



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS TRINDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Guilherme Goulart Righetto

Competência em informação às minorias sociais: conjecturando princípios

Florianópolis

2022

Guilherme Goulart Righetto

Competência em informação às minorias sociais: conjecturando princípios

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Ciência da Informação da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em
Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Elizete Vieira Vitorino, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Righetto, Guilherme
Competência em informação às minorias sociais :
conjecturando princípios / Guilherme Righetto ; orientador,
Elizete Vieira Vitorino, 2022.
336 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Ciência da Informação. 2. Competência em informação.
3. Vulnerabilidade social. 4. Minorias sociais. 5.
Pensamento decolonial. I. Vieira Vitorino, Elizete. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Ciência da Informação. III. Título.

Guilherme Goulart Righetto

Competência em informação às minorias sociais: conjecturando princípios

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Eliana Maria dos Santos Bahia Jacintho, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC)

Profa. Marli Dias de Souza Pinto, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC)

Profa. Daniella Camara Pizarro, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGINFO/UDESC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC)

Profa. Elizete Vieira Vitorino, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 17 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente às minhas tias Rose e Silvana e minha avó Marlene pelo apoio incondicional durante todo o tempo – principalmente durante o meu percurso ininterrupto de seis anos na pós-graduação.

Agradeço por ter saúde e por ter forças para seguir em frente, em especial referindo-me sobre os últimos dois anos de pandemia. Sei que não tem sido fácil, sendo muito mais difícil para alguns diante de tantas perdas e de tantas mudanças em nossas vidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela possibilidade de usufruir de bolsa de estudos durante o mestrado e o doutorado/doutorado sanduíche, ainda que não tenha conseguido realizar o intercâmbio por ter tomado posse em concurso público no mesmo período. Nesse contexto, aproveito o ensejo para agradecer, em especial, aos professores Eliana Maria dos Santos Bahia Jacintho, José Antônio Moreira Gonzalez e Gregório Jean Varvakis Rados pelos esforços empreendidos no período do processo de trâmite e de aprovação do doutorado sanduíche.

Aos meus amigos/colegas em geral: não citarei nomes aqui, mas agradeço aos que, de alguma forma, ajudaram-me durante o processo percorrido.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação (GPCIn) pelas informações trocadas e pelas parcerias ao longo de minha trajetória acadêmica na pós-graduação.

À minha estimada orientadora, profa. Dra. Elizete Vieira Vitorino: sou eternamente grato por todos os ensinamentos e momentos compartilhados nos últimos seis anos. Foi também graças aos seus incentivos e exemplos que hoje considero-me uma pessoa mais comprometida, engajada e consciente das minhas ações no mundo.

Aos entrevistados e às instituições envolvidas na pesquisa – ADEH, Casa Miga e os demais coletivos de militâncias: muito obrigado! Sem a participação de vocês nada faria sentido. Sou muito grato por terem compartilhado um pouco de suas vivências e de tempo, ainda que em um contexto tão turbulento de pandemia. Existimos e resistimos!

RESUMO

O cerne de interesse e os esforços dispostos para a feição desta pesquisa se debruçam na construção de princípios para a competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais. Objetiva a proposição de princípios de competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais com o respaldo no pensamento decolonial e nas quatro dimensões estabelecidas por Vitorino e Piantola (2020): técnica, estética, ética e política. Para tanto, (a) pretende apresentar, por meio da literatura, as bases do pensamento decolonial e o movimento da competência em informação; (b) revelar, por meio da literatura, a multidimensionalidade da vulnerabilidade social e a caracterização das pessoas socialmente vulneráveis, também conhecidas/alocadas como minorias sociais; (c) analisar, por meio da literatura e das falas obtidas nas entrevistas, as situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelos participantes da pesquisa, por meio de três unidades de significado: o acesso à informação, a vulnerabilidade social; e a construção da resistência pela vulnerabilidade social; e, por fim, delinear, a partir dos dados teóricos e empíricos obtidos, os princípios para a estrutura conceitual de competência em informação direcionada às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais. Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória envolve a revisão de literatura sobre a competência em informação, as bases do pensamento decolonial e as bases sobre a vulnerabilidade social e as minorias sociais. A pesquisa descritiva compreende pesquisa de campo situada epistemologicamente na teoria fenomenológica de Alfred Schütz a utiliza a técnica da entrevista semiestruturada para coleta de dados. A análise dos dados é feita a partir do método fenomenológico. Os resultados obtidos pela pesquisa exploratória apontam a premência de que é preciso ir além das teorias engessadas e padronizadas para a efetivação da competência em informação insurgente e transgressora – isto é, decolonial, libertadora, potente, subversiva, intercultural, pós-abissal, contextual e humanizada frente aos mais vulneráveis entre os vulneráveis. Assim sendo, os princípios delineados buscam servir como uma estrutura conceitual com elementos básicos para apoiar as pessoas e os grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais, além de buscar “furar a bolha” do desenvolvimento elitista da competência em informação. Tais princípios também objetivam apresentar elementos que respeitem a subjetividade e os contextos inerentes aos seres, bem como para suas situações biográficas no mundo da vida. Elenca, a partir dos princípios para o desenvolvimento da competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais, que tal competência deve ser tratada de maneira mais aprofundada, contextual e efetiva/afetiva, considerando a diversidade e as especificidades dos contextos sociais, e que realmente faça a informação e as habilidades que tornam o ser competente em informação serem apreendidos pelos que estão às margens dos direitos humanos e sociais: ela, a informação, deve chegar aos que necessitam e também deve se mostrar para os que desconhecem as individualidades do outro. Considera, por fim, que de nada vale a criação de declarações, manifestos ou formas outras de solidariedades assistencialistas se não existir efetivamente a aderência em campo e o envolvimento empático dos que tem plenos pulmões para realizar inicialmente as necessárias transgressões e insurgências sociais.

Palavras-chave: Competência em informação. Dimensões da competência em informação. Vulnerabilidade social. Minorias sociais. Pensamento decolonial.

ABSTRACT

The core of interest and the efforts made for this research are focused on the construction of principles for information literacy to people in social vulnerability/social minorities. It aims to propose principles of information literacy to people in social vulnerability/social minorities with the support of decolonial thinking and the four dimensions established by Vitorino and Piantola (2020): technique, aesthetics, ethics, and politics. To this end, (a) it intends to present, through literature, the bases of decolonial thinking and the movement of information literacy; (b) reveal, through literature, the multidimensionality of social vulnerability and the characterization of socially vulnerable people, also known/allocated as social minorities; (c) to analyze, through the literature and the speeches obtained in the interviews, the situations of social vulnerability experienced by the research participants, through three units of meaning: access to information, social vulnerability; and the construction of resistance through social vulnerability; and, finally, to outline, based on the theoretical and empirical data obtained, the principles for the conceptual structure of information literacy aimed at people in social vulnerability/social minorities. This is a descriptive-exploratory research with a qualitative approach. Exploratory research involves reviewing the literature on information literacy, the foundations of decolonial thinking, and the foundations on social vulnerability and social minorities. The descriptive research comprises field research situated epistemologically in Alfred Schütz's phenomenological theory and uses the semi-structured interview technique for data collection. Data analysis is performed using the phenomenological method. The results obtained by the exploratory research point to the urgency that it is necessary to go beyond the plastered and standardized theories for the effectiveness of information literacy in insurgent and transgressive information – that is, decolonial, liberating, potent, subversive, intercultural, post-abyssal, contextual and humanized face to the most vulnerable among the vulnerable. Therefore, the principles outlined seek to serve as a conceptual framework with basic elements to support people and groups in social vulnerability/social minorities, in addition to seeking to “punch the bubble” of elitist development of information literacy. Such principles also aim to present elements that respect subjectivity and the contexts inherent to beings, as well as to their biographical situations in the world of life. It lists, from the principles for the development of information literacy to people in social vulnerability/social minorities, that such knowledge must be treated in a more in-depth, contextual, and in an effective/affective way, considering the diversity and specificities of social contexts, reaching especially those who are on the margins of human and social rights: the information must reach those who need it and must also be shown to those who are unaware of the individualities of the other. Finally, it considers that the creation of declarations, manifestos or other forms of welfare solidarity is worthless if there is no effective adherence in the field and the empathic involvement of those who have full lungs to initially carry out the necessary transgressions and social insurgencies.

Keywords: Information literacy. Dimensions of information literacy. Social vulnerability. Social minorities. Decolonial thinking.

RESUMEN

El núcleo de interés y los esfuerzos realizados para esta investigación se centran en la construcción de principios para la alfabetización informacional a personas en vulnerabilidad social/minorías sociales. Tiene como objetivo proponer principios de alfabetización informacional a personas en vulnerabilidad social/minorías sociales con el apoyo del pensamiento decolonial y las cuatro dimensiones establecidas por Vitorino y Piantola (2020): técnica, estética, ética y política. Para ello, (a) pretende presentar, a través de la literatura, las bases del pensamiento decolonial y el movimiento de la alfabetización informacional; (b) revelar, a través de la literatura, la multidimensionalidad de la vulnerabilidad social y la caracterización de las personas socialmente vulnerables, también conocidas como minorías sociales; (c) analizar, a través de la literatura y los discursos obtenidos en las entrevistas, las situaciones de vulnerabilidad social vividas por los participantes de la investigación, a través de tres unidades de significado: acceso a la información, vulnerabilidad social; y la construcción de resistencia a través de la vulnerabilidad social; y, finalmente, esbozar, a partir de los datos teóricos y empíricos obtenidos, los principios para la estructura conceptual de la alfabetización informacional dirigida a personas en situación de vulnerabilidad social/minorías sociales. Se trata de una investigación descriptiva-exploratoria con enfoque cualitativo. La investigación exploratoria implica revisar la literatura sobre alfabetización informacional, los fundamentos del pensamiento decolonial y los fundamentos sobre la vulnerabilidad social y las minorías sociales. La investigación descriptiva comprende una investigación de campo situada epistemológicamente en la teoría fenomenológica de Alfred Schütz y utiliza la técnica de la entrevista semiestructurada para la recolección de datos. El análisis de datos se realiza mediante el método fenomenológico. Los resultados obtenidos por la investigación exploratoria apuntan a la urgencia de que es necesario ir más allá de las teorías enyesadas y estandarizadas para la efectividad de la alfabetización informacional insurgente y transgresora – es decir, decolonial, liberadora, potente, subversiva, intercultural, post-abismal rostro contextualizado y humanizado a los más vulnerables entre los vulnerables. Por lo tanto, los principios esbozados buscan servir como un marco conceptual con elementos básicos para apoyar a personas y grupos en vulnerabilidad social/minorías sociales, además de buscar “golpear la burbuja” del desarrollo elitista de la alfabetización informacional. Tales principios también pretenden presentar elementos que respeten la subjetividad y los contextos inherentes a los seres, así como a sus situaciones biográficas en el mundo de la vida. Enumera, a partir de los principios para el desarrollo de la alfabetización informacional para las personas en situación de vulnerabilidad social/minorías sociales, que dicha alfabetización debe ser tratada de manera más profunda, contextual y eficaz/afectiva, considerando la diversidad y especificidades de los contextos sociales, y que realmente hace que la información y las habilidades que hacen a la persona alfabetizada en información sean aprehendidas por quienes están al margen de los derechos humanos y sociales: ella, la información, debe llegar a quienes la necesitan y también debe mostrarse a quienes desconocen las individualidades del otro. Finalmente, considera que de nada vale la elaboración de declaraciones, manifiestos u otras formas de solidaridad asistencialista si no existe una efectiva adhesión en el terreno y la implicación empática de quienes tienen los pulmones llenos para llevar a cabo inicialmente las necesarias transgresiones e insurgencias sociales.

Palabras clave: Alfabetización informacional (ALFIN). Dimensiones de la alfabetización informacional. Vulnerabilidad social. Minorías sociales. Pensamiento decolonial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz colonial do poder.	33
Figura 2 – O processo dinâmico da competência em informação.	65
Figura 3 – Zonas sociais de inserção.	87
Figura 4 – Atributos basilares das minorias sociais.	98
Figura 5 – <i>The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy</i>	121
Figura 6 – <i>Stakeholders of the MIL Assessment Framework</i>	127
Figura 7 – <i>Media and Information Literacy Knowledge, Skills, and Attitudes</i>	128
Figura 8 – <i>MIL and its importance to sustainable development and democracy</i>	129
Figura 9 – <i>The MIL Curriculum Framework for Educators</i>	129
Figura 10 – Elementos-chave do segmento teórico-conceitual da pesquisa.	136
Figura 11 – Elementos-chave para o desenvolvimento da competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pressupostos da interculturalidade.	44
Quadro 2 – Conjuntura estrutural de uma epistemologia social decolonial.	45
Quadro 3 – Categorias referentes à informação.	53
Quadro 4 – O marco histórico da <i>information literacy</i>	55
Quadro 5 – Componentes do “projeto de cidadania”.	69
Quadro 6 – Atributos que influenciam o estado de vulnerabilidade social.	90
Quadro 7 – Fatores que influenciam a potencialização da pobreza/precariedade informacional e da aprendizagem falha.	101
Quadro 8 – Principais modelos teóricos da competência em informação.	117
Quadro 9 – <i>Information Literacy Standards for Student Learning</i>	119
Quadro 10 – <i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education</i>	122
Quadro 11 – <i>Australian and New Zealand Information Literacy Framework</i>	123
Quadro 12 – <i>Framework for Information Literacy for Higher Education</i>	125
Quadro 13 – Levantamento bibliográfico realizado para fins de sustentação da pesquisa.	141
Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos-protagonistas participantes.	147
Quadro 15 – Conceitos-chave da fenomenologia social aplicados à pesquisa.	160
Quadro 16 – Estrutura da pesquisa fenomenológica.	166
Quadro 17 – Princípios norteadores de competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais.	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL *American Association of School Librarians*
ACRL *Association of College & Research Libraries*
ADEH Associação dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade
ALA *American Library Association*
ANZIIL *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*
CAUL *Council of Australian University Librarians*
CI Ciência da Informação
CoInfo Competência em Informação
DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos
IAP Investigação-ação-participativa
IFLA *International Federation of Library Associations and Institutions*
IL *Information Literacy*
ISP *Information Search Process*
LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, *Queer*,
Assexuais e outras expressões de gênero
LISTA *Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text*
M/C Modernidade/Colonialidade
MIL *Media and Information Literacy*
ONG Organização não Governamental
ONU Organização das Nações Unidas
PcDs Pessoa com Deficiência
SciELO *Scientific Electronic Library Online*
SCONUL *Society of College, National and University Libraries*
SUS Sistema Único de Saúde
TIC Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
US Unidade de Significado
WoS *Web of Science*

SUMÁRIO

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	14
1.1 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	20
1.2 CONTEXTO E PROBLEMA DE PESQUISA	23
1.3 OBJETIVOS	24
<i>PRIMEIRA PARTE – SEGMENTO TEÓRICO</i>	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL: COMPREENDENDO QUESTÕES BASILARES DA PESQUISA	27
2.1 PRINCÍPIOS EPISTÊMICOS NORTEADORES: O PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO SOCIAL E DECOLONIAL COMO NECESSÁRIO À PESQUISA REALIZADA	28
2.1.1 Apontamentos sobre a colonialidade e a decolonialidade	30
2.1.2 Por uma epistemologia social decolonial	40
2.2 O MOVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	47
2.2.1 Aspectos introdutórios	47
2.2.2 Os significados de “competência” e “informação” nos discursos sociais	51
2.2.3 Marcos teórico-conceituais da competência em informação	54
2.2.4 O desenvolvimento da competência em informação	63
2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL: BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS	77
2.3.1 A multidimensionalidade da vulnerabilidade social	81
2.3.2 A questão da identidade e as minorias sociais	94
2.3.3 Pobreza/precariedade informacional	100
2.4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL AOS VULNERÁVEIS/MINORIAS: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS.....	104
2.4.1 Preceitos da pedagogia decolonial	105
2.4.2 Competência em informação “subversiva” como pedagogia decolonial	112
2.5 SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS MINORIAS SOCIAIS: TRAÇANDO SIGNIFICADOS JUNTO AO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	116
<i>SEGUNDA PARTE – SEGMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</i>	137

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: TRAÇANDO SIGNIFICAÇÕES

138

3.1 PREÂMBULO DOS PERCURSOS TRAÇADOS	138
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS	140
3.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	145
3.4 APONTAMENTOS SOBRE O AMBIENTE E OS SUJEITOS-PROTAGONISTAS DA PESQUISA	145
3.5 BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS NORTEADORAS: EM FOCO A FENOMENOLOGIA E A FENOMENOLOGIA SOCIAL	150
3.6 A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELO MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	165

***TERCEIRA PARTE – SEGMENTO EMPÍRICO***

4 EXPOSIÇÃO E REFLEXÃO FENOMENOLÓGICA DOS DADOS OBTIDOS ..

4.1 PRIMEIRA U. S.: O ACESSO À INFORMAÇÃO	170
4.2 SEGUNDA U. S.: AS SITUAÇÕES COTIDIANAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	186
4.3 TERCEIRA U. S.: A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA PELA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	204

5 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ÀS MINORIAS SOCIAIS: CONJECTURANDO PRINCÍPIOS.....

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

APÊNDICE C – Entrevistas transcritas.....

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSC (CEPSH-UFSC)

334

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

As sociedades da atualidade, – denominadas como possíveis sociedades da informação e do conhecimento – caracterizadas pela globalização da contemporaneidade e pela supervalorização da informação e do saber, vem impulsionando mudanças na conjuntura econômica, nas relações sociais, nas políticas, na cultura e nos modos de produção e trabalho no contexto dos diversos países e continentes.

O fenômeno da globalização moderna acarretou profundas consequências na estrutura dos países, em suas relações sociais e nos modos de produção e trabalho. Por outro lado, verificou-se significativa alteração nos hábitos, valores, comportamentos e estilos de vida, fazendo emergir uma nova cultura, esta chamada por vezes como pós-moderna, em que os campos diversos da produção científico-tecnológica foram também deveras impactados. (TREMACOLDI, 2011).

De acordo com Santos (2003) a globalização moderna constitui-se numa revolução que se projeta como fator de discriminação e de aprofundamento das diferenças sociais. Assim sendo, esse fenômeno marca a ruptura no processo de evolução social e moral que se vinha fazendo nos séculos anteriores: “[...] é irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida do planeta. Finalmente, quando esse processo técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade.” (SANTOS, 2003, p. 65).

O que vivemos atualmente é resultante do processo de modernização da sociedade ocidental (CASTELLS, 2006). E, por constituir-se em fenômeno tão complexo, muitas análises tendem a reduzir todo o processo à visão eminentemente economicista, porque parecem compreender que as “transformações econômicas repercutem automaticamente no conjunto da sociedade, devendo todas as demais esferas se adequarem aos imperativos da economia de mercado mundializada.” (ALVAREZ, 1999, p. 98).

É preciso, sobremaneira, que sejamos atentos e tenhamos uma postura mais crítica quanto às factíveis perversidades que esse fenômeno pode propiciar, pois a interação entre as dimensões econômicas, políticas, socioculturais e identitárias não pode ser negada ou negligenciada. (RODRIGUES; OLIVEIRA; FREITAS, 2001).

É importante assinalar também que na contemporaneidade, a informação e o conhecimento constituem forças propulsoras de desenvolvimento, onde o saber adquire

caráter político revestido como a principal força de produção, e passando a ocupar posição de mercadoria informacional, imprescindível à competição mundial pelo poder (MACIEL; ALBAGLI, 2011).

Neste contexto, e aliada igualmente à proliferação de novas ferramentas tecnológicas – as famigeradas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – emerge a necessidade do desenvolvimento de habilidades, atitudes e criticidade para o acesso, o uso e a apropriação consciente da informação – isto é, o desenvolvimento da competência em informação (*information literacy*) – relativas às problemáticas anunciadas e visando servir como mecanismo para a cidadania dos mais vulneráveis entre os já vulneráveis. (RIGHETTO; MURIEL-TORRADO; VITORINO, 2018).

