

TEORIA CRÍTICA, PEDAGOGIA CRÍTICA E COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

CRITICAL THEORY, CRITICAL PEDAGOGY, AND CRITICAL INFORMATION LITERACY: COMMON THEORETICAL GROUNDS FOR INFORMATION SCIENCE

Daniel Martínez-Ávila^a

Mariana Rodrigues Gomes de Mello^b

RESUMO

Objetivo: O objetivo principal é refletir acerca das aproximações teóricas, no que tange ao papel da emancipação, na Escola de Frankfurt, em Freire e na competência crítica em informação e as implicações deste tripé epistemológico na Ciência da Informação (CI). **Metodologia:** Metodologicamente trata-se de um texto argumentativo e crítico fundamentado por uma revisão bibliográfica da literatura. **Resultados:** Foi verificado que a teoria crítica, a pedagogia crítica e competência crítica em informação são temáticas que se aproximam epistemologicamente em face das suas naturezas emancipatórias. **Conclusão:** Conclui-se que a teoria crítica, a pedagogia crítica e competência crítica em informação pertencerem à contextos históricos-sociais diversos, formam um tripé, um corpo teórico consistente a fim de repensar o modelo de Educação no mundo, de modo mais libertário e democrático, o que recai em outros domínios, como o da CI.

Descritores: Epistemologia. Pedagogia Crítica. Competência Crítica em Informação. Teoria Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A Ciência da Informação (CI), por ser a informação um ativo de grande

^a Doutor em Documentação pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). Docente do Departamento de Biblioteconomía y Documentación da Universidad Complutense de Madrid (UCM) e docente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: dmartinezavila@gmail.com

^b Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: professoramariannamello@gmail.com

relevância econômica tanto para indivíduos como para sociedades, é uma ciência eminentemente política. Ora, as questões políticas e metodológicas na pesquisa em Ciência da Informação são informadas pelas posições epistemológicas dos autores e o referencial teórico adquirido no processo de formação e emancipação da pesquisa, construído sempre de forma social. Uma ciência predominantemente política, portanto, precisa de uma atitude crítica, refletida, expressa no referencial teórico por epistemologias, como pela teoria crítica e pela pedagogia crítica.

Então, este ensaio tem como objetivo refletir acerca das aproximações teóricas, no que tange ao papel da emancipação, na Escola de Frankfurt, em Freire e na competência crítica em informação e as implicações deste tripé epistemológico na Ciência da Informação. Essas reflexões partem do seguinte problema de pesquisa: Qual o suporte epistemológico que a teoria crítica de Adorno e a pedagogia crítica de Freire oferecem à competência crítica em informação e à Ciência da Informação?

Consideramos as temáticas: competência crítica em informação, pedagogia crítica freireana e teoria crítica, na primeira e na segunda geração, destacando-se Adorno, Horkheimer e Habermas. Para tanto, nos utilizamos dos clássicos da Filosofia e da Educação escritos pelos filósofos supramencionados, bem como da revisão da literatura aplicada em bases da Ciência da Informação, tais como: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCOPUS e *Library and Information Science Abstracts* (LISA).

2 TEORIA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES HISTÓRICO- EPISTEMOLÓGICAS EM ADORNO, HORKHEIMER E HABERMAS

A Escola de Frankfurt¹ emana do Instituto de Investigação Social de Frankfurt, na Alemanha, criado em 1923. O Instituto traz no seu bojo a orientação

¹ O Instituto de Investigação Social de Frankfurt fica conhecido como Escola de Frankfurt na década de 1930. Porém, nada formalizado.

marxista, da qual não havia precedentes, a fim de refletir por meio de investigações científico-sociais e filosóficas os mais variados problemas decorrentes do sistema capitalista vigente e as implicações deles ao futuro.

As autoridades de Frankfurt, auxiliadas pelo capital doado por alguns ricos intelectuais simpatizantes do marxismo, constroem um edifício, cuja biblioteca era composta por mais de 37 mil obras acerca dos fundamentos teóricos das temáticas estudadas no Instituto. Essas condições certamente deram um grande impulso às atividades realizadas pelo Instituto, como pesquisa, fóruns e conferências realizados com outras universidades.

A teoria crítica que, com o decurso do tempo, se desdobra em outras, é fruto destas discussões e problematizações. Ela surge em um contexto de discussões sobre o fracasso da revolução do proletariado esperada por Marx. A teoria crítica é reacionária à teoria estabelecida na Idade Moderna, de origem cartesiana, mas que toma uma proporção maior com o movimento Iluminista, e maior ainda na Idade Contemporânea, com o positivismo, desdobrando-se em outras. A teoria tradicional é “reducionista, fragmentada, técnica, acrítica, e se limita a explicar o fenômeno tal como se apresenta, mediante o olhar distante do observador, que se reduz a observar o objeto, sem emitir um parecer crítico” (MELLO; MARTÍNEZ-ÁVILA; ARAÚJO; VALENTIM, 2020).

Na fase iluminista, a razão surge como a única força capaz de conferir liberdade ao sujeito, satisfazendo suas necessidades e aspirações, a partir da libertação do mito medieval. Essa força advém de uma relação estreita entre conhecimento e autonomia, segundo a qual a ciência e a técnica seriam capazes de construir um mundo verdadeiro, próspero e feliz.

