocomunicacional e transdisciplinar. *In*: **CIIBERCID**: usuarios de la información, sociedad y tecnología en el siglo xxi. Una visión iberoamericana. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2023. p. 1-8.

SILVA, Carlos Robson; NUNES, Jefferson; TEIXEIRA, Thiciane Mary. Do conceito de informação ao discurso sobre competência em informação. **INCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 185-205, set. 2020/fev. 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/158094/167495. Acesso em 18 nov. 2025.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Fundamentos da informação II:** perspectivas epistemológicas, humanas e técnico-pragmáticas. São Paulo: Abecin Editora, 2022. 507 p.

SILVA, José Gomes da; PORTO, Cristiane Magalhães; LINHARES, Ronaldo Nunes. Tessituras das políticas educativas para integração das TIC na escola: um estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 98–114, 2017. DOI: 10.12957/redoc.2017.30460. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/30460. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Tamara da Rosa; MACHADO, Renata Farias. Propagação de desinformação: aceitabilidade motivada pelo viés de confirmação. *In*: VI FEISC – FÓRUM DE ESTUDOS EM INFORMAÇÃO, SOCIEDADE E CIÊNCIA, 2025, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – UFRGS, 2025. DOI: 10.70525/feisc.2025.205

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Érica Corrêa; MADUELL, Bianka, HELLER, Bruna; COSTA, Bryan Nicollas, MELO, Camila Alves de; ESPOLIER, Charles; DEDAVID, Daniel Aguiar; STIVANIN, Deiziane Braga; SIMÕES, Fabiane; JACOBI, Greison; BELINASO, Juana; BORGES, Jussara, MACHADO, Renata Farias; INÁCIO, Vanessa. Glossário de Conceitos Infocomunicacionais. *In*: BORGES, Jussara; BRANDÃO, Gleise; BARROS, Suzane Santos (org.). **Educação para a Informação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2025.

SPINELLI, Egle Müller. Comunicação, consumo e educação: alfabetização midiática para cidadania. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 127-143, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/interc/a/BvSNphQnBQcFsJrGjw9f5Hz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2026.

SURVEY: Most young people in Finland follow news on TikTok. YI, [Pasila, Helsínquia], 27 jan. 2025. Disponível em: https://yle.fi/a/74-20139574. Acesso em: 12 fev. 2025.

TAKAHASHI, Tadão. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Socinfo/MCT, 2000. Disponível em: https://repositorio.mcti.gov.br/handle/mctic/6501. Acesso em: 7 mar. 2025.

TANNURE, Lúcio Alves; OHIRA, Maria Lourdes Blatt; CHAVES, Álamo; TREVISOL NETO, Orestes. **A biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2023. Disponível em: https://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1404/1/A%20Biblioteca%20Escolar.pdf. Acesso em: 7 mar. 2026.

TAYLOR, Robert S. Question-Negotiation and Information Seeking in Libraries. **College & Research Libraries**, 28, 178-194. American Library Association. 1968.

TENENTE, Luiza; VIEIRA, Lígia. Antes 'melhor do mundo', Finlândia vê desempenho dos alunos cair e tenta encontrar erro; modelo inspirou Brasil, g1, Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml#curriculo. Acesso em: 18 abr. 2026

TRONCO, Giordano. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores**. Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

UNESCO. 2/3 of digital content creators do not check their facts before sharing, but want to learn how to do so (UNESCO survey). [S.l.: s.n.], 26 nov. 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/2/3-digital-content-creators-do-not-check-their-facts-sharing-want-learn-how-do-so-unesco-survey. Acesso em: 28 mar. 2026.

UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. Disponível em: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional**: disposição e competências do país. Brasília, DF: UNESCO: Cetic.br, 2016. Disponível em: https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246398POR.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. Resolução do Conselho. **Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030)**. JO C 66, 26 fev. 2021. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01). Acesso em: 25 out. 2025.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. Florianópolis, SC: Ed. UFSC, 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328/1507. Acesso em: 29 nov. 2025.

WERSIG, Gemot; NEVELING, Ulrich. **Os fenômenos de interesse para a Ciência da Informação**, 1975. Tradução do inglês por Tarcísio Zandonade. Disponível em: http://www.alvarestech.
com/lillian/GestaoDaInformacao/Rogerio/WersigNeveling.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

WILDAVSKY, Aaron. **The Policy of Budgetary Process**. Boston: Little and Brown, 2ª edição. 1992.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. 8. ed. Lisboa: Editora Presença, 2003.

ZATTAR, Marianna; ASSIS, Juliana. Emoção na representação da (des)informação da vacina da dengue. *In*: Seminário Educação, Informação e Saúde: proteções contra à desinformação, Salvador, **Anais [...]**, 2025. Disponível em: https://publicacoes.softaliza.com.br/semineducacaoinformacaoesaude/article/view/13009. Acesso em: 14 fev. 2026.

ZATTAR, Marianna; BARBOSA, Maria de Fatima; BORGES, Jussara. Educação em informação: uma proposição terminológica e conceitual. **Informação & Sociedade**: Estudos, v. 33, n., 2023. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/329577. Acesso em: 12 fev. 2026.