Dizemos isto pois o desenvolvimento cognitivo da pessoa¹, o acesso à informação e a transformação desta em conhecimento útil são elementos basilares à vida cotidiana, servindo também como o “abre-alas” do mundo da vida (SCHÜTZ, 1979). É a partir do acesso à informação que se torna possível agregar conhecimentos para o uso no cotidiano, na resolução de tarefas simples ou complexas e também para o exercício da cidadania.

Cidadania é sinônimo de qualidade social de uma sociedade organizada em direitos e deveres nomeadamente célebres. Na democracia, a cidadania é um objeto crucial. Não existe democracia sem seu ator principal: o cidadão. Assim, o despertar da cidadania se dá na educação, responsável por intentar a formação da pessoa, num cenário de direitos e deveres (DEMO, 2013); em que tal premissa se relaciona diretamente com o que se denomina **competência em informação**.

Para Belluzzo, Feres e Valentim (2015), o termo competência em informação é indubitavelmente atrelado ao aprender a aprender e ao pensamento crítico, incumbido por desenvolver atitudes e conhecimentos indispensáveis para discernir quando a informação é necessária para auxiliar na resolução de um problema ou na tomada de uma decisão.

Informação e conhecimento são, principalmente na contemporaneidade, bens sociais de intervenção da realidade e transformação social quando incorporados ao prisma da competência em informação, reafirmando seu processo de desenvolvimento, aprimoramento e gerenciamento de capacidades, competências, habilidades e atitudes que propiciam às

¹ Nesta pesquisa, utilizamos e consideramos a definição de pessoa – assim como seus outros substantivos – como aquela que possui “máscaras”, ou seja, a personificação da dita “personalidade” na qual cada sujeito se apresenta em seu(s) grupo(s) social(is). (MORETTO, 2009, p. 18).

peças aptidões para utilizar a informação na prática e direcionar suas ações, em quaisquer esferas. (SANTOS, 2017).

Uma conjuntura social competente em informação é hábil em exercer a cidadania, ou seja, as pessoas têm a capacidade de distinguir a fidedignidade das informações em qualquer contexto, são capazes de reconhecer e usar fontes de informação adequadas e percebem as lacunas existentes. (OTTONICAR; VALENTIM; FERES, 2015). A premissa de uma sociedade brasileira igualmente competente em informação, entretanto, ainda é uma utopia, tendo em vista a discrepância na divisão dos ativos financeiros, materiais e educacionais disponíveis. Por essas e outras instâncias, pode-se considerar que as pessoas tendem a tornarem-se socialmente vulneráveis – e dispostas como minorias sociais.

Considerando a importância social da competência em informação, e compreendendo que seus estudos podem se voltar à construção de modelos teóricos sob uma “lente” sociocultural e intersubjetiva (BELLUZZO; FERES; VALENTIM, 2015; HICKS, 2018), essa premissa pode se efetivar por meio de uma perspectiva que concentre seus esforços em investigar como a competência em informação se mostra nas diferentes práticas e contextos de comunidades/grupos sociais – ao invés de tentar direcionar as ações e entendimentos informacionais de cada grupo num modelo previamente estabelecido de competência em informação. (HICKS, 2018).

A priori, esse trabalho se concebe sob a égide do aprender a aprender sob o seu caráter *hors concours* libertador, cuja apreensão busca promulgar a politicidade da aprendizagem em realidades vulneráveis, marginalizadas e precárias. (FREIRE, 2013). Ademais, consideramos que o aprender a aprender indica que o “fruto” mais latente dos processos educacionais (in)formativos é fazer do receptor a sua própria oportunidade de libertação, transgressão e resistência. (DEMO, 2013).

Ao se falar na equalização de oportunidades, pode-se conjecturar que a educação é o seu fator propulsor (não ímpar), apesar de não se perceber um “curto-circuito” aí envolto: para igualar as oportunidades, não é suficiente oferecer uma mesma oportunidade; o que torna imprescindível promulgar algo mais elevado e direcionado. Assim, e por muitas vezes, a educação extingue a chance de tornar o educando seu próprio feitor na geração de oportunidades. (DEMO, 2013; FREIRE, 2015).

Logo, se garante uma escola pobre para o pobre; se mantém o mesmo paradigma “educacional” retrógrado, alimentando a ideia que se prefere um coletivo “ignorante e manipulável” e/ou se teme gente que tem senso crítico; mantêm-se grades curriculares

restritas e “quadradas”, negando-se o contexto político do ensino/aprendizagem – algo que poderia ser convertido para fortalecimentos sociais; além do não despertar para a pobreza política, como, por exemplo, os discursos pífios sobre cidadania, viabilizando o possível rompimento das conexões oprimido-opressor como zona mecanizada de ouvir (absorver) e repetir (não reagir). (DEMO, 2013).

O aprender a aprender, factualmente, apresenta duas facetas inerentes: em primeiro lugar, o direito de “aprender bem”, e em segundo lugar, a percepção de que aprender bem implica captar a necessidade de continuar aprendendo (DEMO, 2013) pelo longo da vida (*lifelong learning*²) – característica basilar da competência em informação.

Outrossim, a competência em informação representa um processo que deve ser desenvolvido em todas as pessoas: crianças, adultos, pessoas com deficiência (PcDs), imigrantes, e demais minorias, etc. – cujo processo se manifesta de forma singular, conforme as características de cada um dos envolvidos. (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020).

Incluem-se também nesse contexto as especificidades que influenciam o desenvolvimento de habilidades técnicas, ético-políticas e estéticas no trato com os recursos informacionais e as características pessoais estimulantes no desenvolvimento de habilidades particulares em relação à informação.

Dado o contexto anunciado, se torna imprescindível promulgar o desenvolvimento da competência em informação conforme as singularidades de cada pessoa. É possível traçar um “caminho” para o desenvolvimento desse processo, – e é pertinente fazê-lo – porém, cabe discernir que a competência em informação se manifesta no ser humano, e o comportamento humano é manifestado por uma gama complexa, contraditória, inacabada e em constante ressignificação³.

² Segundo Rahanu, Khan, Georgiadou e Siakas (2015, grifo nosso), “*both information literacy and lifelong learning should be harnessed to “work symbiotically and synergistically with one another” thus allowing people and institutions to flourish. [...] The quality of life is improved through the connecting of the two for they permit: self-motivation and self-direction (although advice and assistance could be sought from a teacher, it is not a prerequisite); self-empowerment, because individuals can help themselves, regardless of their age, social or economic status, role or place in society, gender, race, religion or ethnic background; [...] and [...] self-actuation, because the individual is practising and sustaining the habits of information literacy, ideally over a lifetime, it will lead to greater self-enlightenment.*”

³ Nesse sentido, Schütz (2010) nos diz que o “[...] conhecimento do homem que age e pensa dentro do mundo de sua vida cotidiana não é homogêneo; sendo incoerente, parcialmente claro e não totalmente livre de contradições.” (SCHÜTZ, 2010, p. 120).

quando nele, o autor explica que o conhecimento do homem que age e pensa dentro do mundo de sua vida cotidiana não é homogêneo; sendo incoerente, parcialmente claro e não totalmente livre de contradições. (SCHÜTZ, 2010, p. 120)

Os esforços contemplados em prol da competência em informação investigada/desenvolvida aos grupos sociais que apresentam certas similaridades são necessários e úteis para se delinear estratégias que contemplem tais singularidades.

Portanto, o propósito dessa pesquisa é procurar avançar na discussão e investigação da competência em informação com base no pensamento decolonial e intercultural frente às abordagens elitistas e mecanicistas – já bem sedimentadas no rol da Ciência da Informação, e que se referem aos grupos intelectualmente privilegiados, como a classe acadêmica. Este enfoque trazido propõe a construção de uma aliança concreta com as classes sociais historicamente mais frágeis da sociedade, constantemente em estado de vulnerabilidade social. (RIGHETTO; KARPINSKI, 2021).

Em síntese, o pensamento decolonial é um movimento que emerge da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve e ainda tem continuidade, onde adquiriu novas roupagens.

Para Walsh (2012; 2013), esse movimento “*resistance and refusal*” deriva e responde à colonialidade⁴ e ao processo das condições coloniais ainda impostas na atualidade. É uma forma de luta e sobrevivência, resposta e prática epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por sujeitos colonizados, isto é, geralmente vulnerabilizados pelos marcadores de raça, sexualidade e outros – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões.

Righetto, Vitorino e Muriel-Torrado (2018) e Righetto, Karpinski e Vitorino (2021) corroboram com as premissas do pensamento decolonial ao apontarem que a competência em informação precisa ser tratada de maneiras outras quanto às questões sociais, incluindo os movimentos sociais e as TIC, a democracia, a justiça social, o amplo acesso à informação, entre outros, uma vez que o aprender a aprender implica em ser potencialmente capaz e independente para realizar escolhas simples ou complexas, bem como compreender as disparidades humanas e os problemas sociais emergentes.

⁴ A referida colonialidade é vista como continuidade de um processo colonizador amplo e que está presente nos nossos dias atuais dentro de um sistema-mundo moderno. Essa colonialidade se expressa, principalmente, por meio da vulnerabilidade, materializadas na pobreza, nas exclusões e nas opressões sofridas pelos colonizados. (DUSSEL, 2000; QUIJANO, 2005).

Em vista disso, reitera-se a necessidade de proposta de **sociedades da informação**⁵ interculturais, decoloniais e democráticas, onde a informação possa cumprir o papel de ser um instrumento para a busca do bem-estar, do bem viver e da expansão das aprendizagens outras fronteiriças e decoloniais (PASSOS; SANTOS; ESPINOZA, 2020), alargando igualmente a produção de **ecologias de saberes**⁶ – cujo pressuposto base consiste em promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014) – e das **epistemologias do Sul**⁷ – sendo uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal,

⁵ Assim como Burch (2005), na presente pesquisa preferimos adotar qualquer referência às “sociedades” sendo no plural, conforme a perspectiva decolonial aqui evocada, e assim, reiterando a preponderância da interculturalidade, da heterogeneidade e da diversidade nas sociedades humanas. Além disso, corroboramos com Burch (2005, p. 7) quando a autora menciona que “[...] isso implica também reafirmar o interesse de que cada sociedade se aproprie das tecnologias para suas prioridades particulares de desenvolvimento e não que deva se adaptar a elas para poder fazer parte de uma suposta sociedade da informação pré-definida.”

⁶ “A ecologia de saberes [...] é uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados. Como é nova, o caminho faz-se ao caminhar. Não há receitas de nenhuma espécie. Quais são os principais cuidados? Em primeiro lugar, a ecologia de saberes não se realiza nos gabinetes das universidades ou nos gabinetes dos líderes dos movimentos. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo, [...] para que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos poder emergir. Portanto, em primeiro lugar, **a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos** que visa reforçar as lutas pela **emancipação social**. Em segundo lugar, é um processo algo anárquico, que não tem e não deve ter líderes embora possa ter facilitadores da discussão. Quando digo anárquico quero dizer realmente democrático. É uma construção democrática de conhecimento, onde os processos não se distinguem dos conteúdos. Processos democráticos de construção de conhecimento democrático. Portanto, se é preciso mais tempo para democratizar o conhecimento, então, leva-se mais tempo. Se não é possível fazer uma carta, um pronunciamento, porque não se chegou a um acordo, não há crise nenhuma. **A ecologia dos saberes, como grande processo democrático, exige paciência.**” (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 332, grifo nosso).

⁷ Para Santos, Araújo e Baumgarten (2016, p. 15-18), “[...] não se propõe uma substituição de um processo construído de cima para baixo por um processo que funciona de baixo para cima, mas uma meta de criação de relações não hierárquicas entre saberes (científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas, entre muitos outros). Nas Epistemologias do Sul [...], encontra-se a ideia-chave de que **não há justiça global sem justiça cognitiva global**, isto é, as hierarquias do mundo só serão desafiadas quando conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à extenuante posição de reação (a periferia que reage ao centro, o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone). **As Epistemologias do Sul existem porque existem Epistemologias do Norte que se arrogam universais**. O objetivo futuro consiste no reconhecimento de uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais. As Epistemologias do Sul são uma **proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global**, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, grifo nosso).

que continua a ser hoje um paradigma hegemônico (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016) – como **movimentos sociais** e de **resistência**.

1.1 JUSTIFICATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Antes de adentrarmos nas especificidades do campo de reflexões aqui propostas, aponto considerações sobre a relevância do falar sobre “de onde escrevo” e, assim, evidenciar melhor algumas das questões que mobilizam os caminhos aqui percorridos pelas reflexões e discussões trazidas.

Cabe afirmar que situar o “lugar de fala” como contribuição aos estudos da competência em informação latino-americanos não se reduz à postura de partilhar experiências pontuais e geograficamente marcadas, mas diz respeito a explicitar experiências historicamente compartilhadas por grupos localizados nas relações de poder (RIBEIRO, 2017). Assim sendo, pensar em “lugar de fala” significa pensar as especificidades das condições sociais que constituem as relações de poder entre diferentes grupos.

A partir desta compreensão, localizo minha escrita. Pensar meu lugar de fala significa pensar sobre as condições de construção de pensamento e escrita. As reflexões aqui trazidas situam-se na minha aproximação recente com a perspectiva decolonial, num lugar específico: sendo privilegiado – o lugar de um homem branco, jovem, cis; e, ao mesmo tempo, construído como periférico – por ser proveniente do contexto brasileiro, por atuar como pesquisador em meio a um contexto nacional de demolição da ciência e educação, e por situar-me num país considerado uma periferia democrática, geográfica e científica.

Neste sentido, aqui começa-se a tocar mais diretamente no que esta seção propõe: compartilhar reflexões, tensionamentos e intenções que o contato com movimento decolonial proporcionou em minha trajetória como pesquisador da competência em informação e como sujeito-pesquisador periférico.

À vista desse contexto, se deu a imersão do meu contato com o “decolonial”: pelo necessário movimento de insubmissão subalterna latino-americana à ciência. E o meu lugar de pensamento e escrita é também o lugar produzido pelo confronto com os cânones na ciência e nos saberes e fazeres da competência em informação dentro do escopo da Ciência da Informação.

Dito isto, podemos averiguar que a pós-modernidade ignora as experiências configuradas no/a partir do “Sul”. (WALSH, 2013). Assim, Santos (2009) considera que o

desafio para a reconfiguração de uma teoria crítica da globalização é “aprender com e a partir do Sul”. Nesse sentido, a teoria da decolonialidade está bem posicionada, pois sua intenção é justamente configurar outros saberes que nos permitam pensar o mundo a partir do Sul, a partir das bordas e fronteiras do Sul marginalizado e colonizado.

No entanto, esse pensamento situado tem seus limites: sabe-se que o território é importante como *lócus* de enunciação, para configurar alguns atributos, mas a teoria decolonial não deve ser limitada pelos limiares e fronteiras dos territórios, mas que a sua perspectiva seja sempre a da libertação, emancipação e descolonização global e holística da humanidade. Ademais, enquanto a teoria tradicional assume o pressuposto da configuração do objeto como pré-condição para a teorização por parte do sujeito, a teoria crítica entende que sujeito e objeto de estudo são enviesados por sua própria situação histórica e biográfica. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018; SCHÜTZ, 1979)

Dessa forma, intentamos aqui apresentar e contextualizar o desenvolvimento da competência em informação não como uma visão unilateral e fragmentada, mas holística, integrativa e relacional, na qual várias configurações abrangentes são integradas em um entrelaçamento harmônico e coerente: “biológico-social, emoção-razão, espaço físico-consciência, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-corpo, objetivo-subjetivo, ser humano-natureza, sujeito-objeto, entre outras relacionalidades.” (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 81).

Mais precisamente, Walsh (2009) propõe que analisemos esse arcabouço a partir da complementaridade, da correspondência, da reciprocidade e da relacionalidade como princípios fundamentais de nossa cosmovisão de mundo.

Além do mais, em um contexto repleto de línguas, artefatos, raças, religiões, dialetos, costumes, crenças distintas, não podemos negar a existência da heterogeneidade cultural – mesmo que a colonialidade o queira. O Brasil, por si só, já traz um arcabouço cultural em sua essência se tornando um espaço de experiências ímpares trazidas em seu extenso campo geográfico. Essa acepção vem acompanhada de questões complexas que brotam cotidianamente nesse contexto. Dentro dessa cosmovisão, também justificamos aqui a utilização das bases da interculturalidade⁸ como um projeto político de interação (de diferentes formas) entre as culturas. (CLEMENTE; MOROSINI, 2020).

⁸ Ao contrário do multiculturalismo, que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera e/ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina, a interculturalidade é vista como um projeto político que pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para o

Consoante a isto, essa pesquisa crê na relevância de desbravar “outros mares” pertinentes ao desenvolvimento da competência em informação, cujo reconhecimento se tornou notório, com uma gama de argumentos e fatos corroborantes.

Em contrapartida, apesar da competência em informação validar a via do desenvolvimento humano e cidadão, na contramão dela se encontra a vulnerabilidade social, condição na qual aspectos como a exclusão, a opressão e a exposição demasiada desfavorecem tais desenvolvimentos, de forma a propiciar a insegurança e a falta de conhecimento dos direitos relacionados à vida: incluindo neste rol a necessidade básica de acesso à informação.

Outra menção importante a se fazer aqui é sobre o ineditismo pela escolha de se criar uma estrutura com princípios ao invés de um conjunto de indicadores, padrões ou modelos, algo já bastante difundido nas bases teórico-conceituais da competência em informação: justificamos tal escolha por conta da afinidade/empatia com o pensamento decolonial e a ecologia dos saberes, onde a luta e as discussões impostas consistem justamente em superar os padrões de acessar, saber, sentir, ser e pensar hegemônicos existentes/opressores, que propagam o estado de vulnerabilidade social dentro do sistema-mundo globalizado.

Nesse cenário, cabe destacar a vinculação da pesquisa com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), – cujo lema principal é “não deixar ninguém para trás” – e em especial aos seguintes ODS:

- **ODS 1 – Erradicação da pobreza:** erradicar a pobreza em todas as formas e em todos os lugares
- **ODS 3 – Saúde e bem-estar:** garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- **ODS 4 – Educação de qualidade:** assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.
- **ODS 5 – Igualdade de gênero:** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- **ODS 10 – Redução das desigualdades:** reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.

Posto isto, esta pesquisa busca igualmente almejar, numa ampla prospecção:

1. a sustentação para ações, programas e projetos futuros, isto é, estudos, políticas públicas e outras iniciativas de desenvolvimento da competência em informação aos grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais;
2. o desenvolvimento da competência em informação direcionado/protagonizado por e para esses grupos/pessoas envolvidas;
3. a aderência de pesquisa sobre a competência em informação e as minorias sociais, presente no eixo “Informação, Comunicação e Competências” do PGCIN/UFSC.

1.2 CONTEXTO E PROBLEMA DE PESQUISA

Nas últimas décadas, a Ciência da Informação e as suas respectivas subáreas vêm almejando edificar frentes que possibilitem a criação de políticas públicas convincentes às suas demandas, de modo a garantir espaços de visibilidade, mas também de financiamentos específicos para o desenvolvimento empírico relativo ao atendimento das necessidades de informação das pessoas.

Apesar da competência em informação (cujo termo original chama-se *information literacy*) ser estudada desde os idos dos anos 1970 nos Estados Unidos, pouco ou nada vem sendo efetivado em termos de ações e práticas voltadas às necessidades de informação das pessoas comuns e/ou em situação de vulnerabilidade – onde muito já se investigou em termos de princípios, níveis, padrões, majoritariamente relativos ao cenário da *higher education*, e apenas direcionados para tal fim.

Em busca de novos desafios em termos de pesquisa e ação, a elaboração de iniciativas, tais como um delineamento com princípios para se desenvolver a competência em informação nas e com as pessoas socialmente vulneráveis pode ser bastante válida frente a esse cenário.

Ademais, a elaboração de princípios para o aprender a aprender cotidiano nos contextos da vulnerabilidade social ainda é algo incipiente na área da Ciência da Informação, carecendo de estudos que possam levar a competência em informação e os seus profissionais envolvidos para os que realmente precisam, além de levá-la para outros espaços.