Contudo, na acepção de Adorno e Horkheimer (1985), dois grandes filósofos da primeira fase da Escola de Frankfurt, o pensamento esclarecido iluminista que pretendia a libertação da humanidade dos mitos, teve um efeito inverso, visto que a aprisionou em novos mitos muito mais fortes, frutos da ausência de reflexão e da imposição de uma sociedade capitalista, onde o sujeito se torna reprodutor de funções padronizadas, um produto, perdendo seu ser, seu ponto de vista. Neste sentido:

O pensamento, no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária e a derivação do conhecimento

factual a partir de princípios, não importa se estes são interpretados como axiomas arbitrariamente escolhidos, ideias inatas ou abstrações supremas. (ADORNO, 1995, p. 40).

A partir da leitura da “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer (1985), podemos verificar que o sistema capitalista se casou perfeitamente com as teorias tradicionais, de origem burguesa, haja vista que a ideia que temos de felicidade foi aliada à posse e às satisfações materiais, e que depende, portanto, da técnica e da produção em massa. É o uso do que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de razão técnica, instrumental ou subjetiva, da qual faz parte a ciência. Em oposição à razão emancipatória ou objetiva. “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a verdadeira racionalidade se dá pela reflexão e não pelo domínio tecnológico. Estes filósofos propõem uma razão enquanto autonomia, almejando a construção coletiva de um conhecimento que supere a instrumentalidade e a fragmentação científica. Apenas assim será possível quebrar os mecanismos de dominação e da alienação social de uma sociedade heterônoma. “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem” (ADORNO, 1995, p. 21).

De acordo com Adorno (1995), a própria organização do mundo é heterônoma, convertendo-se ideologicamente em mandamentos oligárquicos. Essa heteronomia é concebida como “um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 124). Ela “[...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 143). Assim, a cientificidade não garante uma sociedade emancipada. A ciência não se autorreflete, é elucidação, ou esclarecimento, como diz Adorno e Horkheimer (1985), em decorrência de um termo usado pelos iluministas, que fundamenta a verdade como resultado do procedimento científico. Então, as “verdades” científicas podem ser construídas pela razão instrumental influenciada num primeiro plano pelo movimento iluminista, e posteriormente, pelo positivismo e

pelo capitalismo. Com isso, é preciso partirmos para uma Educação emancipatória, consciente, deixando a razão puramente técnica, por meio de um olhar crítico, ético e comunitário, focada no ser e não exclusivamente no ter.

No entendimento de Adorno (1995), há dois tipos básicos de Educação a de adaptação e a de resistência. O educar para a resistência é mais desafiador na concepção de Adorno, porque a pessoa naturalmente vai se adaptando ao mundo, sem que os educadores precisem interferir muito neste sentido. Deste modo, a Educação para a resistência é a que tem que ser mais ensinada e praticada, a fim de que o educando tenha um espírito crítico e capacidade de análise para resistir aos modos opressores de assujeitamento, pela autolegislação. “A Educação tem sentido unicamente como Educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Sobre adaptação e resistência, argumenta Adorno (1995, p. 143):

A Educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Uma Educação pautada na razão emancipatória (objetiva) é a condição para que práticas totalmente desumanas não aconteçam. Auschwitz apenas foi possível, em face da razão técnica (subjéctiva) que coisifica o humano em nós (ADORNO, 1995). “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Posto isto, vemos a importância da quebra da hegemonia do pensamento clássico dominante pela primeira geração de frankfurtianos, destacando-se Adorno e Horkheimer. Na rica análise de Giroux (1992, p. 24), grande estudioso da Escola de Frankfurt, um dos precursores da pedagogia crítica:

A Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrantes que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem “insight” sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do “ethos” e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivista nas escolas, falta-lhes a sutileza

teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse.

Na segunda geração da Escola de Frankfurt, temos Habermas como o principal expoente. Um traço marcante na filosofia de Habermas incide numa teoria crítica baseada nas relações comunicativas e nos discursos argumentativos, sob os quais enseja o caminho da conscientização e da libertação pelo crivo da razão, expresso pelo poder da linguagem, por meio de uma averiguação crítica. Habermas parte de uma razão dialógica que ele compreende e que só pode ser estabelecida por meio da linguagem, tanto no campo teórico, quanto da ação - o agir comunicativo.

É uma tentativa de superar a Filosofia da Idade Moderna do sujeito cognoscente ou da consciência, a qual concebe a racionalidade como fruto da consciência individual, interior de cada pessoa, fomentada em ideias transcendentais de um sujeito capaz de autodeterminar, desprendido de qualquer influência externa, como vemos em Descartes e principalmente em Kant.

Essa superação apenas é possível, segundo Habermas (2012), pelo paradigma da comunicação, pautado na competência comunicativa, que dá vazão à emancipação social, a partir da intersubjetividade consciente de sujeitos capazes de comunicação. A competência comunicativa implica na competência linguística, capaz de representar e disseminar as informações, uma competência que também é crítica e democrática, à medida que “[...] problematiza, aprende e enfrenta conflitos com argumentos racionais, sendo denominada, por Habermas, de Discurso” (LIMA; LIMA; GUNTHER, 2019, p. 217).

Com isso, na interpretação que Sampaio faz de Habermas:

Se dá a passagem do esclarecimento crítico para a esfera da comunicação lingüística, dirigida ao consenso entre os homens, forneceu um critério novo, uma norma pragmática para o pensamento habermasiano, pautada eminentemente na emancipação humana. Assim é que, na década de 70, Habermas propôs a Teoria da Competência Comunicativa, a qual visa dar conta do sentido utópico nela instalado, ao querer diluir a falsa construção dialética utopia/realizável: é uma proposta pautada na comunicação ilimitada e incoagida tanto no aspecto externo como interno ao discurso, sem restrição a participantes que, através de chances simétricas, teriam no diálogo crítico a possibilidade de chegarem ao verdadeiro consenso (SAMPAIO, 1999, p. 264).

Habermas (2012) expõe que na ação comunicativa os integrantes buscam fins ilocucionário, pela a harmonização dos seus planos individuais, almejando ratificar um acordo que sirva como fundamento de uma coordenação ajustada dos planos de ação individuais dos participantes. O que Habermas (1989; 2012) chama de ação comunicativa. Quanto aos fins ilocucionários² Habermas (1990, p. 68) explica:

[...] fins ilocucionários não podem ser atingidos por outro caminho que não seja a cooperação, pois eles não se encontram à disposição do participante individualmente da comunicação, do mesmo modo que os efeitos produzíveis de modo causal. Um falante não pode atribuir a si mesmo um efeito ilocucionário como se fosse o agente que situa sua atividade na linha de um fim, descrevendo a si mesmo o resultado de sua intervenção no conjunto de processos do mundo objetivo.

Sob esse olhar, por meio da linguagem, para Habermas (1990), podemos vislumbrar comunicativamente, e, portanto, racionalmente um consenso. Todavia, este acordo não pode ser imposto coercitivamente, porque não se trataria de uma vontade livre, elemento imprescindível para validade contratual. “[...] o acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações” (HABERMAS, 1989, p. 165).

Se assim é, na interpretação de Habermas que Lima, Lima e Günther (1999, p. 206) fazem desse assunto: “aquilo que se obtém mediante recompensa ou ameaça, sugestão ou engano, não pode ter validade de um acordo construído intersubjetivamente”.

O poder do capital e detenção dos meios de comunicação por uma oligarquia fazem com que um pequeno grupo imponha seus interesses por meio de falsos acordos unilaterais, e, para tanto, muitas vezes, criam e divulgam falsas informações, que não passam pelo crivo crítico de um consenso proveniente de formas comunicativas de ação. Habermas (1990; 2012) compreende que a quebra desse ciclo de dominação somente é possível pela democratização das formas de tomada de decisões por meio da ação comunicativa, da qual emana a força do melhor argumento, em substituição das formas ideológicas e

² Em linhas gerais, o termo ilocucionário diz respeito a um ato de fala completo numa proposição linguisticamente típica, por meio da qual se afirma, nega, exige, promete e etc. (SILVA; VERAS, 2016).

unilaterais impositivas. Assim, a capacidade crítica de análise, fruto de um processo emancipatório, só pode ser construída por atividades linguísticas e democráticas.

3 EMANCIPAÇÃO E PEDAGOGIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE

O termo pedagogia crítica, foi cunhado pelo professor e escritor estadunidense Henry Giroux (1992), grande leitor de Marx, dos teóricos críticos e de Paulo Freire. Em linhas gerais, a pedagogia crítica, que é muito inspirada no pensamento de Paulo Freire, consiste em uma filosofia educacional, um movimento para capacitar os alunos a terem atitudes mais construtivas, desenvolvendo a consciência crítica, minimizando, assim, práticas autoritárias, que cerceiam a liberdade de escolha e reflexão. “A obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional” (GIROUX, 1997, p.145).

No que tange à pedagogia crítica, para McLaren (1997, p. 192):

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes."

É fato que a emancipação é o elemento imprescindível em qualquer escola do pensamento que trabalhe com a questão crítica. Na concepção freiriana, a emancipação está atrelada à ideia de autonomia e de Educação, haja vista que somente por meio da Educação não heterônoma, e, portanto, autônoma, o sujeito poderá se emancipar.

Logo, o princípio da autonomia se traduz no modo de como a pessoa dialogicamente encontra o direcionamento da sua própria história, respeitando o contexto da sua trajetória, por meio de um viés crítico. Por meio dessa prática, que tem seu fundamento na Educação crítica, dá-se a passagem da heteronomia à autonomia, conceitos basilares ao processo emancipatório. Contudo, tais princípios perpassam pela democratização na História da Educação, que envolvem questões políticas e epistemológicas.

Tal como os expoentes da Escola de Frankfurt, especialmente da primeira geração, Freire, baseado no marxismo, também constatou que o sistema

capitalista, na sua forma mais extrema, conhecido como neoliberalismo a partir da década de 1970 - mas que até então não tinha essa denominação – é responsável pela desigualdade social e pela restrição da liberdade educacional, apresentando um modelo de vida e de ensino opressor, e, portanto, heterônimo.

Um modelo emancipatório de Educação, segundo Freire (1987), incide numa conquista política, porque emancipar implica em libertar o sujeito da opressão da dominação de classe para que ele possa ser agente transformador da realidade.