O apoio ao desenvolvimento cognitivo – pensando na construção de princípios – aos grupos socialmente vulneráveis é substancial para prevenir situações opressoras,

especialmente na desconstrução dos estigmas sociais e no auxílio colaborativo de projetos de vida, num cenário onde a emancipação, o respeito à individualidade e a justiça social possam ser restaurados e reivindicados. (RIGHETTO; VITORINO, 2019; SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2015).

Nessa acepção, o papel social Ciência da Informação deve se atentar às necessidades de informação e demais lacunas informacionais existentes das pessoas seja desenvolvendo modelos, planejando ou auxiliando em programas de competência em informação, pois muitas pessoas não conseguem definir tais necessidades. Por isso, é necessária a feição de proposições de sensibilização e conscientização para que as pessoas se sintam incluídas, envolvidas e motivadas a participar da construção colaborativa para o *lifelong learning*.

Almejando disseminar o desenvolvimento a competência em informação às pessoas socialmente vulneráveis por meio da construção de princípios, o presente estudo se propõe a responder a seguinte questão: **Quais são as características evidenciadas nas minorias sociais com relação à competência em informação que podem auxiliar-nos a desenvolver princípios que se convertam em uma estrutura conceitual para tais grupos/pessoas?**

1.3 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral propor princípios de competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais com o respaldo no pensamento decolonial e nas quatro dimensões estabelecidas por Vitorino e Piantola (2020): técnica, estética, ética e política. Como requisitos basilares para o cumprimento do objetivo geral, são dispostos os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar, por meio da literatura, as bases do pensamento decolonial e o movimento da competência em informação.
- b) Revelar, por meio da literatura, a multidimensionalidade da vulnerabilidade social e a caracterização das pessoas socialmente vulneráveis, também conhecidas/alocadas como minorias sociais.
- c) Analisar, por meio da literatura e das falas obtidas nas entrevistas, as situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelos participantes da pesquisa, por meio de três unidades de significado (U. S.): (1) o acesso à informação; (2) a vulnerabilidade social; e (3) a construção da resistência pela vulnerabilidade social.

- d) Delinear, a partir dos dados teóricos e empíricos obtidos, os princípios para a estrutura conceitual de competência em informação direcionada às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais.

Assim, essa pesquisa foi constituída por meio de três segmentos: o segmento teórico, o segmento teórico-metodológico e o segmento empírico. O **primeiro segmento** empenhou-se a apontar e a refletir sobre as temáticas protagonistas, bem como as questões conceituais, relativas, circundadas e pertinentes ao fenômeno investigado. Esse segmento se propôs a guarnecer o discernimento das problemáticas envolvidas à pesquisa e se inclina a edificar a proposta respaldada pelo conhecimento científico disponível. O **segundo segmento**, o teórico-metodológico, foi disposto em vias de detalhar os procedimentos adotados, bem como a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas. Já o **terceiro segmento**, o empírico, materializa a construção teórico-conceitual da pesquisa ao apresentar os dados/resultados obtidos pelas entrevistas realizadas.

PRIMEIRA PARTE – SEGMENTO TEÓRICO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL: COMPREENDENDO QUESTÕES BASILARES DA PESQUISA

Aqui, são apresentadas as questões consideradas necessárias para uma melhor compreensão das temáticas envolvidas na pesquisa: a competência em informação voltada às minorias sociais, incluindo conceituações precisas sobre as temáticas abrangidas.

Nesta seção, portanto, exterioriza-se a conjuntura social e o objeto de pesquisa, assim como os conceitos que envolvem as temáticas circundadas na investigação. Tal seção designa a construção teórica dos conhecimentos da tese apresentada e busca atender aos objetivos específicos X e X, além de subsidiar a construção dos demais objetivos que compõem a pesquisa. A seção também retoma e incorpora alguns dos conceitos levantados por Righetto (2018). Ressalta-se que se trata de uma explanação teórico-conceitual, realizada com base no conhecimento já socializado na literatura.

A primeira subseção refere-se ao entendimento do pano de fundo da pesquisa, isto é, os princípios epistêmicos norteadores, que tem como base o pensamento decolonial⁹ e o de uma epistemologia social decolonial com os seus desdobramentos, num constante movimento de “insubmissão”, sendo capaz de potencializar o alargamento da competência em informação voltada às pessoas em vulnerabilidade social – segundo as andanças investigativas do autor dessa tese.

Na sequência, o movimento da competência em informação é discutido e caracterizado, incluindo. Adiante, discute-se a multidimensionalidade da vulnerabilidade social e das minorias sociais. Por último, o foco da discussão se volta à visualização da competência em informação “subversiva” como pedagogia decolonial e dos subsídios elementares para a construção de princípios de competência em informação para as pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais.

A proveniência desta seção é oriunda de levantamento bibliográfico e documental, retirado de livros, de buscas em bases de dados nacionais e internacionais, *sites* e documentos de instâncias governamentais, sem restrições temporais, linguísticas e/ou de origem.

⁹ Preferimos utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial” pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 15-16), suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo, a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, em uma luta contínua.

2.1 PRINCÍPIOS EPISTÊMICOS NORTEADORES: O PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO SOCIAL E DECOLONIAL COMO NECESSÁRIO À PESQUISA REALIZADA

Nesta subseção, pretende-se discutir as noções das bases do pensamento decolonial (especialmente com base em Quijano, Walsh, Santos, Grosfoguel, Mignolo e Maldonado-Torres) – entendido com o eixo norteador para a compreensão do escopo da presente pesquisa – além de alguns apontamentos sobre a validação da utilização de uma epistemologia social decolonial (RIGHETTO; KARPINSKI, 2021) dentro do contexto da Ciência da Informação que, por consequência, servem diretamente ao contexto da pesquisa.

O olhar decolonial, ao questionar o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante das práticas de saberes e fazeres, se dispõe como capaz de denunciar e questionar de modo complexo a “sofisticação discriminatória das bases epistêmicas na ciência de forma geral e, também, pode lançar uma atenção aos alicerces discriminatórios nas disputas teóricas que acabam por construir não somente hegemonias, mas silenciamentos, apagamentos”. (SANTOS, 2018, p. 2).

Diante disso, as inquietações suscitadas por esta preocupação inicial encontraram morada no diálogo com os saberes/fazeres reais do *lifelong learning* (pressuposto-chave da competência em informação): não se tratava mais de buscar apenas compreender o trabalho científico e os fazeres da competência em informação numa lente mais holística, mas de construir uma crítica mais profunda à ciência, questionando a noção de “autoridade científica” em seus alicerces pré-determinados pelo espaço geográfico de saberes.

É notório que as discussões contemporâneas sobre o campo da Ciência da Informação voltadas para a compreensão de sua origem, cientificidade e possibilidades de aplicação na sociedade em que vivemos são amplas e bem difundidas. O reconhecimento e o registro teórico oficial da Ciência da Informação (CI) como campo científico data do início da década de 1960, surgido no *Georgia Institute of Technology* no Estado da Georgia, localizado nos Estados Unidos (EUA), quando um grupo de professores e bibliotecários dessa universidade se reuniu para tratar de assuntos inerentes ao treinamento de especialistas da informação, em âmbito local, na conferência denominada *Conferences on training science information specialists*. (BRASILEIRO; LOUREIRO; FREIRE, 2015).

Ainda assim, a exteriorização de tal acontecimento não é o suficiente para abarcar o marco indicador do surgimento do campo da Ciência da Informação, visto que outras

manifestações importantes que emergiram ao longo do tempo, em países distintos, contribuíram de forma significativa para a criação de um espaço próprio de atuação neste campo do saber. Tais manifestações se potencializaram no contexto da denominada “explosão informacional” germinada no plano das revoluções científicas e tecnológicas constituídas entre os Séculos XVI e XIX e alargada na segunda metade do Século XX devido às consequências da Segunda Guerra Mundial. (BRASILEIRO; LOUREIRO; FREIRE, 2015).

Posto isto, é possível e necessário abordar o campo da Ciência da Informação pelos diferentes cenários ao longo de sua trajetória, tendo em vista os caminhos distintos que se propôs a seguir durante sua consolidação como ciência social pós-moderna. Isso porque, de acordo com Wersig (1993, p. 239, tradução nossa), a Ciência da Informação “[...] não deve ser encarada como uma disciplina clássica, mas como um protótipo de novo tipo de ciência, impulsionada pela necessidade de desenvolver estratégias para resolver, em particular, os problemas causados pelas ciências e tecnologias clássicas.”

Essa visualização da Ciência da Informação como ciência pós-moderna, contudo, deve objetivar a superação limítrofe dos modelos dominantes, superando impasses metodológicos simplistas e abarcando fenômenos complexos. Assim, de acordo com Araújo (2003) a área se mantém aberta para novos vieses dialéticos e multidisciplinares, transitando de forma consciente em outros campos de saberes nas ciências sociais.

Corroboram com Araújo (2003) as constatações históricas de Alvares e Araújo Júnior (2010) que, em pesquisa sobre marcos históricos da Ciência da Informação, mostram um percurso epistemológico eclético, heterogêneo e interdisciplinar na constituição científica da área. Dessa forma, é constante a construção epistêmica deste campo científico voltado ao objeto/fenômeno “informação”.

Ainda no campo epistemológico da Ciência da Informação insere-se a Epistemologia Social, uma disciplina pensada inicialmente para a Biblioteconomia e assumida pela Ciência da Informação a partir do pensamento de Margareth Egan e Jesse Shera. Por sua vez, a Epistemologia Social é fruto do trabalho destes dois bibliotecários e pesquisadores estadunidenses que, no início da década de 1950, buscavam um campo epistemológico teórico-prático com viés social e humanístico para a Biblioteconomia (ODONNE, 2007).

Neste aspecto, entende-se como pertinente um diálogo com o pensamento decolonial que, em síntese, problematiza a manutenção de epistemologias colonizadas e objetiva, a partir de uma emancipação epistemológica, combater todos os tipos de opressão e dominação. Para

tanto, a proposta é articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. (REIS; ANDRADE, 2017).

2.1.1 Apontamentos sobre a colonialidade e a decolonialidade

Conforme Quijano (1992) argumenta, é impossível entender a modernidade sem a possibilidade de mencionar o que a engendra: a colonialidade¹⁰. O mundo moderno colonial se edifica a partir das “empresas coloniais” que não apenas subjagam continentes, impérios e povos, mas estabelecem a crença de que haveria apenas o projeto histórico europeu como fim único para toda a humanidade. A esse desdobramento do projeto colonial, dá-se o nome de “universalismo”, ou “projeto contemporâneo”: capitalista, neoliberal, eurocêntrico, cristão, heteronormativo.

Segundo Mignolo (2003) as ideologias do sistema da modernidade/colonialidade são segmentadas em quatro faces visíveis – o Cristianismo, o Conservadorismo, o Liberalismo e o Socialismo, e uma ideologia básica invisível, o colonialismo. De um lado estaria, então, a face visível deste sistema mundial: a modernidade, com seus “apologistas” e críticos internos. (RESTREPO; ROJAS, 2010). Por outro lado, haveria outra face não declarada, praticamente invisível desse sistema mundial: a colonialidade. Essas operações ideológicas, todavia, acabam por alimentar o eurocentrismo como uma das premissas centrais do sistema mundial moderno/colonial. Para Mignolo (2003, p. 34) ainda, “não há modernidade¹¹ sem colonialidade.”

¹⁰Colonialidade é um conceito diferente de – ainda que vinculado ao – colonialismo. O colonialismo diz respeito estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade vem provando, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. (QUIJANO, 2007).

¹¹Segundo autores como Bellegrin (2013), Escobar (2005), Bello (2015) e Maldonado-Torres (2008), a modernidade começa a partir do “achamento” da América e da colonização aqui feita. A dita modernidade europeia – que ao final do século XVIII assume a razão iluminista e seus princípios na política através da Revolução Francesa – perpetua-se na América Latina pelo colonialismo do saber, do ser e do poder; poder este que se entende não só no domínio político e econômico, mas também o domínio – através da supressão, escravização e dizimação de culturas e indivíduos não pertencentes ao branco europeu. Surge, daí, o conceito de domínio racial, a racialização das esferas de poder e culturais. Esse colonialismo também passa pelo campo do saber, ao negarem o conhecimento dos indígenas e dos africanos.

O entendimento da colonialidade, sem delongas, dá ensejo à ideia de que existe apenas um projeto político-econômico, somente uma conformação moral possível, bem como um único modo de apreender e se relacionar com o mundo – apenas uma possibilidade de existência e/ou de identidade. Assim, o projeto colonial não motivou apenas a subjugação das terras, dos corpos e das culturas. Trata-se de projeto em fluxo, pois continua promovendo segregações epistêmicas contra outras concepções de mundo. (OLIVEIRA; OSMAN, 2017).

Em contrapartida, sabe-se que as relações sociais são pluralmente culturais (intraculturais ou interculturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). À vista disso, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política. Para além de diferenças culturais e políticas, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais e constantemente conflitantes. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004).

A crítica imposta a um regime epistemológico dominante é atualmente possível devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, assimilam melhor que nunca a possibilidade e a premência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua sedimentação. (SANTOS; MENESES, 2010; SANTOS, 2014).

A revolução da informação e da comunicação, bem como de suas tecnologias, combinada com a tendência do capitalismo para reduzir à lei do valor – transformar utilidades em mercadorias – as dimensões da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza, ampliou as contradições da dominação capitalista e as resistências que enfrenta ao mesmo tempo que lhes conferiu uma maior visibilidade. Para tanto, a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo tornou-se mais diversa e, por isso, mais convincente para públicos mais amplos e mais diversos. (SANTOS; MENESES, 2010).

As alternativas à essa dominação epistemológica emergem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. (WALLERSTEIN, 2007; RODRIGUES, 2012).

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade, tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais

complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica é denotado hoje tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), quanto na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência). (SANTOS, 2009).

A colonialidade, para além de todas as dominações por que é conhecida, é também uma dominação epistemológica, posta como uma relação extremamente desigual de saber-poder que vem conduzindo à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Por sua vez, a matriz do poder colonial pode ser observada como uma estrutura complexa de níveis interligados. (SANTOS; MENESES, 2010; QUIJANO, 2005; ROITMAN ROSENMANN, 2013; DEVÉS VALDÉS, 2014).

Nesse sentido, Quijano (2005; 2007) propõe o conceito de **colonialidade do poder**. A colonialidade¹² é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, para categorização social. Sua perspectiva origina-se e propaga-se a partir da experiência colonialista aos povos da América.

A colonialidade do poder está relacionada à ocidentalização do outro, na perspectiva da modernidade colonial, ou seja, à invasão do imaginário do outro, reconfigurando sua identidade e reorientando-a para caminhos eurocêntricos. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder penetra no interior do imaginário do colonizado, distorcendo e reconfigurando as formas de conhecer, de criar conhecimento, de configurar sentido, de criar imagens, perspectivas e símbolos.

Essa noção se refere a uma episteme que constitui a identidade do colonizado, ou seja, um discurso configurado em seu mundo, a partir de sua reprodução no locus do colonizador. É este quem se encarrega de reconfigurar a realidade do colonizado por meio de sua teoria e perspectiva, que se impõem ao outro por meio de um processo epistemológico sobreposto ou imposto. Pela colonialidade do poder, o colonizador configura mal o imaginário do colonizado, nega-o, subalterniza-o e torna-o invisível, reafirmando ao mesmo tempo o seu

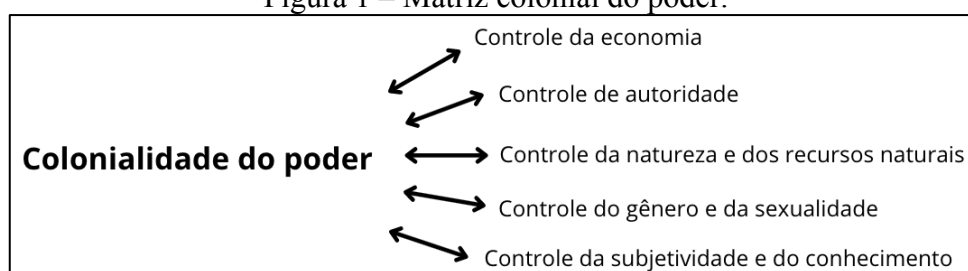
¹² “Colonialidade é um conceito diferente de – ainda que vinculado ao – colonialismo. O colonialismo diz respeito estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade vem provando, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo.” (QUIJANO, 2007, p. 93).

próprio imaginário, que supostamente é o único válido. O outro, o colonizado, não é válido e, portanto, deve ser semelhante ao colonizador. (SEGATO, 2012; QUIJANO, 2007; 2014).

A colonialidade do poder, logo, constrange as formas de configurar saberes do colonizado, restringe suas constelações sógnicas, suas formas de configurar imagens e saberes, reprime seu mundo simbólico e impõe outros mundos, outros saberes, outras configurações conceituais abrangentes. Isso traz como consequência que o imaginário do colonizador se naturaliza, o outro, o colonizado, é epistemicamente subalternizado e invisível, os processos históricos não europeus que caracterizam a identidade do outro são negados e esquecidos. (BALLESTRIN, 2013).

Embora pareça paradoxal, a colonialidade do poder não estabelece o domínio apenas por meios coercitivos. Os europeus não reprimiram apenas fisicamente os colonizados. Em vez disso, tentaram fazê-los conceber de forma natural o imaginário cultural europeu e assumi-lo como uma forma única de se relacionar com o mundo natural, humano, social e com eles próprios. Modificaram-se radicalmente as configurações cognitivas, afetivas e volitivas do colonizado, tornando-o uma nova pessoa, feita à imagem e semelhança do ser humano no Ocidente (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A matriz colonial de poder é, à vista disso, uma estrutura complexa de níveis interligados, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Matriz colonial do poder.



Fonte: Adaptado de Mignolo (2010).

Outrossim, a colonialidade de poder refere-se à complexa matriz ou padrão de poder sustentado pelos seguintes pilares: **conhecer** (epistemologia), **compreender** (hermenêutica) e **sentir** (estética). Por sua vez, o controle da economia e da autoridade (teoria política e econômica) depende das bases sobre as quais se fundamentam o conhecimento, a compreensão e o sentimento. A matriz colonial de poder é, portanto, uma rede de crenças sobre a qual a ação é posta em prática e racionalizada, aproveitada e/ou opressora por suas consequências totalitárias. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018).

A colonialidade do poder, segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 138), consiste no “gobierno de los otros y de sí em nombre de la verdade producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico).” Assim, ela se fundamenta no eurocentrismo, uma vez que este não admite a coexistência de vários saberes, culturas, modos de vida que não sejam ocidentais, aliando-se, portanto, a artifícios que reprimem as epistemes-outras, como a invisibilização, a negação e a “folclorização”, ou seja, a estereotipação dos saberes de outros povos, grupos e pessoas. Ainda para os autores,

[...] por ahora baste decir que colonialidad es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 16).

Por conseguinte, um dos pontos centrais da crítica de Quijano (2005; 2007; 2014) à cumplicidade na matriz do poder e no contexto da modernidade/racionalidade é a noção exclusiva de totalidade: trata-se de um atributo que nega, exclui, obscurece a diferença e as possibilidades de outras totalidades. A racionalidade moderna é absorvente e, ao mesmo tempo, defensiva e exclusiva.

Nessa acepção, é plausível se considerar o pensamento moderno ocidental como um “pensamento abissal”, disposto num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas por demarcações de linhas radicais – linhas abissais – que separam a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tamanha que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS; MENESES, 2010). Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível, ou seja, ser alçado(a) às margens da sociedade num processo multidimensional de exclusão social, de vulnerabilidade e de pobreza – em todos os sentidos disponíveis.

O pensamento abissal continuará a se autorreproduzir, por mais excludentes que sejam as práticas que o origina – a menos que seja confrontado por resistências ativas. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica, edificando, de fato, um pensamento alternativo de alternativas. (SANTOS, 2010; 2014).

É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal, um movimento contra-hegemônico global, ou, como Santos (2009; 2010) denomina, um movimento de “cosmopolitismo subalterno”, que consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela ascendência da globalização e das relações de poder. É preciso também, de forma ampla, compreender os mecanismos envolvidos para se destituir a matriz colonial do poder – emergindo daí a premência da decolonialidade.

Segundo Mignolo e Walsh (2018), o pensamento decolonial tem sua origem – e é intrínseco – a partir do entendimento de modernidade/colonialidade. Maldonado-Torres (2008), em consonância a isso, entende que a decolonialidade como história e práxis existe há mais de 500 anos por meio de lutas, ações e resistências contra os padrões de poder.

A perspectiva do pensamento decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. A mesma vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013).

Entre suas principais associações e questionamentos, destaca-se (SUESS; SILVA, 2019):

- a crítica às concepções dominantes de modernidade;
- as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo;
- o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia;
- a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber;
- a ruptura com o eurocentrismo;
- a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial;
- e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para novos projetos de sociedade.

Walsh (2012, 2017) e Trinidad Pérez (2012) assumem a decolonialidade como uma luta que enfrenta a estrutura derivada da “falha colonial”. Propõe resistência e insurgência, configurando condições e possibilidades radicalmente diferentes, ou seja, decoloniais. Desse ponto de vista, a resistência oferece movimentos chamados de ações pedagógicas. São ações

não só de defesa e reação, mas também de ofensa, insurgência e (re)existência circunscritas em/por uma configuração constante de uma “outra” forma de estar em/com/para o mundo.

Quando se diz “outra forma”, isto se refere às diferentes formas de conhecer, fazer, pensar, perceber, sentir, ser e viver em relação, que desafiam a universalidade, a lógica e a hegemonia do sistema moderno/capitalista/colonial/eurocêntrico ocidentalizado, seus fundamentos epistêmicos binários, suas concepções fragmentárias, seu antropocentrismo excessivo e suas práticas civilizatórias.

Nessa conjectura, se reconhece a “outra forma” como além das vivências nas/pelas bordas, fissuras, fronteiras e fendas do sistema mundial moderno/capitalista/colonial/eurocêntrico/ocidentalizado. Trata-se da vida caracterizada pelo influxo de práticas em constante reconfiguração, reconstituição e remodelação, não só contra a colonialidade, mas a despeito dela. Não se trata apenas de eliminar totalmente a colonialidade, mas de viver nela/com ela sem ser afetado, sem ter que viver para ela. (SOFIA, 2013; ZIBECHI, 2015).

O pensamento decolonial, destarte, é um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007). Trata-se também de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade.

O pensamento decolonial, por sua vez, é ocasionado pelo “giro decolonial” que se refere ao ato de abrir o pensamento ou, como Walsh, Mignolo e Linera (2006) se referem, é o ato de se “desprender da camisa de força” para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e o seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza.

De acordo como Maldonado-Torres (2008), o giro decolonial tem relação, ainda, com a atitude decolonial. Para ele, o giro decolonial é, em linhas gerais, a consciência que o sujeito tem em relação a sua realidade e as suas possibilidades frente ao projeto de genocídio e à desumanização moderna. É a consciência da colonização como parte da modernidade. O mesmo autor pondera que

[...] ya estamos acostumbrados en la academia a escuchar distintos tipos de giros. Toméense por ejemplo los giros lingüísticos y pragmáticos en los que tantos posmodernos como neo-kantianos basan su trabajo. Estos giros plantean que ya sea el universo del sentido en general o el de los actos de habla proveen las claves fundamentales para entender las formas en que nuestro mundo, es decir el mundo humano preñado de significado, opera. El giro des-colonial se refiere más bien, en primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Logo, o giro decolonial é essencial para a decolonização, mas o autor adverte que o giro decolonial é constituído pela atitude decolonial. A atitude decolonial é o “grito de espanto” que ocorre individualmente, ou seja, é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do poder, do ser e do conhecer, como já mencionado. Diante disso, Maldonado-Torres (2008, p. 67) afirma que “*[...] el cambio de la actitud natural racista o individualista de la modernidad a la actitudes-colonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial.*”

O movimento faz uma intensa crítica à modernidade e à racionalidade, que foram imaginadas, até então, como experiências e produtos exclusivamente europeus. Não se trata de rompimento, mas de reivindicar que a modernidade também é, e pode ser, fruto de todas as culturas, não apenas europeia ou ocidental. Além disso, reivindica que as ideias de novidade, avanço racional-científico, laico e secular também pode ser apropriado por outros movimentos, outros sujeitos, outros espaços. A ressignificação da modernidade é uma questão central para a libertação humana como interesse histórico da sociedade. (SUESS; SILVA, 2019; MIGNOLO, 2014).

Assim, o que o movimento decolonial busca é outra modernidade, chamada por Dussel (1995; 2016) de “transmodernidade”. Segundo essa proposta, a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, que tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América.

Reconhece-se que ela representa a mudança do mundo como tal, e que o elemento básico da nova subjetividade se constitui em uma nova percepção do tempo e do espaço que permita a percepção da mudança histórica produzida pelas ações das pessoas. (DUSSEL, 1995; 2016).

À vista disso, se apreende que o reflexo do processo de colonização das Américas, especialmente na América Latina, ainda é marcante nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber dos países desse continente. A concentração de terra, as desigualdades sociais, o novo coronelismo, o racismo, o machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais e o lugar que essas nações ocuparam e ainda ocupam no sistema-mundo atual, são provas que permanecem fortes a materialidade e a subjetividade construídas pelo eurocentrismo do período colonial. Com velhas ou novas roupagens essas construções estão longe de romper com a essência eurocêntrica. (MIGNOLO, 2013; OCAÑA, 2016).

Além de negros e indígenas, outros grupos sociais latino-americanos, historicamente renegados e até criminalizados, como os segregados, as mulheres, as minorias de gênero e sexualidade, os camponeses sem terra, os quilombolas, os ciganos e as comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos e sendo desprezados nos processos de construção das nações latino-americanas. Nota-se que o processo de reconhecimento cultural e de autoidentificação desses grupos tem sido fundamental para a luta contra as imposições sofridas por esses coletivos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Dessa forma, remete-se ao entendimento de que a configuração do poder, iniciada pelo colonialismo, e a configuração atual do capitalismo em nível mundial, massificam a subalternização, especialmente em se tratando dos grupos que perpassam a condição eurocêntrica/heteronormativa/cisgênera, isto é, os grupos e pessoas categorizados como minorias sociais que se encontram constantemente em situação de vulnerabilidade social.

O Grupo M/C, nesse contexto, e por meio da interlocução de seu mais radical membro, Walter Mignolo (2021), sugere a **desobediência epistêmica**, isto é, a negação de qualquer tentativa de padronização das relações sociais e econômicas e subjetivas dos povos, sempre respeitando e garantindo sua independência social, epistemológica e de poder.

E é nessa crítica que questiona qualquer tentativa de adequar esses povos a modelos socioeconômicos defendidos por teorias como o neoliberalismo, que reforça o poder hegemônico do Capitalismo ou as do socialismo/comunismo, que apesar de sua oposição frente ao capitalismo, Mignolo (2021) considera na essência os mesmos objetivos – a padronização – às formas de organização social pelo planeta, ambas combatidas pela corrente de pensamento decolonial.

Além disso, a decolonialidade e o pensamento decolonial, vão além do caráter geográfico, de acordo com Bello (2015): trata-se de uma transformação epistêmica, de autocompreensão e de respeito à alteridade de outras culturas presentes ao seu redor; é a mudança de uma posição política e de um novo exercício da cidadania que atenderá a um Estado plurinacional.

No ambiente intelectual, esse posicionamento converge em três âmbitos: “[...] no dos agentes e dos movimentos subalternos, no dos intelectuais-ativistas em espaços mistos e nos das universidades” (BELLO, 2015, p. 51). Torna-se basilar, para os produtores do conhecimento decolonial, entenderem a produção do conhecimento nascido e exercido na Europa e nos Estados Unidos que se alarga pelo restante do globo terrestre.

Por meio da criticidade, é possível debater essa homogeneidade e propor novas teorias inerentes à América Latina. Busca-se, sobremaneira, não à exclusão, mas sim uma nova leitura sobre os processos históricos, uma leitura que inclua as díspares culturas aqui presentes, que enfatize a riqueza das interculturalidades onipresentes nos territórios latino-americanos (BELLO, 2015).

Com efeito, para Mignolo (2007), a modernidade é uma “hidra de três cabeças” que simbolizam cada qual: (1) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; (2) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; (3) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial.

Cabe então ressaltar àquilo que Mignolo (2021), em virtude desse desprendimento da decolonialidade, destaca como premência de um “pensamento de fronteira”: são campos de conhecimento complementares e não antagônicos, que se aproximam e que irão ressignificar o universal moderno pelo pluriversalismo. Diz respeito, justamente, em decolonizar os campos do saber, do ser e do poder.

A partir daí, considera-se pertinente a proposta de uma epistemologia social decolonial – de fronteira – que dialogue assertivamente entre/com a Ciência da Informação e entre/com a competência em informação, e com os seus pares envolvidos.

2.1.2 Por uma epistemologia social decolonial

No concernente à compreensão semântica de “epistemologia” e “social”, apreende-se que a epistemologia pode ser vista como (1) sinônimo de gnosiologia ou teoria do conhecimento e (2) filosofia da ciência, cujas acepções estão interligadas, pois tratam do problema do conhecimento. Já o termo “social” remete (1) ao que pertence à sociedade ou tem em vista a sua estrutura ou condições e/ou a (2) análise ou estudo da sociedade. (ODDONE, 2007).

Não obstante, a síntese semântica para o entendimento do termo Epistemologia Social dar-se-ia mediante a relação entre a teoria do conhecimento e a filosofia da ciência, interpretadas dentro de um contexto social, ou seja, é possível somente pensar o conhecimento a partir de dada configuração social, histórica e temporal da realidade, o que nos leva a crer que a realidade é uma construção social. (BERGER; LUCKMANN, 2009).

Para Oddone (2007), em síntese, a epistemologia social e sua gênese objetivam dar protagonismo às interações entre os seres humanos e seu mutante meio social, cultural e tecnológico, enfatizando em especial a influência dessas (inter)ações sobre a atividade intelectual. Esse contato do humano com o seu meio, numa face, pode ser denominado de ecologia, num escopo científico que considera a materialidade do conhecimento e sua natureza coletiva uma ecologia sociotécnica. (ODDONE, 2007).

Noutra face, a ideia de Epistemologia Social aflorada por Egan e Shera se refere a uma disciplina que seria o “fundamento científico” da Biblioteconomia, da Bibliografia e da Comunicação. A epistemologia social é, nas palavras de Shera, “um corpo de conhecimentos sobre o próprio conhecimento [...] sobre as forças intelectuais que modelam as estruturas e as instituições sociais” (SHERA, 1972, p. 111-112), bem como uma “nova disciplina” focalizada na produção, fluxo, integração e consumo de todas as formas de pensamento comunicado por meio de toda a tessitura social (SHERA, 1973). Nessa lógica, tal disciplina utilizaria das tecnologias e do conhecimento, não apenas do sistema cognitivo dos indivíduos, mas também da rede comunicacional da sociedade.

Diante disso, a epistemologia social seria uma filosofia das ciências que lida com o conhecimento em sua experiência com base na construção coletiva (e também individual) dos agentes sociais, tomando a linguagem como ação, e permeando necessárias discussões contemporâneas ligadas, por exemplo, ao estudo de redes sociais e estudos culturais de uso e compartilhamento da informação. (BOZZETTI; SALDANHA, 2017).

Em conformidade com Shera (1971) o estudo dos conhecimentos e da sua materialização informacional deveria estar baseado na tríade (1) do atomismo, ou as operações tecnológicas; (2) do conteúdo, ou aquilo que é transmitido; e (3) do contexto social e cultural, o qual define as características dos dois primeiros aspectos. Em síntese, a reflexão e a prática da epistemologia social seriam uma espécie de programa ou de dever de ofício epistemológico, ético e político para os produtores, os mediadores e os consumidores dos produtos da cultura, do conhecimento, da informação e da comunicação. (SHERA, 1971).

Dada a sua importância presente até os dias atuais, diversos estudiosos da epistemologia social vêm se dedicado a dimensionar a sua abrangência e o elenco de suas questões na contemporaneidade. Zandonade (2004) afirma essa premissa ao evidenciar a presença de uma epistemologia social no ordenamento informacional da realidade social, política e econômica em nível mundial, inferindo que a área da Ciência da Informação “já se deu conta” de que a disponibilidade de informação só será possível no futuro se for apta a superar os dogmas tradicionais preponderantes.

Já Fuller (1999) vislumbra que a epistemologia social se trata de um movimento intelectual que ultrapassa barreiras disciplinares, tendo por objetivo reconstruir os problemas epistemológicos ao considerar o conhecimento como social desde sua gênese. A epistemologia social, em seu entendimento, abrange um conjunto de questões que teve sua primeira formulação relacionada à produção do conhecimento científico, porém incorporou, com o tempo, os conhecimentos em variadas dimensões públicas e interculturais, assim como a conversão do conhecimento em tecnologias de informação e em apropriação social.

Goldman (1999), por sua vez, reflete sobre qual seria o cerne da questão para uma epistemologia social: se o conhecimento é uma propriedade do agente epistêmico, isolado do seu meio social, ou se ele envolve as relações entre tais agentes e os meios sociais em que estes se encontram. Para elucidar a questão, deve-se considerar o tipo de agente epistêmico, o tipo de conhecimento e o tipo de relações sociais que se observam. Noutros termos, é primordial apreender que a situação epistêmica humana é, em grande parte, moldada por relações e instituições sociais, razão esta que fomenta o campo de investigação da epistemologia social. (GOLDMAN; BLANCHARD, 2015).

Com base no discorrido, a epistemologia social continua a apresentar contribuições/razão de presença dentro do campo de estudos da Ciência da Informação, com a finalidade primordial de guiar as análises sobre as marcas sociais dos aspectos epistêmicos.

Nesse sentido, e avaliando as premissas das reflexões trazidas para a angariação de uma “epistemologia social decolonial” (RIGHETTO; KARPINSKI, 2021), é imprescindível identificar a **interculturalidade** – já citada anteriormente – como o fio condutor dessa epistemologia.

Diz-se isto porque os estudos interculturais são os responsáveis por denunciar a marginalização dos conhecimentos não hegemônicos e das epistemologias que não se encaixam nos modelos científicos ocidentais e que fazem parte do escopo social do conhecimento.

Além disso, os estudos interculturais têm deslindado processos históricos de segregação e epistemicídio¹³ de grupos minoritários/em vulnerabilidade social que se encontram em situação constante de vulnerabilidade social. Afinal, como definir a interculturalidade se não como parte de um processo pelo qual se possibilita a integração de pessoas de culturas diferentes que ao longo do tempo vem sendo excluídas socialmente, – levando em consideração a multidimensionalidade da exclusão social – muitas vezes sendo totalmente renegadas. (BARBOZA; LAMAR, 2017).

Refletir sobre a interculturalidade significa debruçar-se em temas que se relacionam aos grupos minoritários/socialmente vulneráveis que ao longo da história tem batalhado pelo seu reconhecimento, bem como falar das relações de poder que os segregaram e os anularam.

O discernimento sobre a interculturalidade consiste no reconhecimento das práticas que surgiram nas últimas décadas, tentando retirar da exclusão e dos guetos da sociedade os grupos excluídos por esta mesma sociedade. (BARBOZA; LAMAR, 2017). Grupos compreendidos nesse rol seriam os afro-brasileiros, indígenas, imigrantes, mulheres e os LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Trangêneros, Travestis, *Queer*,

¹³ De acordo com Santos (2002a) o termo “epistemicídio” pode ser entendido como o silenciamento das epistemologias não-científicas através de sua supressão e/ou eliminação.

De forma alargada, mas semelhante, a mesma expressão foi utilizada por Grosfoguel (2016) para definir a estrutura epistêmica do mundo moderno que constituiu o privilégio epistemológico ocidental às custas do genocídio de corpos e conhecimentos dos sujeitos coloniais no século XVI.

Para Carneiro (2005, p. 97) “[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do ser como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento a autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc.”

Assexuais e outras expressões de gênero), pessoas com deficiência (PcD), e muitos outros renegados, que ainda se encontram invisibilizados perante aos grupos majoritários, em lados opostos de uma linha abissal.

Outrossim, o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político. Para Walsh (2005), é igualmente necessária a adesão da questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Walsh (2012, p. 63) vislumbra a interculturalidade em três perspectivas distintas: relacional, funcional e crítica. A perspectiva relacional faz referência, de forma geral, ao contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, algo que sempre ocorreu na América Latina, especialmente após sua colonização, por força da diversidade cultural. Porém, tal perspectiva é ineficaz, pois oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder nos quais as relações interculturais acontecem, bem como deixa a interculturalidade apenas no âmbito das relações, olvidando-se das estruturas sociais que as pautam, e que, em certa medida, as inviabilizam (WALSH, 2012, p. 63-64).

A segunda perspectiva da interculturalidade é a funcional, em que a interculturalidade *“se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”* (WALSH, 2012, p. 64). Essa perspectiva em muito se assemelha com as políticas de reconhecimento do multiculturalismo, pois a interculturalidade, aqui, seria “funcional” ao sistema vigente, não atacando as desigualdades sociais e culturais, muito menos questionando as regras do sistema, sendo assim, perfeitamente compatível com a lógica liberal-individualista.

A terceira, e mais importante, para Walsh, é a crítica, cujo ponto nevrálgico é o problema estrutural-colonial-racial imposto pela modernidade/colonialidade, bem como sua ligação ao capitalismo (WALSH, 2012, p. 66). A interculturalidade crítica questiona, de forma profunda, a lógica irracional e instrumental do capitalismo, e aponta para a construção de novas sociedades, de um novo ordenamento social (WALSH, 2012, p. 66).

Dessa maneira, a interculturalidade crítica não é posta, mas é algo por construir; é projeto que aponta para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder

que mantêm a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida (WALSH, 2012, p. 67).

Também entende Walsh (2007, p. 58) que a interculturalidade é um conceito que faz visível a diferença colonial e questiona e modifica a colonialidade do poder, na medida em que se propõe como um paradigma “outro” e oferece caminhos outros para se pensar a partir da diferença e por meio da decolonização e da (des)construção rumo a uma sociedade radicalmente distinta.

Dessa forma, se compreende que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de maneiras outras. (WALSH, 2005). A dinâmica desse pensamento crítico propõe que se criem novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva-outra. Esse enfoque deve se constituir como um projeto alternativo às opressões epistêmicas e socioculturais. Walsh (2007) afirma que a proposição de uma pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja,

[...] ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (WALSH, 2007, p. 9).

Do ponto de vista conceitual, pode-se entender a interculturalidade pelos seguintes pressupostos (Quadro 1):

Quadro 1 – Pressupostos da interculturalidade.

Processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem contínua entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade .
Campo de criação de novas e diversas formas de amar, ser, sonhar e viver .
Intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes , buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença .
Espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados .
Tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade .
Projeto de vida que se configura permanentemente como uma perspectiva e um processo , e não uma meta a ser cumprida.
Processo que enfatiza o diálogo transversal , ou seja, que busca partir de outro lugar para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante.

Fonte: Adaptado de Walsh (2009) e Dussel (2016).

Além do mais, a interculturalidade pode ser vislumbrada como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro decolonial epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo. Sua concepção, nessa perspectiva, representa a construção de um novo espaço epistemológico (social e decolonial) que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação ainda tensa, porém crítica e mais igualitária. (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018).

Diante disso, se acentua a premência de desenvolver e incentivar a interculturalidade, não apenas transitando entre as diferentes culturas, mas estabelecendo redes sociais, trocas e colaborações. Melhor dizendo, trata-se de proposta que visa ir além de apenas conhecer o diferente e admitir a sua existência do outro lado da linha, buscando romper com as barreiras existentes e juntar os dois lados em um, integrando-os.

Destarte, um dos grandes desafios da contemporaneidade é utilizar as ferramentas que propiciem o contato com as diferentes culturas e eventos sociais, ao mesmo tempo em que resistam às barreiras colonialistas ainda presentes na sociedade, que visam a propagação de uma realidade já posta, de forma estrutural, excludente e segregadora. (BARBOZA; LAMAR, 2017).