Na concepção de Freire, a Educação bancária é a grande responsável pela manutenção do sistema capitalista, pois nela o discente não é estimulado a refletir criticamente acerca dos acontecimentos diários, mas reproduzir apenas o que a ele é imposto. Em linhas gerais, a Educação bancária é compreendida como aquela em que o docente enxerga o aluno como um “banco” no qual ele deposita informações e conhecimento, ou seja, o discente seria uma tábula rasa, sem conhecimentos prévios, em que o professor acrescenta fórmulas, conceitos entre outros conhecimentos sistemáticos, o condicionado à “cultura do silêncio”, do medo e da reprodução não consciente e não dialógica.

Ou nas palavras de Freire (1987, p. 82):

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição.

Como assevera Freire (2011, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E completa: “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Logo, devemos ressaltar, que podemos compreender o educador no sentido lato, não apenas como o professor institucionalizado, que está na sala de aula, mas como toda a pessoa que tem algo a expor, a ensinar, a mediar, e todo o profissional da Ciência da Informação, seja professor, pesquisador, bibliotecário, museólogo ou arquivista, certamente faz parte do processo educacional e pode ser considerado como um educador/professor.

A mera transferência de conhecimento, sem considerar a visão de mundo e o conhecimento que o discente já traz é inerente ao sistema educacional opressor, verticalizado e não colaborativo, que segundo Freire (1987), é próprio do sistema capitalista. Uma estrutura epistemológica arraigada no positivismo de um currículo engessado, que desconsidera os regionalismos culturais do grupo de educandos, bem como as subjetividades de cada um deles, pois "ensinar exige respeito aos saberes do educando" (FREIRE, 2003, p. 30).

Ademais, expõe Freire (2011, p. 27) "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica". Isto implica em dizermos que a partir do olhar de Freire (2011), o material didático pronto e acabado, a ausência de diálogo entre educador e educando, a postura sisuda e pouco instigadora do educador, cessa o processo crítico no aprendizado, inibi a curiosidade do aluno, a Educação libertária, e conseqüentemente, impede o seu processo emancipatório.

Em contrapartida, aulas problematizadoras, dialógicas, sem frieza, instigam a curiosidade e promovem a reflexão crítica, e conseqüente, a emancipação do educando, visto que são fundamentadas num sistema de troca de aprendizados e experiências, no qual o discente também contribui na construção do conhecimento, que é dinâmico. Para tanto, Freire (2011) adverte que as convicções, certezas, verdades absolutas epistemológicas defendidas por alguns educadores não são prudentes. Ser professor, segundo ele, requer o hábito da pesquisa, capacitação profissional e capacidade de lidar com outras linhas epistemológicas e possibilidades de diálogos. Neste sentido, Freire está em acordo com filósofos como Nietzsche (2008; 2010), Kuhn (2006), Adorno (1985), Horkheimer (1985), Foucault (2012) entre outros, que criticam a ideia racionalista, cartesiana, engessada da verdade, seja no campo da ciência ou da moral.

Porém, para falarmos em emancipação do sujeito ante uma Educação autônoma, o aspecto político é imprescindível, tendo em vista que ela somente é possível com a democratização escolar. Muito embora a democratização do poder emerge de modo mais efetivo no Brasil em meados da década de 1980,

com o fim da ditadura militar e o auxílio legal da nova Carta Magna de 1988, Paulo Freire já denunciava, antes do golpe militar, a necessidade de práticas mais democráticas em todas as esferas. Neste sentido, de acordo com Borges (2013, p. 158), Freire tece críticas na década 1950, acerca da democracia vigente.

Paulo Freire critica a democracia brasileira em vigor no final da década de 1950, precisamente em 1959, quando escreveu o primeiro dos seus livros, Educação e a atualidade brasileira. Ele opina que era uma democracia baseada no assistencialismo, no alheamento do povo e no quietismo. Invoca uma verdadeira ação democrática geral.

Dessa forma, apesar do modelo pedagógico educacional brasileiro ainda ser muito conservador, embora tantas lutas em muitas décadas por filósofos da Educação, como Paulo Freire, podemos constatar alguns avanços de uma Educação mais democrática, enfatizada por leis, como a Constituição Federal de 1988, principalmente nos artigos 60 e 205.

Para constitucionalista José Afonso da Silva (2005), a conjugação desses dois artigos coloca a Educação no rol dos direitos fundamentais, conferindo universalidade a ela, pois todos têm direito ao acesso à Educação e garanti-la é dever do Estado e da família com a colaboração social, visando o desenvolvimento completo do sujeito, o qualificando para o trabalho e o preparando ao exercício da cidadania, recorrendo-se, para isto, ao ensino integral, que contempla as várias dimensões da pessoa e não somente a intelectual.

Todavia, o artigo 60 da Carta Magna contempla a Educação no conjunto dos direitos sociais, isto estabelece que, além das implicações de um direito fundamental, como direito social impõe - se ainda mais a prestação positiva do Estado, a fim de estabelecer condições materiais favoráveis na realização do princípio da igualdade, conferindo um ensino de qualidade a todos (SILVA, 2005).

Contudo, a existência de um currículo único num país de dimensões gigantescas como o Brasil, que desconsidera os regionalismos, carências e necessidades de cada comunidade, não é pressuposto de igualdade, isto é um engano. Implantar o princípio da igualdade na Educação pressupõe a oferta de

condições de aprendizado que respeite as particularidades da comunidade, bem como de cada aluno, observando suas subjetividades. A isonomia também não pode ser vislumbrada em escolas com salas de aula, onde ainda se mantêm, em todas as atividades, carteiras enfileiradas e muitas vezes um tablado, onde o professor distante ministra suas aulas, exigindo uma mesma tarefa e prova para todos, da qual se espera uma única resposta certa ante uma única teoria que, muitas vezes, por um jogo de forças políticas, sobrepõe outra que era tão boa quanto, ou em alguns aspectos até mais justa e adequada ao propósito daquela aula.

Por conseguinte, os aspectos acima não contemplam a Educação pra diversidade, à medida que desconsideram as particularidades e as riquezas pertinentes às diferenças e a forma como cada aluno constrói sua aprendizagem, a partir da sua leitura de mundo. Segundo Mantoan (2006, p. 9):

[...] uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo custo.

Na concepção freireana, a Educação se situa em um contexto de poder, que tem que ser refletido, indagando-se quem o detém, como ele está sendo exercido, a serviço de quem, ou de quais instituições. Freire (1995) propõe que o poder seja democratizado, ou seja, partilhado de forma justa, igualitária entre os diferentes segmentos da sociedade para que todos tenham poder de fala.

Um outro ponto que vale destacar, como vimos, é uma questão também levantada pela Escola de Frankfurt, principalmente por Adorno e Horkheimer (1985) sobre a tecnocracia. É fato que a evolução da técnica foi e continua sendo imprescindível à evolução de qualquer segmento da sociedade, em todos os países, mas se torna um problema quando padroniza o ser humano, o tornando refém da neutralidade do pensamento acrítico e do agir sem reflexão. Como se a lógica capitalista da produção em massa fabril adentrasse as escolas e produzisse sujeitos em série, de acordo com o modelo de melhor serventia à oligarquia burocrática, ou seja, o operário que detém a técnica de produção e produz sem refletir, sem questionar, sem argumentar e sem lutar por condições melhores. Ou nas palavras de Freire (1987, p. 177):

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem decisão, sem

objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a presta não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação:

Sobre esse assunto, Freire (1987, p. 79) ainda argumenta:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados.

Portanto, o reducionismo técnico educacional cria autômatas, sujeitos acomodados, que vivem um dia após o outro automaticamente, sem refletir, espécies de “zumbis”, ou como bem coloca Mario Sergio Cortella (2016, p. 39), filósofo, professor e pesquisador, um dos últimos orientandos de Paulo Freire de doutorado:

Para nós em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se.

4 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

Na sociedade contemporânea, cada vez mais apoiada no aparato tecnológico, parece que há uma grande facilidade do acesso às informações, no entanto, isso não garante que todos os cidadãos tenham acesso à informação. E mesmo que tenham acesso, não implica que sejam competentes em informação, isto é, que estejam refletindo acerca da informação que têm acessado ou recebido.

Castells (2013) nos faz pensar sobre de que forma a sociedade em rede tem se apresentado e como a mudança na sociedade depende das pessoas, pois a tecnologia é somente um instrumento de poder das grandes forças sociais e econômicas. Não foi a tecnologia que prescreveu o desenvolvimento da sociedade em rede, contudo, sem ela, esta sociedade não teria existido, de modo semelhante não foi a eletricidade que suscitou a sociedade industrial, entretanto, sem a eletricidade e o motor elétrico, a sociedade industrial, tal como a

identificamos, não poderia ter sido concebida.

Em face dessa dimensão pouco crítica e reflexiva das pessoas no recebimento passivo de uma informação, a competência em informação (*information literacy*), vem ampliando seu conceito, inter-relacionado à proposta de aprendizado ao longo da vida, instituída na década de 1970, sob a tutela da UNESCO e da IFLA, ao conceito mais recente de competência crítica em informação (*critical information literacy*), como resposta à abordagem tecnicista das diretrizes da ACRL da competência em informação norte-americana e influenciada pelo pensamento apresentado pela teoria crítica pelos autores pós-estruturalistas e também pela pedagogia crítica de Paulo Freire.

Zurkowski (1974), bibliotecário estadunidense, um dos percursores do movimento de competência em informação, expõe que o volume de informações transpõe a capacidade de analisá-las. E ser competente em informação requer uma gama de técnicas e habilidades para o uso dos inúmeros recursos informacionais, almejando a resolução de problemas relativos ao acesso e à avaliação das informações.

Na leitura que Lucca e Vitorino (2020, p. 32) fazem de Zurkowski (1974), “a competência em informação, para o autor, envolve, além da capacidade de ler e de escrever, o reconhecimento do valor da informação e a habilidade de ajustar a informação para atender a necessidades”.

Na acepção de Belluzzo (2018), somos incontestavelmente impactados pela tecnologia, no entanto, sabemos que uma parcela considerável da população ainda não é capaz de usar conscientemente e plenamente esses recursos, precisando da adequada mediação e de políticas públicas eficazes que facilitem o acesso à informação às pessoas, em face da complexidade das novas habilidades.