Ao se pensar em (inter)culturas, deve-se ir além de valores que perpassam o “gostar ou não” de objetos e pessoas, vislumbrando a importância dos conhecimentos e valores pessoais, das concepções de mundo, das existências e a capacidade individual de tolerar, de acolher, de aceitar e de compreender. (BARBOZA; LAMAR, 2017). Por sua vez, a concepção de uma epistemologia social decolonial, com base em Shera (1972), teria os seguintes pressupostos, de acordo com o Quadro 2 (RIGHETTO; KARPINSKI, 2021):

Quadro 2 – Conjuntura estrutural de uma epistemologia social decolonial.

Foco nos contextos interculturais . (WALSH, 2006; 2007; 2009).
Programa ou “dever epistêmico” voltado ao social e ao pensamento pós-abissal (pressuposto de que a diversidade do mundo e dos indivíduos é inesgotável e que tal diversidade deve se prover de uma epistemologia adequada ao social). (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2007; SANTOS; MENESES, 2010).
Influenciada e influenciadora pelas complexidades sociais , pelo cosmopolitismo subalterno (conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela ascendência da globalização e das relações de poder) e pela ecologia de saberes (onde o conhecimento torna-se interconhecimento mediante a relação estreita entre os saberes-outros). (SANTOS; MENESES, 2010; QUIJANO, 2014).

Discussão sobre <i>insights</i> -outros de estrutura, organização e avaliação da apreensão de conhecimento humano; e que também viabilize as rupturas sociais/abissais e violências estruturais latentes . (SANTOS; MENESES, 2010; SANTOS, 2010).
--

Desenvolvimento e alargamento de epistemologias plurais e interculturais que abarquem os conhecimentos-outros. (MIGNOLO; WALSH, 2018).

Fonte: Adaptado de Righetto e Karpinski (2021).

A concepção de uma epistemologia social decolonial, assim, se utilizaria primordialmente dos preceitos convergentes e da construção de um arcabouço epistêmico inclusivo. Dessa forma, os conhecimentos advindos dos vários espaços do saber serviriam como possíveis “remédios” para as exclusões e as vulnerabilidades sociais. Isso corrobora com o que Shera (1977, p. 11) destaca como “[...] o estudo da vida intelectual a partir do escrutínio do indivíduo para uma pesquisa sobre os meios pelos quais uma sociedade, nação, ou cultura alcança compreensão da totalidade dos estímulos que atuam sobre ela”.

Outro aspecto da epistemologia social que se aproxima do pensamento decolonial se refere à defesa de um campo teórico-prático: “[...] embora a epistemologia social venha a ter seu próprio ‘corpus’ de conhecimento teórico, será, também, uma disciplina muito prática” (SHERA, 1977, p. 11).

Por sua vez, esse modo integrado de conhecimento teórico/prático viabilizaria e promoveria a mudança de paradigma para um “sistema metodológico integrado”, sendo incumbida à Ciência da Informação o objetivo de contribuir efetivamente na inclusão por meio da educação, da informação, da interculturalidade, da descentralização e do bem viver, propiciando mecanismos reais de empoderamento aos sujeitos e aos seus grupos sociais (FELIPE; GOMES, 2013), além de interferências necessárias em ações, programas e diretrizes.

A perspectiva em questão é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. A partir dessa constatação, surge a noção de uma pedagogia decolonial, ou seja, uma prática baseada em insurgência educativa propositiva, não somente denunciativa. Nesse aspecto, o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Noutras palavras, trata-se da edificação de uma cosmovisão pedagógica que se projeta para além dos processos de ensino e de transmissão de saber, concebendo a pedagogia como

política cultural. Segundo Walsh (2014), essa concepção tem como bases de inspiração e reflexão a obra de Paulo Freire (2008; 2013; 2014a; 2014b; 2015) e Frantz Fanon (1968; 2008; 2009; 2011), e está em processo de construção, tanto em teorias quanto em práticas escolares e/ou demais sistemas de aprendizagens contínuas – isto é, o *locus* da competência em informação.

Perante a isso, as próximas subseções se debruçam em discorrer e refletir sobre o marco teórico-conceitual do movimento da competência em informação, bem como o seu fazer voltado e construído à população-foco da pesquisa pelo pensamento decolonial, isto é, as pessoas consideradas grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais.

2.2 O MOVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A competência em informação pode ser considerada um movimento (CAMPELLO, 2003) científico e social com uma consolidada trajetória histórica, tanto no Brasil quanto no mundo. Na contemporaneidade, a competência em informação não se limita ao conceito tradicional de um mero conjunto de capacidades relacionadas à informação – que partem do simples reconhecimento da necessidade de informação ao uso e à comunicação da informação humana para os seus próximos.

De fato, a compreensão desse movimento requer mais que o entendimento do percurso de pesquisa realizado por uma pessoa e/ou o desenvolvimento de habilidades informacionais: exige um profundo entendimento dos processos sociais complexos e das configurações que moldam a informação, e como ela é utilizada dentro dos múltiplos contextos sociais (LLOYD, 2017).

Na presente subseção, serão apresentados os preceitos teórico-conceituais e os aspectos inerentes da competência em informação, o percurso histórico desse movimento no Brasil e no mundo, como se dá o seu desenvolvimento e o papel do mediador nesse cenário.

2.2.1 Aspectos introdutórios

É praticamente um entendimento consensual que o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam um uso consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo. Paralelamente, os

novos paradigmas da velocidade e da transformação da informação que configuram a sociedade demandam que as pessoas estabeleçam relações frutíferas e ágeis com a informação e com o saber, edificando o aprendizado ao longo da vida.

É também notória que a relação humana com a informação é milenar. Entretanto, nessa chamada “era da informação”, ou “era do conhecimento”, tal relação se intensificou. Lastres e Albagli (1999) definem o tal período histórico e social como “uma série de inovações sociais, institucionais, tecnológicas, organizacionais, econômicas e políticas, a partir das quais a informação e o conhecimento passaram a desempenhar um novo e estratégico papel” (LASTRES, ALBAGLI, 1999, p. 8).

A era da informação e/ou do conhecimento surgiu inicialmente na segunda metade do século XX. Seu fenômeno principal, isto é, a sobrecarga informacional, eclodiu no período pós-guerra, cujo período apresentava intensiva divulgação das informações produzidas durante a Segunda Guerra Mundial (LE COADIC, 1996). Subsequentemente, já no início da década de 1970, a partir da junção do alargamento da “bolha informacional” junto com as TIC, emerge o fenômeno denominado sociedade da informação e do conhecimento, onde a informação é reconhecida como pedra angular das atividades e manifestações econômicas, sociais e culturais (CARVALHO; CRIPPA, 2013).

Nas sociedades da informação, a amplitude da informação se massifica em virtude de seu grande fluxo disponibilizado pelos dispositivos tecnológicos e pelas redes sociais digitais. A partir daí, duas características emergem: a centralização da informação na economia, na cultura e na política, e, ainda, a sobrecarga informacional intensificada. Considera-se, então, que a riqueza das nações e das pessoas nas sociedades que envolve dois elementos fundamentais – informação e conhecimento –, consistindo em um novo momento social (LASTRES, 1999).

Entretanto, o simples acesso à informação não é mais suficiente, uma vez que, para Castells (2005), a informação deve ser considerada como a matéria-prima das atuais sociedades, existindo uma inter-relação marcante entre a tecnologia e a informação, onde uma deve complementar a outra, o que diferencia esta nova era das revoluções anteriores, em que um aspecto era ressaltado em detrimento de outro.

Destaca-se ainda o elo com o processo de democratização dos saberes, fazendo emergir novos espaços para a busca e o compartilhamento das informações, já mencionado por Lévy (1999) como um processo de desterritorialização do presente, considerando-se cada vez mais as facilidades tecnológicas e a inexistência de barreiras de acesso a bens de

consumo, produtos e comunicação, embora as sociedades modernas corroborem com as ascendentes margens de exclusão social que merecem atenção, como já mencionava Weirthein (2000).

Nessa ambiência informacional, surgem demandas de caráter social que requerem a existência de novas competências e habilidades criativas e interculturais voltadas para o desenvolvimento social e a inovação, cujas condições devem ser buscadas e viabilizadas por todos os países, inclusive (e principalmente) o Brasil.

Desse modo, o cenário contemporâneo envolve a necessidade de desenvolvimento pessoal, cultural e econômico e de investimento em conhecimentos e aprendizagens, em que se privilegie a angariação de culturas de aprendizagens e se considere que as pessoas tenham o livre-arbítrio de aprender de formas diferentes (DURODOLU; MOJAPELO, 2020).

É preciso, assim, buscar novas óticas acerca da necessidade de acessar a informação de forma inteligente, a fim de construir conhecimento, de modo que este seja aplicável à realidade para sua melhoria contínua em favor do bem-estar e do bem-viver social. Isso se resume no desenvolvimento de competências para atender a esse novo cenário, em que se comunicar, ser criativo, crítico-analítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a mera acumulação de informações (BELLUZZO, 2020).

Diante do preâmbulo exposto, sente-se a importância de refletir acerca das origens e dos campos enunciativos/práticos da competência em informação, considerada desde os primórdios pré-requisito imprescindível ao desenvolvimento humano e social.

Os pesquisadores da competência em informação costumam apontar o relatório *The information service environment relationships and priorities - related paper n.º 5*, publicado em 1974, como o primeiro documento no qual a expressão “*information literacy*” foi usada. O termo é anunciado logo no resumo do documento, que se propõe a discutir “[...] as relações do Programa Nacional de Bibliotecas e Serviços de Informação com a competência em informação e a informação industrial.” (ZURKOWSKI, 1974, p. 1, tradução nossa).

No texto, Paul G. Zurkowski, bibliotecário norte-americano e então presidente da *National Commission on Libraries and Information Science*, mostra-se preocupado com os novos serviços de informação e com os novos suportes a ela relacionados, e propõe o desenvolvimento da estrutura da economia da informação já existente, a fim de “[...] alcançar a competência em informação para toda a população.” (ZURKOWSKI, 1974, p. 11). Ainda de acordo com o documento, os indivíduos competentes em informação (*information literates*) seriam aqueles que “[...] aprenderam técnicas e habilidades para a utilização da

vasta gama de ferramentas de informação, bem como de fontes primárias para moldar soluções de informação para seus problemas.” (ZURKOWSKI, 1974, p. 9).

As preocupações e considerações levantadas por Zurkowski (1974) revelam uma associação da disciplina científica de competência em informação à ciência da informação enquanto uma ciência social, a qual tem por característica principal a investigação da natureza social dos fenômenos informacionais (ARAÚJO, 2003).

Essa aproximação é evidenciada na ocasião em que o princípio fundamental da competência em informação, levantado pelo mesmo autor (ZURKOWSKI, 1974), diz respeito à utilização da informação para a solução de problemas informacionais. Tal utilização envolve a habilidade de adequar a informação para se atender as necessidades, ou seja: trata-se de um processo substancialmente social, ao expressar-se na interação/mediação do sujeito com o meio em que se insere.

Ainda, é possível reconhecer que a gênese da competência em informação está ancorada no paradigma cognitivo da Ciência da Informação, que atribui à informação a característica de possuir capacidade de modificar um estado de conhecimento. (CAPURRO, 2003). Os elementos mencionados por Zurkowski (1974) que evidenciam uma aproximação à epistemologia cognitivista são a (1) atribuição de cognoscibilidade ao ser, que identifica seu estado anômalo; e a (2) concepção do sujeito enquanto um ser dotado de uma “capacidade de agir” (ZURKOWSKI, 1974, p. 1, tradução nossa), ou seja, um ser capaz de angariar recursos – nesse caso, estoques de informação – para solucionar uma situação, ou reparar o estado anômalo onde se encontra.

Passados mais de 40 anos, as abordagens do termo se multiplicaram, contemplando interpretações diversificadas a respeito das “competências”, “alfabetizações”, “letramentos” e “literacias” potencialmente presentes nos indivíduos em interação com a informação. Na esteira dessa ampliação conceitual, algumas novas perspectivas passaram a trazer o predicado “crítica”, no sentido de qualificar as habilidades relacionadas à competência em informação, ou mesmo de propor uma reflexão sobre os construtos teóricos desta.

Para todos os efeitos, adotamos aqui o termo competência em informação como o mais propício, dada a sua indicação para a tradução oficial de *information literacy* para o português do Brasil, em publicação da Unesco, nas edições da obra *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* (HORTON JR., 2013; 2014), e porque, no Brasil, o termo foi consolidado em 2011, no seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da

Informação, na cidade de Maceió (AL), com a “Declaração de Maceió sobre a competência em informação” (DECLARAÇÃO..., 2011) considerada um marco histórico para a área (BELLUZZO, 2018a).

2.2.2 Os significados de “competência” e “informação” nos discursos sociais

O termo competência, apesar de já bastante difundido na educação, ainda se apresenta como recente nos discursos sociais e científicos e, portanto, nos leva a questioná-lo. O que ocorre, de fato, é que as Ciências Sociais muitas vezes tratam de realidades já nomeadas, sem saber dos atos de constituição de tais noções, tomando-as por objeto, deixando de examinar o espaço que as palavras ocupam na construção das coisas sociais.

Cientes da fragilidade de adotar noções e seus usos nos discursos sociais, aqui serão apresentadas algumas noções de significados para a competência num viés deveras oportuno para o entendimento pleno da competência em informação.

Nessa lógica, serão elencadas as definições de competência e de informação para nortear os elementos constituintes da competência em informação. Ropé e Tanguy (1997, p. 16), afirmam que uma das características essenciais da noção de competência é ser inseparável da ação; a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne o trabalho, a qual supõe conhecimentos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões na vida humana.

A definição mencionada, para os autores, “[...] reforça a ideia de que a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada.” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16). Este pensamento também é compartilhado por Rios (2006, p. 63), que considera “importante verificar as significações, indagando sobre seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizadas.”

Nessa esteira de pensamento, Belluzzo (2018a) reflete que

[...] no espectro da educação, a competência pode ser vista sob o enfoque e apoio de diferentes tipos de abordagens, destacando-se aquela denominada “Aprendizagem Significativa”, que ampliou outras dimensões da aprendizagem, em especial as experiências educativas prévias sobre a assimilação do conhecimento novo. Além disso, ressalta duas condições para a construção de significado: um conteúdo potencialmente significativo e uma atitude favorável para aprender significativamente. [...] Requer do aprendiz uma postura proativa, sendo

representada por um conjunto de esquemas de conhecimento constituído por dados, conceitos, situações, fatos, sequência de acontecimentos, ações e sequências de ações, que podem estar mais ou menos organizados e coerentes e que permitem o estabelecimento de redes e relações de diferentes matizes de extensão e complexidade. Orientar o processo de ensino e aprendizagem por competência tem, por definição, **um caráter prático e social** e a informação passa a ser explorada considerando-se o seu significado, consistência e funcionalidade para o **enfrentamento de situações reais e complexas**. (BELLUZZO, 2018a, p. 33, grifo nosso).

Para a noção de informação, serão utilizadas aqui os entendimentos de Barreto (2008): para o autor, um dos propósitos da Ciência da Informação é o de conhecer e fazer acontecer o tênue fenômeno de percepção da informação pela consciência; percepção que, conduz ao conhecimento do objeto percebido. A essência do fenômeno da informação é a sua intencionalidade, ou seja, uma mensagem de informação deve ser gerada, direcionada e propagada para atingir o seu destino e produzir, para esse fim, um fenômeno que contemple competências distintas existentes em dois mundos, isto é, o do gerador e o do receptor da informação – para onde o conhecimento se destina. Esse fenômeno diz respeito a qualidade e as características contidas no fluxo de informação, sendo algo singular e surpreendente.

A partir dessa ótica, é possível complementar a noção de informação, cujo sentido se constitui de

[...] estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas (para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço) e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio. Estas estruturas significantes são estocadas em função de um uso futuro, causando a institucionalização da informação. (SMIT; BARRETTO, 2002, p. 22).

Nesse escopo, cabe também ressaltar o corpo de trabalho sedimentado por Dervin (1977) ao postular as faces da informação no mundo da vida humana:

1. A informação **objetiva e externa**: aquela que descreve a realidade (mas nunca completamente).
2. A informação **interna e subjetiva**: representante da autoimagem e/ou mapa cognitivo da realidade, das estruturas imputadas à realidade.

3. As informações que **geram sentido** (*sense-making*): responsáveis por refletir os procedimentos e comportamentos que permite o *movimento* entre as informações externas e internas para entender o mundo e, geralmente, para se agir igualmente nesse prisma.

Para Dervin (1977), vislumbrar a informação por essas faces apresenta vantagens na compreensão do fenômeno humano. Assim, entende-se que os insumos para a busca, assimilação e disseminação da informação surgem por vias internas humanas, ao invés de privilegiar somente os “sistemas formais” de informação. Consultar pessoas familiares para necessidades de informação rotineiras, por exemplo, é uma abordagem muito mais comum à compreensão da informação que nos rodeia do que consultar artigos científicos ou bases de dados, por exemplo.

Essas hipóteses denotam, inicialmente, nuances iniciais sobre a inferência da informação na vida humana, ou melhor, o tangente à construção dos comportamentos informacionais e a competência – ou a ausência dela – por meios cotidianos e subjetivos.

Torna-se também pertinente, nesse sentido, destacar as múltiplas dimensões que se percebem na informação, como apontam Vitorino e Piantola (2020). Em face do exposto, o Quadro 3 manifesta as categorias principais da informação nesse contexto e que interessam à nossa pesquisa.

Quadro 3 – Categorias referentes à informação.

Categoria	Ideias principais
A informação é tudo	<ul style="list-style-type: none"> • É tudo: é o nosso dia a dia, faz parte da nossa construção enquanto ser e também ajuda as outras pessoas. • É necessária para tudo na vida. • É o que está permeando o tempo todo. Tudo é informação! • É tudo num todo e em qualquer lugar. • É tudo o que temos para a nossa formação e desenvolvimento.
A informação faz parte da gênese humana	<ul style="list-style-type: none"> • É parte inerente e constituinte da construção do ser humano como sujeito individual e coletivo.
A informação é um bem precioso	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de algo basilar para a condição humana.
A informação é o fio condutor para o conhecimento pleno	<ul style="list-style-type: none"> • É algo imprescindível, pois leva ao conhecimento.
A informação é semanticamente geral, ampla e complexa	<ul style="list-style-type: none"> • A amplitude dela é um fato. • É uma palavra muito geral, pode ser várias coisas. • É uma palavra que tem um sentido muito amplo, complexo e subjetivo.

Categoria	Ideias principais
A informação é o que se manifesta através dos nossos sentidos e contextos	<ul style="list-style-type: none"> • É tudo aquilo que se manifesta, que percebe e que se apreende através dos nossos sentidos e contextos (local de fala).
A informação é diretamente atrelada ao conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • É materialização do conhecimento e a sua distribuição. • Representa conceitos, investigação, resultados.
A informação é sinônimo de doação	<ul style="list-style-type: none"> • É um gesto. • É captar um gesto. • É o “passar adiante”.
A informação é sinônimo de matéria-prima	<ul style="list-style-type: none"> • É a matéria-prima do saber, do saber fazer e do aprender. • É a base de tudo. • É fator primordial para as sociedades, grupos e pessoas.
A informação é sinônimo e mecanismo de poder e de contrapoder	<ul style="list-style-type: none"> • É o que se tem. • É um dos capitais mais valiosos da humanidade. • É mecanismo de transformação e/ou segregação social.

Fonte: Adaptado de Vitorino e Piantola (2020, p. 93).

Por conseguinte, e ao passo que a informação tem sua origem e destino na sociedade que a gera e a transforma em conhecimento, se acrescentam a esse entendimento os imperativos do trato com a informação e a compreensão tanto de sua origem (produção, registro e divulgação) como de suas finalidades sociais, isto é, o uso desta na geração de conhecimento (SMIT; BARRETTO, 2002) – o que nos leva a crer na necessidade de uma competência holística, intercultural, multidimensional e substancial: a competência em informação.