Estas questões nos fazem refletir se estamos realmente na sociedade da informação, expressão que se estabelece com toda a força em meados dos anos 1990, no contexto do desenvolvimento das TICs e advento da internet, como a expressão máxima da construção política e ideológica se desenvolveu das mãos da globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e “auto-regulado” (BURCH, 2005).

Partindo dessa premissa, introduzida pelo contexto neoliberal, é possível estarmos na sociedade da informação, ou a um passo a frente - sociedade do conhecimento³ - se uma grande parcela da população não se posiciona criticamente ante a informação? Questão que retomaremos mais ao final do texto.

A *critical information literacy* é estudada por pesquisadores de língua inglesa nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, desde o início da primeira década dos anos 2000, como nos artigos de Simmons (2005); Doherty e Ketchner (2005); Elmborg (2006) e Jacobs (2008). No Brasil, estes autores consideram a competência crítica em informação uma ampliação do conceito e da proposta social da competência em informação. A partir da criticidade, a competência em informação passa a ser compreendida não somente como um grupo de habilidades ao acesso e disseminação da informação, numa visão mais tecnicista, mas também como uma habilidade essencial na construção da cidadania e na manutenção de uma sociedade democrática e libertária, que promova escolhas mais sábias e conscientes ao seu povo. Brisola e Doyle (2019, p. 282, tradução nossa) entendem competência crítica em informação como:

Um conjunto de competências adquiridas longo da vida, em constante aprendizagem, contempladas, por um lado, pela competência em informação, mas também destacando a importância dos contributos críticos provenientes da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e da Pedagogia Crítica (Paulo Freire), entre outras. Tal criticidade pode ser entendida como o elemento que diferencia o que é simplesmente disponibilizado, técnico ou ensinado (formal ou informalmente por dispositivos técnicos ou aparatos de poder) do que é criticamente apreendido e utilizado pelos indivíduos, contribuindo ao seu ser no mundo e, portanto, ao exercício da sua cidadania⁴.

Dessa forma, a competência crítica em informação é uma concepção

³ Sociedade do conhecimento foi um termo adotado pela UNESCO, em particular, nas suas políticas institucionais, objetivando uma concepção mais integral e não apenas sob o olhar econômico e de inovação tecnológica que apresenta a "sociedade da informação" (BURCH, 2005).

⁴ Texto original: a set of lifelong skills, in constant learning, contemplated on the one hand, by information literacy, but also stressing the importance of critical input coming from Critical Theory (School of Frankfurt) and Critical Pedagogy (Paulo Freire) among others. Such criticality can be understood as the element that differentiates what is simply made available, technical or taught (formally or informally by technical devices or apparatus of power) from what is critically seized and used by individuals, contribute to their being in the world and therefore, the exercise of their citizenship

instigadora da capacidade de análise da população, por intermédio da revisão das convenções e normas de letramento informacional propostas pela competência em informação, aplicadas em uma sociedade onde os indivíduos não privilegiados podem fazer uso dessas informações para se emanciparem. Seria, então, um aprofundamento teórico das perspectivas de análise crítica da informação, já proposto pela competência em informação, conjugado com o comprometimento ético do rompimento com as estruturas de poder que constroem e disseminam informações, segundo anseios oligárquicos, o que impede o uso autônomo da informação e consequente emancipação social (TOMPKINS, 2010).

Porém, alguns pesquisadores, ao tratarem da competência em informação, apresentam elementos que avançam a competência em informação tradicional, adentrando na competência crítica em informação. Como podemos verificar na compreensão de Belluzzo, Santos e Almeida Júnior (2014, p. 61):

a competência em informação, considerada como um processo que tem por finalidade desenvolver competências e habilidades informacionais para aprimorar o pensamento crítico e analítico das pessoas em relação ao universo informacional pode ser implementada e desenvolvida em bibliotecas por meio de programas com o apoio de mediadores - bibliotecários e professores.

Portanto, a pessoa competente em informação (BELLUZZO; FERES, 2015) é capaz de acessar, avaliar e usar a informação de modo crítico, a fim de construir conhecimento. Esta competência enseja que o sujeito aprenda, não somente nos estabelecimentos de ensino tradicionais, mas nos demais ambientes por ele frequentados, ao longo de toda a sua vida, democraticamente, considerando questões sociais e raciais na luta contra qualquer tipo de opressão (TOMPKINS, 2010).

Segundo Doyle (2018), não há uma definição única que possa identificar a competência crítica em informação, contudo, há três dimensões que a englobam: crítica, reflexão e ação, neste sentido afirma que:

[...] Pode-se dizer que competência crítica em informação é uma linha de estudos que: a) critica visões, pesquisas ou projetos ideologizantes de competência em informação; b) integra elementos da teoria crítica da sociedade e da pedagogia crítica (de Paulo Freire) em suas reflexões e práticas, e; c) se propõe a combater os efeitos nefastos do capital sobre a circulação de

informação na sociedade [...] (DOYLE, 2018, p. 27).