2.2.3 Marcos teórico-conceituais da competência em informação

Ao passo que no Brasil as reflexões acerca da competência em informação sejam, ainda em parte, embrionárias e tenham apenas encontrado espaço entre os grupos de pesquisas a partir início da década de 2000, a ideia de *information literacy* surgiu ainda na década de 1970, nos Estados Unidos, como já mencionado (JOHNSTON; WEBBER, 2000; BAWDEN, 2001; DUDZIAK, 2003; CORRALL, 2008); e, diante da crescente necessidade e da importância da informação evidenciada pelos diversos segmentos da sociedade nos dias atuais, vem sendo amplamente empregada mediante os mais variados enfoques. (VITORINO; PIANTOLA, 2020).

Mediante a isso, é importante acentuar que existem alguns marcos teórico-conceituais primordiais para se compreender a competência em informação. Um desses marcos é o artigo

de Campello (2003). Segundo a autora, no Brasil, o termo *information literacy* está em fase de construção e foi mencionado pela primeira vez por Caregnato (2000), que o traduziu como “alfabetização informacional”.

Caregnato (2000) propunha a expansão do conceito de educação de usuários e ressaltava a necessidade de que as bibliotecas universitárias se preparassem para oferecer novas possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital.

Hatschbach (2002) em sua dissertação de mestrado também enfoca o termo *information literacy* no contexto digital, utilizando o termo no original. O estudo de Dudziak (2003, p. 24-28) mostra a evolução da *information literacy* nas décadas de 1970, 1980 e 1990. A autora elege a década de 1970 como a década dos “precursores”, a de 1980 como a dos “exploradores” e a de 1990 como a da “busca de caminhos”.

Para Campello (2003), autora de dos primeiros e mais importantes artigos sobre o tema no Brasil, existem dois momentos importantes que influenciaram a construção inicial do sentido da *information literacy*: o primeiro ocorreu nos anos 1970, impulsionado por Zurkowski (1974), como já mencionado, ao recomendar que o governo americano investisse na formação da população em *information literacy*, a fim de que as pessoas pudessem utilizar a variedade de produtos de informação disponíveis pelo setor; e o segundo momento ocorreu em 1976, quando se passou a utilizar essa terminologia para indicar uma formação de cidadãos competentes no uso da informação, em condições de tomar decisões pautadas na responsabilidade e no desenvolvimento social.

O Quadro 4 apresenta os principais momentos históricos evidenciados por Dudziak (2003). Com base nessa perspectiva, denota-se a estreita relação entre educação e competência em informação e, inclusive, fica evidente a oportunidade do desenvolvimento de habilidades direcionadas às perspectivas humanas e social.

Quadro 4 – O marco histórico da *information literacy*.

Década de 1970	Marco teórico-conceitual
1974	O relatório intitulado <i>The information service environment relationships and priorities - related paper n.º. 5</i> , de autoria do bibliotecário norte-americano Paul Zurkowski, descreveu uma série de produtos e serviços providos por instituições privadas e suas relações com as bibliotecas. Zurkowski antevia um cenário de mudanças e recomendava que se iniciasse um movimento nacional em direção à <i>information literacy</i> . De acordo com as sugestões do autor, os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação. (ZURKOWSKI, 1974).

1976	O entendimento conceitual de <i>information literacy</i> reemerge de forma mais abrangente, ligado a uma série de habilidades e conhecimentos: incluía a localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão (BEHRENS, 1994), ou seja, não se tratava apenas de buscar a informação, tratava-se de fazer uso dela para tomar decisões e resolver problemas. A inserção do conceito no contexto da cidadania também se apresenta nesse período (DUDZIAK, 2003, p. 24). A década de 1970 se caracterizou pela compreensão de que a informação é essencial à sociedade.
Década de 1980	Marco teórico-conceitual
	<p>Impulsionada exponencialmente pelas TIC, a década de 1980 se inicia com a alteração das bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco. Surge uma série de trabalhos enfocando a <i>information literacy</i> como <i>information technology literacy</i>.</p> <p>A concepção da <i>information literacy</i> com o sentido de capacitação em tecnologia da informação se popularizou no ambiente profissional e foi implementada no ensino secundário. Admitia-se a necessidade dessa capacitação, mas não havia programas educacionais estruturados. A ênfase da capacitação àquela época voltava-se às TIC (BREIVIK, 1999).</p> <p>O relatório <i>A Nation at Risk</i> é publicado nos Estados Unidos, ignorando por completo o papel das bibliotecas na educação. Em reação ao documento, é publicado a obra <i>Information Power</i>, também nos Estados Unidos, com trabalhos escritos sobre o papel da biblioteca na educação. Desenvolveram-se trabalhos em relação à aproximação e integração do trabalho realizado por bibliotecários, docentes e educadores em geral, na implementação de programas educacionais voltados para a <i>information literacy</i> (BREIVIK, 1999).</p>
1987	Em 1987, Karol C. Kuhlthau publica sua monografia, com o título <i>Information Skills for an Information Society: a review of research</i> , lançando as bases da <i>information literacy education</i> – educação voltada à <i>information literacy</i> . Nesse período, a autora desenvolveu uma série de estudos importantes, tendo em vista que construiu, a partir de experiências de busca e uso da informação, um modelo descritivo dos processos de aprendizado a partir da busca e uso da informação, publicados posteriormente em língua portuguesa (KUHLTHAU, 2002, 2010; DUDZIAK, 2003, p. 25).
1989	Dois importantes documentos, específicos de bibliotecas acadêmicas, também são divulgados neste período. O primeiro, uma obra editada por Patrícia S. Breivik e E. Gordon Gee intitulada <i>Information Literacy: revolution in the Library</i> (1989), enfatiza a cooperação entre bibliotecários e administradores das universidades. O segundo documento foi o relatório da <i>American Library Association</i> (ALA) intitulado <i>Presential Committe on information literacy: Final report</i> (1989) ¹⁴ , o qual consagrou uma das definições mais citadas na

¹⁴ **Information literacy, therefore, is a means of personal empowerment. It allows people to verify or refute expert opinion and to become independent seekers of truth. It provides them with the ability to build their own arguments and to experience the excitement of the search for knowledge. It not only prepares them for lifelong learning; but, by experiencing the excitement of their own successful quests for knowledge, it also creates in young people the motivation for pursuing learning throughout their lives. Moreover, the process of searching and interacting with the ideas and values of their own and others' cultures deepens people's capacities to understand and position themselves within larger communities of time and place. By drawing on the arts, history, and literature of previous generations, individuals and communities can affirm the best in their cultures and determine future goals. [...] Information literacy is a survival skill in the Information Age. Instead of drowning in the abundance of information that floods their lives, information literate people know how to find, evaluate, and use information effectively to solve a particular problem or make a decision---whether the information they select comes from a computer, a book, a government agency, a film, or any number of other possible resources. Libraries, which provide a significant public access point to such information and usually at no cost, must play a key role in preparing**

	literatura sobre <i>information literacy</i> , onde destaca a sua importância para indivíduos, trabalhadores e cidadãos e recomendando a diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca.
Década de 1990	Marco teórico-conceitual
	Uma série de programas educacionais voltados para a <i>information literacy</i> começou a ser implementada ao redor do mundo, principalmente em bibliotecas universitárias. Estudos de caso começaram a aparecer na literatura, a partir de programas criados nas universidades.
1994	É formado o grupo National Fórum on Information Literacy (NFIL), em resposta às recomendações da ALA. Doyle (1994) traça as diretrizes da <i>information literacy</i> . A década de 1990 é marcada pela busca de uma fundamentação teórica e metodológica sobre a <i>information literacy</i> . A ênfase na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas, direcionando o aprendiz ao pensamento crítico e criativo, foi explorada por muitos educadores.
1997	No ano de 1997, introduziu-se um novo significado para <i>information literacy</i> : o modelo relacional. Tratava-se de um estudo baseado nas experiências de educadores e profissionais da informação de duas universidades australianas sobre o que significa ser competente em informação. Bruce (1999) considera a <i>information literacy</i> como um fenômeno que está acima do desenvolvimento das habilidades, pois segundo ela é muito mais uma questão situacional experimentada pelos sujeitos, resultando disso uma ênfase em determinadas concepções e experiências. Trata-se de uma autora que tem realizado importantes pesquisas sobre o tema. É criado em 1997 o <i>Institute for Information Literacy</i> da ALA/ <i>Association of College and Research Libraries</i> (ACRL), destinado a “treinar” bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior. Em março de 1998 a ALA (ALA, 1998a) lança um novo relatório – de atualização – o qual delinea recomendações relativas ao tema e reafirma a necessidade de atuação interdisciplinar, integrando também os ambientes educacional e profissional. Os países que mais publicaram (e ainda publicam) sobre o tema na década de 1990 foram os Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Canadá e África do Sul (DUDZIAK, 2001).
1998	A nova versão do <i>Information Power</i> , rebatizada de <i>Information Power: Building Partnerships for Learning</i> (ALA, 1998b), inovou ao apresentar o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência em informação no ambiente escolar. O documento apresentou um conjunto de recomendações para desenvolver competência em informação desde a fase da educação infantil até o ensino médio. O <i>Information Power</i> pode ser considerado o documento que concretiza a assimilação do conceito de competência em informação pela classe bibliotecária. Começou, então, a partir da década de 1990, intenso movimento que tornou o conceito um tema de destaque não só nos Estados Unidos, mas também em diversos países, com a criação de entidades, a realização de encontros profissionais, a implantação de programas e o desenvolvimento de pesquisas que levaram a competência em informação a se constituir como um dos assuntos mais discutidos atualmente na área de Biblioteconomia.

Fonte: Adaptado de Dudziak (2003, p. 24-28) e Vitorino e Piantola (2020, p. 60-65).

A partir disso, esse movimento para a ampliação dos estudos sobre competência em informação em nível mundial e local, evidenciado nos anos 1990, se solidifica na produção científica sobre a temática, demonstrando que o assunto não é um “modismo” ou tampouco uma questão passageira ou restrita a um país. Outrossim, os estudos desenvolvidos em outros países além dos Estados Unidos (e a evolução e profusão destes), bem como os estudos realizados no contexto latino-americano, como no Brasil, possibilitam a compreensão das nuances referentes à competência em informação que vem se delineando nesses cenários e nas realidades dos saberes locais. (VITORINO; PIANTOLA, 2020).

Nessa direção, a partir dos anos 2000 a competência em informação vem angariando ampla representatividade por meio da divulgação de manifestos e declarações como pré-requisito educativo para o desenvolvimento, inovação e inclusão social por meio do uso crítico, reflexivo e responsável da informação. Para tanto, destacam-se alguns marcos históricos (BELLUZZO, 2018b):

- **Declaração de Praga** (DECLARAÇÃO..., 2003) afirma que a competência em informação é um pré-requisito determinante para a participação efetiva da sociedade, uma vez que faz parte dos direitos básicos da humanidade para um aprendizado ao longo da vida.
- **Declaração de Alexandria** (DECLARAÇÃO..., 2005), a competência em informação está no centro do aprendizado ao longo da vida, pois capacita as pessoas para “[...] buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais”.
- **Declaração de Toledo** (DECLARAÇÃO..., 2006) parte do princípio que vivenciamos uma sociedade do conhecimento, e que devemos aprender por toda a vida, como desenvolver competências para usar a informação de acordo com os objetivos pessoais, familiares e comunitários em ambiência de inclusão social e preservação e respeito intercultural.
- **Declaração de Lima** (DECLARAÇÃO..., 2009) avançou, propondo a realização de diagnósticos locais, regionais e 23 nacionais; a inclusão dos conteúdos de competências informacionais nos programas educativos formais e informais, com a preocupação de compartilhar resultados e avaliações.
- **Manifesto de Paramillo** (DECLARACIÓN..., 2010) produzido durante o X Colóquio Internacional sobre Tecnologias Aplicadas aos Serviços de Informação, em

Venezuela, cuja conclusão foi ratificar o propósito de desenvolver nas pessoas as habilidades em informação, e que as bibliotecas são espaços sociais adequados para apoiar esse processo e desenvolvê-lo.

- **Declaração de Múrcia** (DECLARAÇÃO..., 2010) reforça o papel da biblioteca como um recurso fundamental de inclusão social, incentivando a formação de competências básicas em apoio ao aprendizado permanente.
- **Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação** (DECLARAÇÃO..., 2011) que destaca a formação para o desenvolvimento da CoInfo no atendimento às necessidades de uma sociedade mediada pela informação com a participação ativa das bibliotecas, das escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação e associações profissionais. Essa declaração constitui o primeiro marco histórico para a competência em informação no Brasil e decorreu das discussões realizadas por quase sessenta especialistas de diversas áreas, convidados especialmente para participar do I Seminário - Competência em Informação: cenários e tendências, organizado pela FEBAB, O IBICT e a Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília e que aconteceu como um evento paralelo durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, em 2011.
- **Declaração de Féz**, que analisou a *Media and Information Literacy*¹⁵ – MIL (traduzida como mídia e alfabetização informacional) e reafirmou o direito à informação e o uso das TIC para o desenvolvimento humano sustentável (DECLARAÇÃO..., 2011).
- **Declaração de Havana** (DECLARAÇÃO..., 2012) define ações práticas e concretas que servem como diretrizes rumo à institucionalização da competência em informação em uma concepção de trabalho colaborativo macro em diversos contextos

¹⁵ A MIL, nessa ótica, engloba o conhecimento, as atitudes, e o conjunto das capacidades necessárias para saber quando é necessária informação e qual é a informação necessária; onde e como obter essa informação; como avaliá-la criticamente, e uma vez encontrada como a organizar; e como usar essa informação de forma ética. O conceito vai para além das TIC, abarcando a aprendizagem, o pensamento crítico e as capacidades interpretativas que cobrem e superam as fronteiras educativas e profissionais. Ela é tida como um novo campo emergente dos direitos humanos num mundo cada vez mais digital, interdependente e global, e promove uma maior inclusão social. Além disso, ela busca fortalecer os indivíduos e fornece-lhes as ferramentas para se obter conhecimentos, sendo intimamente ligada com a aprendizagem ao longo da vida (DECLARAÇÃO..., 2011). Ainda que a literatura aponte diferenças entre a *information literacy* e a *media and information literacy*, principalmente em se tratando dos suportes físicos/materiais onde a IL e a MIL atuam, cabe ressaltar que para os fins teórico-conceituais da pesquisa, compreendemos que a terminologia competência em informação igualmente compreende e converge com os preceitos da MIL.

para os países ibero-americanos, procurando reafirmar, desse modo, vários compromissos para colocar em andamento ações práticas e concretas a partir da perspectiva do trabalho colaborativo e da criação de redes para o crescimento da competência em informação em nossos contextos, no sentido de criar oportunidade de reunir os diferentes profissionais, bibliotecas, instituições educacionais e organizações pertencentes a diferentes países ibero-americanos, além de conhecer sua visão, lições aprendidas e as perspectivas sobre a competência em informação.

- **Declaração de Moscou (2012)**, elaborada durante a Conferência Internacional “Alfabetização Midiática e Informacional na Sociedade do Conhecimento”, orientava a traçar políticas e estratégias para o incremento da consciência pública sobre a importância da competência em informação.
- **Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias (MANIFESTO..., 2013)** busca atender as instituições públicas/governamentais, os órgãos representativos de classe, os profissionais da informação e as instituições particulares sobre as responsabilidades a serem empreendidas para a institucionalização da competência em informação. Considerado como o segundo marco histórico da competência em informação no contexto brasileiro.
- **Declaração de Lyon (DECLARAÇÃO..., 2014)** em consonância com a Agenda de Desenvolvimento Pós 2015 das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), declara que o aumento e equidade do acesso à informação e ao conhecimento em toda a sociedade, amparada pela disponibilidade das TIC, apoia e otimiza o desenvolvimento sustentável e melhora a qualidade de vida das pessoas, considerando-se que esse desenvolvimento visa garantir a longo prazo o desenvolvimento socioeconômico e o bem-estar das pessoas em qualquer lugar.
- **Carta de Marília sobre Competência em Informação (CARTA..., 2014)** enquanto o terceiro marco histórico da competência em informação no Brasil, onde estabelece: a necessidade da existência de políticas públicas que favoreçam a ampliação e a consolidação da competência em informação; ação dos centros formadores em diferentes áreas, níveis e contextos educacionais devem estar em articulação com a inserção da filosofia da competência em informação nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos institucionais, de modo transversal e interdisciplinar; mecanismos de estímulos devem ser implementados na área da competência em

informação envolvendo a criação de repositórios nacional e regionais que contemplem a produção científica, acadêmica, experiências, vivências, fóruns de discussão, redes de compartilhamento de melhores práticas, além de redes de unidades de informação que desenvolvam programas de capacitação continuada e planos de formação que possam contribuir para promoção da inclusão social no contexto brasileiro; e, ainda, promover a divulgação e incentivo para ações estratégicas relacionadas à competência em informação, mediante a realização contínua de eventos sobre o tema. Além disso, recomenda que a expressão competência em informação seja indicada com a sigla CoInfo, a exemplo de outros países que já adotaram siglas específicas (ALFIN, COPINFO, INFOLIT, etc.) e também para não confundir com a abreviatura que se refere à Ciência da Informação (CI).

Como constatado por meio da síntese do marco teórico-conceitual apresentado, nas últimas décadas, a competência em informação tornou-se um conceito central para múltiplos estudos e vertentes do desenvolvimento humano e social.

Contudo, sua definição continua a ser objeto de estudo e, conseqüentemente, de muitas controvérsias, pois, como observa Ward (2006), a noção de competência em informação não é estática e limitada, configurando-se como um conceito dinâmico que continua a se alargar para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias às pessoas e às sociedades que vivem na era da informação, cujas habilidades são incumbidas à mediação do profissional bibliotecário – ou profissional da informação.

Os estudos sobre competência em informação e as suas respectivas mudanças – acompanhando o desenvolvimento/lacunas sociais e tecnológicas – podem servir como base norteadora para os pesquisadores e podem permitir que se entenda melhor os seus domínios. Pesquisadores e profissionais geralmente exploram o *status* atual e as tendências da pesquisa de competência em informação. De modo geral, salienta-se que os estudos em competência em informação se diversificaram ao longo do tempo e a integração interdisciplinar foi incentivada, mesmo que pouco incorporada. (LI; CHEN; WANG, 2021).

Diante disso, cabe evidenciar o propício apontamento de Campello (2003) feito no início dos estudos da competência em informação no Brasil e que ainda é deveras atual, onde indica que o profissional bibliotecário é a figura central no discurso da competência em informação – no cerne das sociedades da informação, em especial àquelas em desenvolvimento, como a brasileira.

Esse profissional da informação precisa agir com proatividade, empatia, colaboração com outros profissionais/instâncias e imparcialidade. Portanto, o desenvolvimento de habilidades informacionais é atividade conjunta de profissionais da informação e da educação que trabalham em parceria para planejar, implementar e avaliar a aprendizagem (ALA, 1989, 2016; CAMPELLO, 2003).

Dessa maneira, Campello (2003) e Belluzzo (2018b) consideram as sociedades da informação como os espaços mais abrangentes por onde trafega o movimento da competência em informação. É um ambiente mutante que exige novas habilidades, denotando um período de mudanças profundas na educação e de intenso aumento no acesso à informação, – nem sempre confiáveis e de cunho íntegro – proporcionados pelas TIC, sendo ao mesmo tempo um momento complexo e potencialmente desafiador em diversos sentidos para os profissionais da informação, da educação e até mesmo da saúde, como visto nos últimos tempos no período vivenciado de pandemia do Covid-19.

É mediante tais aspectos, associados a outros igualmente relevantes, que a competência em informação se desenvolve e se concretiza nos diversos contextos das realidades locais e globais.

Além do exposto até então, é interessante destacar que existem alguns temas e áreas que se articulam e que caracterizam a transversalidade da competência em informação na atualidade. Dentre eles, destacam-se: **saúde e serviços; governança e cidadania; desenvolvimento econômico; ambientes de trabalho; aprendizado ao longo da vida; educação; vulnerabilidade social; os ODS da Agenda 2030** (ONU, 2015), e outros. Tratam-se de temáticas identificadas mediante o acesso à produção científica e aos resultados de trabalho de pesquisa envolvendo o estado da arte da competência em informação em âmbito nacional. (BELLUZZO, 2018b).

Outro aspecto que é preciso ressaltar corresponde à missão de relevância da competência em informação, que consiste em facilitar e mediar a formação de:

- pessoas que saibam determinar a natureza e a extensão da sua necessidade de informação;
- pessoas que conheçam o mundo da informação e saibam identificar e usar as fontes potenciais de informação;
- pessoas que avaliem a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica e ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos.

2.2.4 O desenvolvimento da competência em informação

De acordo com Varela (2006), como um movimento social e científico, a *information literacy* alcançou dimensões mundiais e atualmente se volta para o aprendizado como processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais, comportamentais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica.

Dudziak (2003, p. 28), nesse sentido, reflete que a *information literacy* tem como objetivo formar pessoas que:

- a) saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão;
- b) conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz;
- c) avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos;
- d) usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais;
- e) considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência.
- f) sejam aprendizes independentes; e
- g) aprendam ao longo da vida.

À vista disso, Dudziak (2003) entende que se trata de

[...] um processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência. É transdisciplinar, incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores pessoais e sociais; permeia qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões. (DUDZIAK, 2003, p. 29).

Para a ALA (2017), a competência em informação é vista como o conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva de informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagem.

Contudo, apesar de a maioria das práticas relacionadas à competência em informação, até hoje, utilizarem as definições clássicas da ALA e suas atualizações como referência, Ward (2006) observa que “a definição nos leva a ver aquilo que está lá, mas não o que está faltando”. Hoje, a ideia inicialmente aceita – e considerada mecanizada – de que a competência em informação consiste essencialmente em um conjunto de habilidades individuais ligadas à manipulação da informação constitui apenas uma das muitas dimensões sugeridas pelo termo, que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem.

Outrossim, o *Council of Australian University Librarian* (CAUL) (2001) define a competência em informação como um termo guarda-chuva (*umbrella term*) que agrega variadas outras *literacies* e é, por direito, uma metacompetência¹⁶ (*metaliteracy*) (JACOBSON; MACKEY, 2013), cujas habilidades se debruçam em definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida.

Já Lloyd (2006) sugere que a competência em informação não deve ser definida de acordo com suas características baseadas em habilidades, tampouco como uma série de habilidades descontextualizadas, “pois reduzir o objeto a esse nível limita nossa concepção do fenômeno e nossa compreensão daquilo que significa ser competente em informação”.

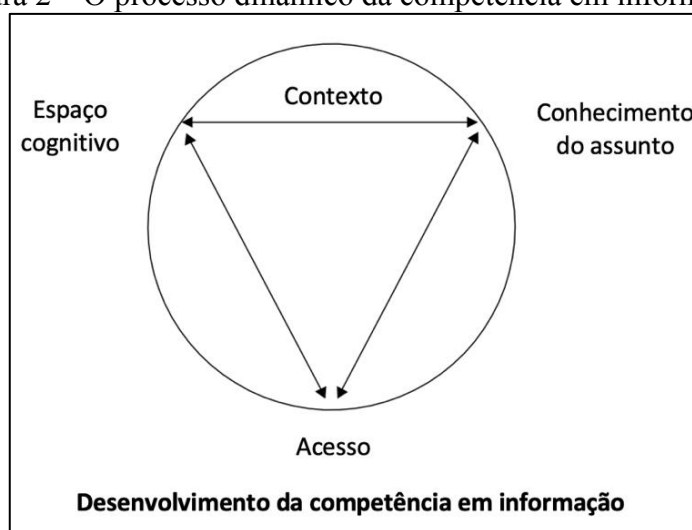
Para a autora – que também entende a competência em informação como uma metacompetência, – tornar-se competente em informação consiste em um processo holístico influenciado por relações sociais, físicas e textuais com a informação, as quais demandam uma série de práticas e atestam a complexidade e a informação dentro de dado contexto (LLOYD, 2006, p. 571).

¹⁶ Para Jacobson e Mackey (2013, p. 84-86), “*Metaliteracy is envisioned as a comprehensive model for information literacy to advance critical thinking and reflection in social media, open learning settings, and online communities. [...] Metaliteracy is especially relevant [...] because it expands the standard conception of information literacy to include social media, online communities, and open learning as central concerns. [...] Metaliteracy empowers learners to participate in interactive information environments, equipped with the ability to continuously reflect, change, and contribute as critical thinkers.*”

Johnston e Webber (2006) também buscam apontar a competência em informação como fator propulsor na cosmovisão da pós-modernidade e argumentam que “uma pessoa competente em informação é um ser socialmente e autoconsciente e não um simples repositório de habilidades e conhecimento” (JOHNSTON; WEBBER, 2006, p. 112).

Thompson e Cronjé (2001), nesse interim, entendem que a competência em informação é um processo dinâmico promulgado por três fatores elementares: (1) o espaço cognitivo; o (2) conhecimento do assunto; (3) o acesso; (4) e o contexto (Figura 2).

Figura 2 – O processo dinâmico da competência em informação.



Fonte: Thompson e Cronjé (2001, p. 4, tradução nossa).

Em síntese, o espaço cognitivo diz respeito a como as informações são recuperadas e usadas, com ênfase nas questões do estado cognitivo do receptor, do problema de informação, das necessidades de informação e do comportamento informacional (THOMPSON; CRONJÉ, 2001).

Já a importância do conhecimento do assunto não pode ser subestimada no processo de desenvolvimento da competência em informação, uma vez que a competência não pode ocorrer “no vácuo” e, assim, em todos os níveis desse desenvolvimento, o conhecimento do assunto subsidia a estrutura subjacente para a recuperação e o uso da informação efetivos (THOMPSON; CRONJÉ, 2001).

O acesso, por sua vez, abrange vários elementos; o acesso não deve ser visto simplesmente como o acesso a um recurso eletrônico. Os elementos do acesso incluem o

desenvolvimento de habilidades das TIC e de recuperação da informação, os objetos de informação e a linguagem (THOMPSON; CRONJÉ, 2001).

Por conseguinte, Thompson e Cronjé (2001) consideram o contexto como aspecto primordial no uso da informação. É o contexto que sustenta o processo de desenvolvimento da competência em informação. Nenhuma informação é usada sem contexto. O contexto pode mudar tanto um como todos os elementos no processo da competência em informação. Assim, à medida que o conhecimento do assunto muda, o contexto igualmente se ressignifica – atingindo diretamente a alteração no estado cognitivo e como se dará o acesso à informação (THOMPSON; CRONJÉ, 2001; NICHOLS, 2009).

Para Ibenne, Simeonova, Harrison e Hepworth (2017), nesse entendimento,

*[...] becoming information literate is a process that leads to empowering people with ability for taking best possible decisions in the application of knowledge to specific problem-solving contexts requiring information. What characterises becoming information literate [...] is [...] someone being able to complete specific tasks by interacting with information sources to express “the interplay of an individual’s behavioural, cognitive, metacognitive and affective states” in determining “the level of new knowledge learnt (or produced, or both) and the degree of changed behaviour (i.e., level of information literacy exhibited)”. Becoming information literate is a process shaped by **multiple factors, social, psychological and cognitive, defined and applied within specific contexts.** (IBENNE; SIMEONOVA; HARRISON; HEPWORTH, 2017, p. 322, grifo nosso).*

Singh (2008), para tanto, considera que o principal propósito da competência em informação é o desenvolvimento das habilidades de construir sentido/significado, – respaldadas pelo contexto – cujo resultado se converte no aprendizado independente e no pensamento autônomo.

O mesmo autor enfatiza que a exploração e a análise da ecologia informacional (dos saberes) e das diversidades socioculturais constituem-se como componentes indissociáveis no processo da competência em informação – e, por consequência, na efetivação da cidadania (SINGH, 2008).

A competência em informação, nessa esteira de pensamento, pode ser vista como uma prática social (ADDISON; MEYERS, 2013) e fonte de solução na construção ampla e contínua do conhecimento, semeando a autonomia criativa e construtiva às pessoas para que, então, estas possam interferir na sociedade promovendo a ampliação de sua cidadania e mudanças necessárias para a maior participação, democracia e empoderamento –

impulsionando a criação e a expansão de seus conhecimentos para além da pura replicação hegemônica e das armadilhas da pós-verdade. (BRISOLA; ROMEIRO, 2018). Contudo,

[...] embora remonte à Antiguidade, a noção de informação assumiu na contemporaneidade importância e significado singulares, gerando novas questões e novos debates relativos ao seu conceito, natureza, organização e implicações, diretas ou indiretas, para os indivíduos e para a sociedade, imprimindo-lhe, desse modo, autonomia como objeto de reflexão. (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 100).

Vitorino e Piantola (2011; 2020), a partir daí, assinalam a importância social da informação como “elemento constituinte da cultura de um grupo, é, em sua essência, condição de permanência e instrumento de mudança [...] componente fundamental para o exercício da cidadania no contexto democrático” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 101).

O mero acesso à informação e ao conhecimento, entretanto, não são o bastante para alicerçar o exercício da cidadania, afinal, “a cidadania não se constrói apenas a partir do acesso material à informação, mas deve compreender também a capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados pelos indivíduos” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 101). Por consequência, o pensamento crítico é imprescindível à competência em informação e ao exercício da cidadania. O grande volume de dados e informações disponíveis na contemporaneidade só será de fato benéfico se as pessoas a utilizarem para resolver ou minimizar questões informacionais.

Uma cidadania ativa e responsável requer que as pessoas estejam aptas e motivadas para exercer seus direitos e deveres em relação à comunidade e ao Estado, participando assim da vida pública. A concretização da cidadania, então, se dá quando as pessoas estão aptas e motivadas para exercer seus direitos e deveres em conformidade à comunidade e ao Estado, participando ativamente da vida pública. (VITORINO; PIANTOLA, 2020).

Pedro Demo (2010) ratifica essa premissa, ao mencionar que

[...] em educação, Paulo Freire cunhou o termo “politicidade”, para designar que aí se trava confronto substancialmente político entre incluídos e excluídos, não se restringindo a disputa a coisas materiais, mas implicando principalmente a *habilidade* de conduzir com autonomia seu próprio destino. Enquanto o oprimido esperar sua libertação do opressor, não será o construtor e gestor de sua própria vida, já que oprimido não é apenas quem não tem bens materiais, é principalmente quem não é capaz de se governar. O oprimido não pode, assim, ser apenas objeto de distribuição de bens na condição de simples beneficiário, porque isto não desfaz o nó mais duro desta dinâmica: ser massa de manobra. Por isso, toda estratégia de combate à pobreza supõe que o pobre se torne sujeito crucial da alternativa. **Enquanto for apenas objeto, está à mercê de forças políticas que não domina**

e, muitas vezes, sequer tem ideia delas. O conceito de “desenvolvimento como oportunidade” já acena para esta dimensão e, não por acaso, o indicador primeiro é educação. A guinada mais efetiva desta conceituação foi mudar a perspectiva de análise para **dimensões políticas**, mais do que para dimensões materiais (DEMO, 2010, p. 2, grifo nosso).

Logo, existe a interação direta entre a cidadania e a competência política. Ao se falar de “homem político”, deve-se considerar o sentido da dimensão da competência em administrar o próprio caminho histórico, mudando a natureza, as relações sociais e com consciência pessoal: tem conhecimento das divergências e busca resoluções; **não quer ser objeto, assume as rédeas de seu próprio destino** (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

De acordo com Demo (2013), a cidadania é sinônimo de qualidade social das sociedades organizadas em direitos e deveres nomeadamente célebres. É uma das conquistas mais significativas na história da humanidade. Ao lado dos direitos, surgem “[...] os ditos direitos humanos, que hoje nos parecem óbvios, mas cuja conquista demorou milênios, e traduzem todos os direitos imagináveis que o homem possa ter”. Ao lado dos deveres, destaca-se o compromisso comunitário de cooperação e corresponsabilidade (DEMO, 2013).

No âmbito da cidadania, os processos participativos enfatizam sua disposição como coletiva e não individual, reiterando sua razão de ser ampla. A organização cidadã consiste nos viscerais aspectos de competência democrática, de coerência participativa e de estratégia associativa. Diante disto, acredita-se que os canais de participação existentes devem se concentrar em fomentar condições favoráveis para o surgimento do ser-cidadão e em suas formas de organização. Para a democracia, são objetos cruciais e inegociáveis. Assim sendo, não existe democracia sem seu ator principal: o cidadão (DEMO, 2013).

Fundado nisso, a tomada de consciência para a cidadania fundamental se exterioriza na consciência das injustiças, na luta pelos direitos, na concepção de “táticas” de reação e na mudança de situação histórica/biográfica. Isto é o que se pode chamar de participação, e, portanto, o cidadão é a pessoa que participa (DEMO, 2013). Demo (2013) assevera que a cidadania se dá pelo despertar da educação, tentando a formação contínua da pessoa – isto é, o *lifelong learning* aqui já citado.

O mesmo autor (DEMO, 2013) também entende que a cidadania possui um “projeto de cidadania” – que agrega os componentes apresentados no Quadro 5:

Quadro 5 – Componentes do “projeto de cidadania”.

1.	A noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo.
2.	A noção de participação, de autopromoção, de autodefinição, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada.
3.	A noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
4.	A noção de direitos e de deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc.
5.	A noção de democracia, como forma de organização socioeconômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista.
6.	A noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e a garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública.
7.	A noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política.
8.	A noção de acesso a habilidades capazes de potencializar a criatividade do trabalho, visto como um componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo.

Fonte: Adaptado de Demo (2013, p. 52-53).

Assim como a competência em informação, a cidadania é um processo contínuo, em constante construção, que objetiva materializar os direitos humanos para todos os seres humanos. Diz-se isto pois pertencer à espécie humana é a condição universal de todos os humanos, sejam eles brancos(as), negros(as), índios(as), etc.; contudo, poucas são as pessoas que detêm a condição indiscutível de serem, simultaneamente, “seres humanos” e “seres de direitos humanos” (FURLANI, 2009). Trata-se da hierarquização segregadora que configura a posição social dos diferentes, a definição dos incluídos e dos excluídos, a abertura de possibilidades ou a falta destas aos visibilizados e aos ocultados – no meio social e nas oportunidades (FURLANI, 2009).

Acredita-se então, com base no exposto, que a concretização da cidadania se dá quando as pessoas estão aptas, crédulos em sua posição como cidadãos e motivadas para exercer seus direitos e deveres em conformidade às comunidades e aos locais que se inserem, participando ativamente da vida pública. Daí, aponta-se a estreita relação entre a cidadania e a política.

Ao mencionar essas questões, é pertinente destacar os estudos de Vitorino e Piantola (2011; 2020) no concernente às dimensões da competência em informação: dimensão técnica, dimensão estética, dimensão ética e dimensão política. Essa classificação permite uma cosmovisão dessa metacompetência, indo além das simples questões

mecanicistas/instrumentais, e tendo como centralidade a compreensão, o significado e o contexto.

Conforme Vitorino e Piantola (2011, p. 102), as dimensões representam faces, que se unem para que essa competência seja desenvolvida plenamente: “é uma espécie de “retalho” de um *patchwork* complexo e colorido”, onde as partes (dimensões) se unem para uma finalidade: a competência em informação. Além do mais, as autoras destacam que o desenvolvimento de todas as dimensões deve se dar em conjunto: “todas devem estar presentes em harmonia tanto na competência quanto na informação” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 102), pois juntas e em equilíbrio propiciam o desenvolvimento pleno da competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Nesse sentido, a dimensão política da competência em informação¹⁷ se refere ao atual crescimento das sociedades democráticas e à constante oferta de produtos informacionais, despertando nos governos de diversos países o incentivo aos programas de competência em informação para seus cidadãos, “visando à sua participação nas decisões e nas transformações referentes à vida social, ou seja, ao exercício de sua cidadania”. (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 106).

Logo, a promoção de espaços outros de discussões e agendas de pesquisas e estudos que possam colaborar para a promoção da informação, da saúde, dos direitos humanos e da construção da cidadania enquanto direito de participação social e política nas tomadas de decisões da sociedade como um todo dos grupos socialmente vulneráveis/minoritários se alinha às outras dimensões da competência em informação: **dimensão técnica, dimensão ética e dimensão estética** (PERES, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2020).

Em síntese, a dimensão técnica diz respeito à aquisição das habilidades e dos instrumentos para encontrar, avaliar e utilizar de modo apropriado a informação de que se necessita: é o fazer da competência em informação; a dimensão ética é a dimensão fundante que permeia também a trajetória de vida em sociedade da pessoa, está presente nos bons costumes que preservam o bem viver dentro do contexto social; e a dimensão estética é a dimensão sensível, ao revelar-se como a dimensão da vida, relativa aos sentimentos e às percepções pessoais, que não pode ser explicitamente formulada pelos produtos da razão. (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020).

¹⁷ Cabe ressaltar que a dimensão política e a dimensão ética da competência em informação são consideradas aqui bases fundantes para os fins de completude da pesquisa.

Outrossim, o estímulo e apoio ao desenvolvimento da competência em informação às pessoas, – subsidiado pelas referidas dimensões – é capaz de fomentar um reencontro com o seu ser no mundo, seu potencial de modificar sua realidade e a história. Consequentemente, essas pessoas se darão conta de sua cidadania, e de sua condição de seres sociais com seus direitos e deveres, inclusive no que concerne o repensar o mundo e suas engrenagens. (BRISOLA; ROMEIRO, 2018).

Assim como os operários nas fábricas no período da revolução industrial se deram conta da exploração que sofriam e, a partir disso, se mobilizaram, o cidadão comum, percebendo-se em sua realidade, à partir do desenvolvimento dessa metacompetência, se mobiliza e promove ou participa de mobilizações enquanto cidadão. (BRISOLA; ROMEIRO, 2018).

Nesta acepção, o envolvimento social é tão necessário para o triunfo cognitivo dos seres humanos quanto os fatores físicos; e não obstante, a condição humana vem apresentando melhorias ao longo do tempo (PINKER, 1998), ainda que em curtos passos. Muitas iniciativas estão vinculadas a esse prisma, e as mobilizações emergentes da atualidade vem permitindo que grupos estabeleçam novas práticas sociais e possam agir em virtude do outro que teria menos capacidade de ação se o fizesse por conta própria (AZEVEDO; GASQUE, 2017).

Perante o exposto, podemos compreender que a competência em informação é também permeada pelo conceito de participação. Retomando novamente as reflexões de Demo (2013), a participação é uma conquista e é um processo, infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Participação, assim, é essencialmente uma constante, existindo enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente ou acabada.

A participação não pode ser compreendida como dádiva, como concessão, como algo preexistente. Como dádiva, não pode ser compreendida porque não seria algo conquistado, nem realizaria o fenômeno da autopromoção, cuja característica principal se debruça na angariação de política social centrada nos próprios interessados; seria uma participação tutelada, vigente e fragmentada, com delimitação de espaços. Como concessão, não pode ser compreendida porque não é fenômeno residual ou subalterno da política social, mas um de seus eixos fundamentais. Como algo preexistente, não pode ser compreendida porque o espaço de participação não é o primeiro passo, ou algo que surge aleatoriamente (DEMO, 2013).

As propostas participativas, por sua vez e em muitas vezes, são canais para camuflagem de novas e suaves repressões. Iniciativas governamentais, por exemplo, são exponencialmente repressivas. Desse modo, quem crê em participação, estabelece uma disputa com o poder – um **encontro com o poder** (FOUCAULT, 1985), pautando-se na redução da repressão. Para realizar a participação, é preciso defrontar o poder, partir dele, e então, abrir os espaços de participação, numa edificação “[...] arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que também não se recue nenhum centímetro” (DEMO, 2013, p. 20).

A participação não consiste na ausência, na superação ou na erradicação do poder, – tal como os preceitos do pensamento decolonial expostos anteriormente – mas sim, é uma outra forma de poder. Trata-se de outro modo de intervenção da realidade, sendo uma forma que passa por duas vias cruciais: pela autocrítica, que reconhece suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os interessados, superados os papéis sociais de objeto, de clientela, de alvo (DEMO, 2013).