Silva, Nunes e Teixeira (2020, p. 200) defendem que na competência crítica em informação, “a proposta é de que a competência em informação não seja tida como neutra, assim como a produção, a organização, a disseminação e o acesso a informação não o são”. Neste aspecto há uma grande influência da pedagogia crítica freireana, visto que todo tipo de ação que envolva a Educação, para Freire (1987), não é neutra, apenas guarda uma opção escondida, tudo depende da base inclusiva ou excludente do sujeito.

Para Vitorino e Piantola (2009 *apud* SILVA; NUNES; TEIXEIRA, 2020, p. 200), há quatro dimensões da competência em informação: técnica (ter competência técnica para acessar as informações); estética (capacidade de compreensão, ordenação ante uma experiência pessoal, única de expressão e do tratamento da informação); ética (uso responsável da informação com o escopo do bem comum); e política (a informação tida no contexto do exercício da cidadania), “[...] que se completam para definir e traçar as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que envolvem o acesso, a avaliação e o uso da informação”. Se assim é, segundo os autores:

[...] para que um indivíduo seja considerado competente em informação ele deve ao mesmo tempo saber habilidades técnicas para acessar e usar informações, ter sensibilidade estética para apreciar e criar conteúdos informacionais, utilizar as informações para participar como cidadão na sociedade democrática e tomar postura ética quanto ao uso, a apropriação e a distribuição da informação (SILVA; NUNES; TEIXEIRA, 2020, p. 201).

Todavia, segundo Righetto, Cunha e Vitorino (2019, p. 220), a formação do sujeito para que ele seja competente em informação é um dos atributos do “[...] bibliotecário que deve atuar para a emancipação cognitiva do indivíduo na sociedade, ter competência em informação significa desenvolver habilidades para auxiliar o indivíduo a assimilar a informação e exercer seus atributos como cidadão”. A verdadeira função social do bibliotecário “[...] não é apenas incentivar a leitura, mas trabalhar com a informação, levá-la àqueles que dela necessitam [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 1997, p. 91).

Assim, essa luta, na compreensão de Elmborg (2006), tão significativa é crucial ao processo de tornar as pessoas mais competentes em informação e

para que os bibliotecários e as bibliotecas percebam todo o potencial inerente à competência crítica em informação. Para tanto, as bibliotecas precisam se engajar nessa luta, alinhando, assim, os valores da competência crítica em informação aos trabalhos diários dos bibliotecários. Este desenvolvimento provavelmente exigirá questionamentos e desafios contínuos dos valores estimados pelas bibliotecas. Se os bibliotecários desejam ocupar seu lugar entre os educadores progressistas da academia, é vital que esse processo aconteça. Concordamos com os posicionamentos dos autores, mas o estendemos a todos os profissionais da CI, em todos os ambientes informacionais. E deste modo, justificamos a importância da epistemologia, da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação no ensino e na pesquisa da CI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que ante os inúmeros lares no Brasil e no mundo que não possuem acesso à internet, não podemos estar na sociedade da informação de um modo homogêneo em parâmetros mundiais. Esta pressupõe que a grande maioria das pessoas consigam acessar a informação facilmente das suas casas, escolas e/ou trabalho. O que não ocorre, porque isto pressupõe equipamentos e conhecimentos adequados ao acesso. Por conseguinte, menos ainda podemos considerar que vivemos o contexto da sociedade do conhecimento, porque além dos equipamentos corretos e entendimento de como usá-los, é necessário a competência crítica em informação, o que apenas pode ser vislumbrada em decorrência de um processo longo de ensino/aprendizagem, fora dos moldes neoliberais.

Quanto ao objetivo do estudo, cremos que foi alcançado, pois podemos verificar que a competência crítica em informação, a pedagogia crítica e a teoria crítica são temáticas que se aproximam epistemologicamente em face das suas naturezas emancipatórias. Não obstante, pertencerem à contextos históricos-sociais diversos, formam um tripé, um corpo teórico consistente a fim de repensar o modelo de Educação no mundo, de modo mais libertário e democrático, o que recai em outros domínios, como o da CI.

Posto isso, a tarefa de promoção da emancipação dos discentes deve ser

tida no seu sentido amplo, não apenas considerando escolas e professores neste processo, mas envolvendo diferentes profissionais e espaços, como os da CI e os ambientes informacionais. Neste sentido, considerando-se sempre os aspectos culturais do local onde estes espaços estão arraigados, as questões epistemológicas, políticas e metodológicas da teoria crítica, da pedagogia crítica e da competência crítica em informação podem ser um importante subsídio na pesquisa da CI.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis, 1997.
- BELLUZZO, R. C. B. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018.
- BELLUZZO, R. C. B.; SANTOS, C. A. D.; JÚNIOR, O. F. A. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 60-77, 2014.
- BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. *In*: BELLUZZO, R. C. B, FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P. (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação/organização**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015. p. 1-35.
- BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora á luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.
- BRISOLA, A. C.; DOYLE, A. Critical Information Literacy as a Path to Resist “Fake News”: Understanding Disinformation as the Root Problem. **Open Information Science**, v. 3, p. 274-286, 2019.

BURCH, S. **The Information Society / the Knowledge Society**, 2005.

Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi2sJz_roz1AhVDuqQKHcoGC6UQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fmaaaz.ihmc.us%2Frid%3D1HN7Q0J4F-1XYWQ9W-JDQ%2FThe%2520Information%2520Society.doc&usg=AOvVaw30YUR3DhsAY7aLjphblCgw. Acesso em: 30 dezembro 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2016.

DOYLE, A. Ideologia e competência crítica em informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Revista Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 25-33, 2018. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/39843>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DOHERTY, J. D.; KETCHNER, K. Empowering the Intentional Learner: A Critical Theory for Information Literacy Instruction. **Library Philosophy and Practice**, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/28106825_Empowering_the_Intentional_Learner_A_Critical_Theory_for_Information_Literacy_Instruction. Acesso em: 26 abr. 2021.

ELMBORG, J. Critical Information Literacy: Implications for instructional practices. **The Journal of Academic Librarianship**, p. 192-199, 2006.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133305001898>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

JACOBS, H. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256-262, 2008. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/222033109_Information_Literacy_and_Reflective_Pedagogical_Praxis. Acesso em: 01 maio 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIMA, C. R. M.; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F. Competência comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **Revista P2P e INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 200-219, 2019. Disponível em:
<http://revista.ibict.br/p2p/article/view/4596>. Acesso em: 01 maio 2021.

LUCCA, D. M.; VITORINO, E. V. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da ciência da informação: em foco, a fenomenologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 22-48, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/146870>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

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

MELLO, M. R. G.; MARTÍNEZ-ÁVILA, D.; ARAÚJO, L. M.; VALENTIM, M. L. P. Entre técnica e reflexão: um estudo da função social das bibliotecas públicas a partir da teoria crítica. **Informação & Informação**, Londrina, v. 25, n. 4, p. 377-401, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/156405>. Acesso em: 03 maio 2021.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia Ciência**. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral, uma polêmica**. São Paulo: Masdras, 2010.

RIGHETTO, G. G.; CUNHA, M. F. V.; VITORINO, E. V. O papel social do bibliotecário voltado às pessoas trans: aproximações teóricas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 212-238, 2019.

SAMPAIO, T. M. M. A emancipação política em Habermas. **Síntese – Revista de Filosofia**, v. 26, n. 85, p. 259-268, 1999.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVA, D. do N. e; VERAS, V. Da teoria dos atos de fala à nova pragmática: os legados de John L. Austin e Kanavillil Rajagopalan. **Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300005. Acesso em: 01 maio 2021.

SILVA, C. R. S.; NUNES, J. V.; TEIXEIRA, T. M. C. piago, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 185-205, 2020. Acesso em: 26 abr. 2021.

SIMMONS, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries & the AcademyPortal**, p. 297-311, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70409175.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. **Critical Literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 2007. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=PxxFGlvImXwC&printsec=frontcover&dq=Critical+Literacy&client=fi-refox-a&cd=3#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em 21 abr. 2021.

TOMPKINS, G. E. **Literacy for the 21st Century, A Balanced Approach**. Boston: Pearson Education Inc, 5th Edition, 2010.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência Informacional – bases históricas e conceituais: construindo conceitos. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 130-141, 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236>. Acesso em 21 abr. 2021.

ZURKOWSKI, P. **Information services environment: relationships and priorities**. Washington: national commission on Libraries, 1974.

CRITICAL THEORY, CRITICAL PEDAGOGY, AND CRITICAL INFORMATION LITERACY: COMMON THEORETICAL GROUNDS FOR INFORMATION SCIENCE

ABSTRACT

Objective: The main objective is to reflect on the theoretical approaches, with regard to the role of emancipation, in the Frankfurt School, in Freire, and critical information literacy and their implications in Information Science (IS). **Methodology:** Methodologically, it is an argumentative and critical text based on a literature review of the literature. **Results:** It was found that critical theory, critical pedagogy, and critical information literacy are themes that are epistemologically close in relation to their emancipatory nature.

Conclusion: It is concluded that critical theory, critical pedagogy, and critical information literacy belong to different historical-social contexts, form a tripod, a consistent theoretical body in order to rethink the model of Education in the world, in a more free and democratic way affecting other domains such as IS.

Descriptors: Epistemology. Critical Pedagogy. Critical Information Literacy. Critical Theory.

TEORÍA CRÍTICA, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL CRÍTICA: APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

RESUMEN

Objetivo: El objetivo principal es reflexionar sobre los enfoques teóricos, en relación al papel de la emancipación, en la Escuela de Frankfurt, en Freire y en la alfabetización informacional crítica y las implicaciones de este trípode epistemológico en la Ciencia de la Información (CI). **Metodología:** Metodológicamente es un texto argumentativo y crítico basado en una revisión bibliográfica. **Resultados:** Se encontró que la teoría crítica, la pedagogía crítica y la alfabetización informacional crítica son temas epistemológicamente cercanos en lo que respecta a su carácter emancipatorio. **Conclusión:** Se concluye que la teoría crítica, la pedagogía crítica y la alfabetización informacional crítica pertenecen a diferentes contextos histórico-sociales, forman un trípode, un cuerpo teórico consistente para repensar el modelo de Educación en el mundo, de una manera más liberadora y democrática, y que afecta otros dominios como el de CI.

Descriptores: Epistemología. Pedagogía Crítica. Alfabetización informacional crítica. Teoría Crítica.

Recebido em: 14.05.2021

Aceito em: 16.06.2021