Nesse pensamento, pode-se considerar como forma oportuna de intervenção na realidade e de participação o desenvolvimento da competência em informação às populações socialmente vulneráveis, em especial, mediada de forma ampla pelo profissional da informação/bibliotecário.

Por conseguinte, o desenvolvimento humano e social, pautado no paradigma das competências, deve compreender – além do aprender a aprender – as dimensões do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver juntos e do aprender a ser denominados pela Unesco como os pilares da educação (DELORS, 1996).

Esses pilares formam uma base solidificada e polivalente para a constituição do ‘eu-universo’ na percepção da complexidade das mudanças e variantes do mundo, uma vez que fazem parte de um saber-fazer evolutivo. Desse modo, aponta-se que:

- O aprender a conhecer é considerado como um meio e uma finalidade, visto que não congrega a aquisição de um acervo de saberes codificados, mas sim o domínio dos instrumentos do conhecimento. Meio, pois pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que rodeia e finalidade porque se fundamenta no prazer de compreender, de conhecer e de descobrir (DELORS et al., 1996).
- O aprender a fazer está associado à formação e qualificação profissional, do ensino integrado ao trabalho e à maneira que o conhecimento adquirido pode ser colocado em prática (DELORS et al., 2010). Não se resume apenas à instrumentalidade e a

operações mecânicas: abrange capacidades de saber se comunicar, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações novas.

- O aprender a viver juntos abrange a compreensão do outro: é um saber reconhecer-se no outro, ter empatia pelo próximo, compreender a perspectiva de outras culturas, grupos étnicos e/ou religiosos para evitar o ódio, a incompreensão e a violência (DELORS et al., 2010).
- O aprender a ser auxilia no “[...] desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS et al., 1996, p. 99). Todos devem ser preparados para elaborar pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valores de modo que decida por si próprio como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS et al., 2010).

Assim sendo, as dimensões que compõem os pilares da educação promovem o “despertar” de uma série de competências que tornam o sujeito capaz de ter uma visão humana e global sobre sua relação com o mundo e construção de conhecimento. Nessa conjuntura, também percorre a noção sobre incompetência, tornando-se necessário apontar a distinção entre competência enquanto potencialidade da competência como uma tarefa específica. (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Complementando o entendimento de que a competência é uma potência para a vida humana, Perrenoud (1999) aponta que os seres humanos têm a faculdade aportada em seu patrimônio genético de construir competências, mas que estas só se transformam efetivamente quando as potencialidades do sujeito são estimuladas por meio de aprendizados. Logo, as competências são aquisições, são aprendizados construídos e não uma virtualidade da espécie.

A angariação dos saberes, a construção de conhecimento e o desenvolvimento da criticidade do “eu” com o mundo está diretamente atrelado à maneira com que lidamos com o excesso de informação que nos encontramos “imersos” diariamente. A informação é o “elemento nodal” na maneira com que nos relacionamos com o mundo: é por meio de seu uso crítico que agimos como protagonistas na construção de conhecimento, nas relações com os outros e nas reflexões, interpretações e intervenções sobre os fenômenos que nos cercam. É a **criticidade que faz florescer o nosso empoderamento**. A criticidade perante o mundo informacional, por sua vez, é formada por meio do desenvolvimento da competência em informação, como já aludido (ALMEIDA JÚNIOR; SANTOS, 2019).

Entretanto, a competência em informação não pode ser reduzida a uma técnica que, instrumentalmente, desenvolve competências fomentando a discussão do “ser competente ou não”. Essa competência é, indiscutivelmente, um processo: para que possa ser internalizada deve ser mediada por meio de atividades que propulsionem o senso crítico em relação ao universo informacional e sociocultural (ALMEIDA JÚNIOR; SANTOS, 2019).

Hicks e Lloyd (2016) complementam essa aceção ao apontarem que

*[...] in focusing our attention towards how information literacy emerges and is shaped within a new social context, the use of a sociocultural lens opens researchers to a reframing about the nature, emergence and scope of the information literacy experience, rather than focusing on the implementation of a universal set of skills. When applied to intercultural settings, sociocultural research thereby suggests that information literacy is fractured, and established knowledge bases or ways of knowing are disrupted by the circumstances of uncontrolled displacement (in the case of refugees) or even controlled transition (in the case of migrants). **In other words, information literacy cannot just be considered an academic skill**; as the experiences of refugees demonstrate, the need to re-engage with information and to establish or shape the information landscape is critical to successful resettlement because it helps each individual to reorient, adjust and reframe new understandings.* (HICKS; LLOYD, 2016, p. 337, grifo nosso).

Além disso, a competência em informação deve também ser desenvolvida/aprimorada mediante a estruturação integrada de ações e atividades que permeiem competências, habilidades e atitudes sobre o reconhecimento da natureza da informação e o nível da necessidade de informação; o acesso eficaz e eficiente à informação necessária; a avaliação crítica das informações; as fontes consultadas; e o uso crítico, responsável e ético das informações (ALMEIDA JÚNIOR; SANTOS, 2019).

O papel do mediador, nesse contexto da competência em informação – ou em qualquer processo de aprendizagem – é o de facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem: esse sujeito se apresenta com a disposição de ser uma engrenagem entre o aprendiz e sua aprendizagem; não uma engrenagem enferrujada e sem utilidade, mas uma engrenagem potente (ALMEIDA JÚNIOR; SANTOS, 2019).

Dessa forma, sua responsabilidade consiste em auxiliar o aprendiz a “coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las” (MASETTO, 2000, p. 145), para que seja possível produzir um conhecimento que seja significativo para aquele que aprende, um conhecimento “que se incorpore ao seu mundo intelectual e

vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.” (MASETTO, 2000, p. 145).

Ou seja, o mediador é aquele que torna a engrenagem potente e em contínuo movimento, incumbido a facilitar a comunicação da informação para os que dela necessitam, levando em consideração os contextos subjetivos e sociais envolvidos (FREIRE, 2010).

A partir disso, considera-se a competência em informação como uma ação crítica mediadora e a mediação como uma ação de interferência. Logo, a competência em informação e a mediação são ações críticas de interferência que desenvolvem o uso crítico que uma pessoa faz da informação para a transformação de seu conhecimento. (GOMES, 2019).

As ações críticas de interferência devem impulsionar uma postura investigativa e reflexiva sobre a satisfação das necessidades de informação, proporcionando ao sujeito questionamentos que permeiam desde o reconhecimento de sua necessidade até o uso e o compartilhamento da informação – objetivando, além da mera aquisição da informação, o protagonismo social dos envolvidos (GOMES, 2019). Sobre as categorias ‘protagonismo’ e ‘protagonismo social’, Gomes (2019) reflete que

[...] O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, *apartheid* social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, e, por esta razão, não se pode falar em protagonismo omitindo-se que este ao mesmo que resulta da ação mediadora e também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação. [...] O protagonismo social se caracteriza como elemento fundante do processo democrático de construção das bases de humanização do mundo e, o efetivo desenvolvimento desse protagonismo se dá com o apoio das atividades de mediação consciente da informação, o que implica no conhecimento do que seja informação, da sua missão social, das dimensões da mediação e da força dessa ação também protagonista. (GOMES, 2019, p. 11-19).

Sendo o ser-protagonista alguém consciente de sua função social e de suas capacidades nas ressignificações sociais, esse mesmo protagonista pode instigar seus semelhantes na capacidade de resolver conflitos e desafios cotidianos. É o que pode (e deveria) acontecer com o profissional da informação/bibliotecário – especialmente ao se falar de sua missão profissional – ao se deparar com situações que exijam habilidades outras além das do lugar-comum da profissão (FARIAS; COSTA, 2017).

Nesse âmbito, a ALA (2008) reforça esse pressuposto ao reconhecer a necessidade latente no que se refere aos serviços prestados pelos profissionais citados, no acesso às bibliotecas e na disponibilidade de recursos de informação, serviços e tecnologias para todas as pessoas, especialmente aos grupos em vulnerabilidade social, que podem enfrentar barreiras relacionadas ao idioma ou à alfabetização; crise econômica; isolamento cultural ou social; barreiras físicas ou atitudinais; racismo; discriminação com base na aparência, etnia, *status* de imigrante, origem religiosa, orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero; ou barreiras à igualdade de educação, emprego e habitação, entre outros. (ALA, 2008).

Os profissionais da informação/bibliotecários e as bibliotecas/unidades de informação devem, então, voltar seus esforços para levar a biblioteca a essas comunidades/pessoas por meio de extensão e/ou parceria em eventos culturais, por meio de movimentos interdisciplinares e multissetoriais que mitiguem as barreiras de acesso ao:

- Fornecer coleções e programas que solidifique de forma precisa e autêntica as perspectivas culturais plurais das comunidades e pessoas.
- Promover serviços por meio de canais de comunicação, bem como eventos comunitários organizados com a participação ativa de membros da comunidade alvo.
- Desenvolver e fornecer serviços que atendam às necessidades únicas de comunidades e pessoas específicas.
- Investir em estratégias de seleção que formem uma equipe diversificada para que todas as pessoas se vejam representadas na administração, gestão e prestação de serviços bibliotecários. (ALA, 2008).

A articulação entre os serviços bibliotecários/da informação e os grupos socialmente vulneráveis significa pensar em fornecer serviços por razões humanas e por responsabilidades públicas, bem como por razões de integração das comunidades e de desenvolvimento educacional ao longo da vida (RIGHETTO; VITORINO, 2019; BRITO; VITORINO, 2019; RIGHETTO; MURIEL-TORRADO; VITORINO, 2018).

Esta condição evidencia a importância atitudinal na adaptação e sensibilidade – dimensão estética da competência em informação – diante das necessidades informacionais relacionadas a cada contexto de atuação do bibliotecário/profissional da informação, onde ao mesmo tempo em que se pode desenvolver (e ressignificar) suas próprias expertises, pode-se também multiplicar as habilidades e conhecimentos dos aprendizes. Cabe então aos citados profissionais a aptidão da flexibilidade e da utilização de suas experiências e vivências

enquanto pessoa e cidadão, visando aplicar os conhecimentos de forma sentipensante e solidária (OKADA; ALCARÁ, 2021).

Ou seja, ao planejar e executar serviços e ações considerando a necessidade de apoio solidário, desperta-se o substancial caráter social da instituição bibliotecária – especialmente em países como o Brasil, com baixa renda per capita, pobreza generalizada, baixa formação de capital e desenvolvimento social precário em termos de educação, saúde e expectativa de vida. (TELLO, 2008). Além do mais,

¿Por qué a los profesionales de la bibliotecología nos debe llamar la atención el nexo aludido? Porque en América Latina en general, [...] existen elevados índices de desigualdad, de exclusión social; porque los servicios bibliotecarios para grupos vulnerables, en el seno de las asociaciones del gremio, han pasado inadvertidos en esta zona del mundo. A menudo la prensa nos señala que es una región donde los ingresos, los recursos y las oportunidades se concentran en una pequeña parte de la población de manera desproporcionada; también nos indica el bajo nivel del acceso al libro, a la lectura, por ende, también a las bibliotecas. De modo que el derecho a disfrutar los beneficios que entrañan el uso de colecciones y servicios bibliotecarios, con base en factores de edad, raza, etnia, género y/o capacidades físicas y mentales, entre otros, deja mucho que desear. (TELLO, 2008, p. 46).

Sabemos que são inúmeros os percalços e os problemas existentes para, de fato, efetivarmos sociedades mais justas, com distribuição de renda e de capital intelectual menos discrepante e que façam jus ao título de ‘democráticas’. No entanto, devemos compreender que os esforços da instituição bibliotecária – ainda que a passos curtos e difíceis – são substanciais para o rompimento das linhas abissais segregadoras que existem ainda; ao passo que o fenômeno da informação permeia todas as estruturas sociais e políticas do Estado, atingindo todos os acontecimentos e os componentes das sociedades. (TELLO, 2008).

À vista disso, a próxima subseção objetiva apresentar os contextos dos sujeitos-protagonistas da pesquisa, isto é, a categorização conceitual e os atributos das pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais, incluindo as características e os ambientes envolvidos – isto é, a questão da identidade, da globalização, da democracia, da cidadania, da pobreza e da precariedade.

2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL: BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

À medida em que pensamos sobre o significado da competência em informação no contexto da aprendizagem contínua e pós-moderna, acredita-se que temos – como profissionais, pesquisadores e pessoas, acima de tudo – um papel central a desempenhar no que se chama de educação da “competência em informação profunda” (*deep information literacy*), isto é, uma competência em informação que não se envolve apenas numa abordagem baseada em habilidades, mas que também se concentra como um tema subjacente no contexto mais amplo do mundo da informação global em que vivemos. (KUTNER; ARMSTRONG, 2012).

Ante o exposto, apontam-se as seguintes indagações: como é que as informações com as quais nos envolvemos estão chegando até nós? quais são as forças sociais e econômicas em ação que nos permitem acessar quantidades de informações sem precedentes? ao considerarmos nosso ambiente de informações no contexto da globalização, quais são as consequências da desigualdade global de informações? quem tem maior e menor acesso à informação e por quê? e quanto à maioria do mundo que não tem acesso imediato a informações que levariam a um aumento da qualidade de vida, como informações de saúde, agrícolas e ambientais? (KUTNER; ARMSTRONG, 2012).

Nesse rol, Bauman (2001) versa sobre a fluidez da informação e as relações de poder impostas a partir disso, onde a transição e a reorganização dos corpos no espaço físico são desnecessárias para reordenar significados e relações. Para a “elite móvel, a elite da mobilidade – isso significa, literalmente, a libertação em relação ao físico, uma nova imponderabilidade do poder.” (BAUMAN, 2001, p. 21). As elites, assim, detêm o visto para se transpor ao espaço, viajando mais rápido que nunca; porém, a difusão e a densidade da rede de poder que elas controlam não dependem dessa viagem. (BAUMAN, 2001).

Ao se observar a simples equação em que o poder significa informação, e a informação é a matéria-prima que dita as regras do mercado global, se valida o entendimento de economia da informação, que “[...] que ademais, facilita enormemente a volatilidade do capital, sem pátria, globalizado. Esta marca estiola as expectativas ingênuas de que a globalização traria benefícios repartidos com todos globalmente.” (DEMO, 2000, p. 38).

Noutras palavras, o fenômeno da mais-valia ainda é presente, mesmo que sua dinâmica se configure em outra instância histórica – na qual a produção e o uso difuso da informação/conhecimento se tornaram o fator propulsor do “mundo global sem fronteiras” (DEMO, 2000).

A idealização de um mundo sem fronteiras, que carrega em seu bojo a noção de uma comunidade universalizada, insere uma proposta de cidadania global e reforça um princípio de cosmopolitismo, na qual se apresenta o “cidadão do mundo”. Esse cidadão estaria inserido em uma sociedade interligada, interconectada e totalmente interdependente (PHILLIPS, 2014), que se traduziria em uma “sociedade globalizada”. (MORAES; LEAL, 2021).

É dentro desse contexto de avanços tecnológicos que Phillips (2014, p. 351) instrumentaliza seu conceito de globalização, como uma expressão “[...] frequentemente utilizada para designar diferentes povos de um mundo cada vez mais econômica, política e culturalmente interdependente, [...] necessariamente unido por um comércio global”.

De forma análoga, Sandroni (1999, p. 265) reforça tal perspectiva e define como globalização como “o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes”.

Em suma, a globalização, para esses autores, é um fenômeno que enfatiza a circulação de bens, serviços, dinheiro, tecnologias, informações, conhecimentos, pessoas e culturas. Esse fenômeno teria emergido no fim da década de 1980 e trazido consequências sem precedentes, como a redução da soberania dos Estados, da capacidade de resistir às regras do Mercado mundial e da possibilidade de autonomia cultural e de estabilidade identitária. (MORAES; LEAL, 2021).

Todavia, Wallerstein (2006) considera que vivemos momentos de transformação não devida a uma globalização com regras claras recentemente impostas, uma vez que os processos inerentes à globalização remontam há mais de quinhentos anos.

Já Santos (2011, p. 53) aponta que a denominada globalização não se apresenta de modo consensual, mas como “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”.

A partir daí, um campo hegemônico é constituído dos Estados que compõem o núcleo do sistema mundial, que impõem determinadas características aos demais, relativas principalmente às políticas mundiais de desenvolvimento e ao papel do Estado na economia, legitimando-as como as únicas possíveis ou adequadas (SANTOS, 2011). Esse quadro, emoldurado como “desenvolvimento” suscita uma conveniente discricionariedade:

Tal desenvolvimento também contribui para que brilhe um colonialismo, que, para alguns, representa do lado negro da globalização. Por outro lado, a globalização

cria e demanda por novas concepções de cidadania e também serve como desafio a educadores e filósofos da educação. (PHILLIPS, 2014, p. 351, tradução nossa).

Os países periféricos e semiperiféricos – ou “em desenvolvimento” – são aqueles para os quais as características dominantes da globalização foram e continuam sendo mais fortemente impostas, conforme constata Santos (2011):

Se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (SANTOS, 2011, p. 53).

Em perspectiva semelhante, Castells (2006) considera que a globalização, em veloz movimento, deu mais oportunidades aos extremamente ricos de aumentar rapidamente suas fortunas. As camadas sociais que tem vantagens hierárquicas expressas utilizam as mais recentes tecnologias para movimentar grandes somas de dinheiro mundo afora com larga rapidez e com eficiência dotada.

Por outro lado, a tecnologia não causa ou causa inexpressivo impacto nas vidas das populações periféricas do mundo. De fato, a globalização é tida como um paradoxo desnivelado: é superabundante para muito poucos, mas exclui e continua a segregar/marginalizar/calar grande parte da população mundial. (CASTELLS, 2006).

No cerne das problemáticas que a globalização nos apresenta, a informação é tida não como apenas uma fonte de conhecimento, mas vai além disso, sendo mecanismo de ampliação e poder para as liberdades econômicas, sociais, políticas, culturais e epistêmicas. Podemos então considerar que o acesso e uso da informação e comunicação de forma crítica e autônoma é uma das necessárias condições para a sobrevivência na globalização das comunidades e de seus indivíduos. (LANDES, 1998; CASTELLS, 2008).

Daí, retoma-se o entendimento de que uma conjuntura social competente em informação é hábil a exercer sua cidadania e reivindicar mudanças, onde as pessoas possuem a capacidade de distinguir a fidedignidade das informações em qualquer contexto – sendo

capazes de reconhecê-las e usá-las de forma crítica e adequada para efetivar o bem-estar e o bem viver em seus contextos e cotidianos.

Contudo, a premissa de sociedades – da informação, do conhecimento, pós-moderna, entre outras denominações – e seus membros competentes em informação ainda é uma utopia, haja vista a discrepância de divisão dos ativos financeiros, materiais e educacionais disponíveis oriundos do sistema de globalização. Nessa instância, as pessoas tendem a se tornarem socialmente vulneráveis. (OTTONICAR; VALENTIM; FERES, 2015). Posto isto, a subseção seguinte discorre sobre a multidimensionalidade da vulnerabilidade social e os seus atributos.

2.3.1 A multidimensionalidade da vulnerabilidade social

A vida cotidiana contemporânea tem se revelado, cada vez com maior clareza, repleta de riscos e perigos. Eventos de diferentes naturezas, intensidades e consequências reforçam este sentimento. Em termos sociais, parece que também nunca estivemos tão inseguros e “à mercê”. No Brasil, mesmo num cenário macroeconômico um pouco menos volúvel do que nos anos 1980 e início dos 1990, há um constante cerceamento de direitos e, em muitos campos, retrocessos nos ganhos sociais. Parece que os pobres estão mais pobres, mesmo que os ricos não estejam necessariamente mais ricos e a faixa média de renda permaneça colecionando perdas sociais e de poder aquisitivo nos últimos anos. (MARANDOLA JR., HOGAN, 2006; 2009)

A constante situação de deterioração de ambientes e de ecossistemas, em diferentes escalas, expressa de forma exemplar a latente situação. As áreas de degradação ambiental coincidem com as áreas de degradação social, sobrepondo perigos, e muitas vezes potencializando outros riscos ou amplificando seus efeitos e danos (KAZTMAN; FILGUERA, 2006).

Adiciona-se à referida situação uma aguda crise de ruptura na confiança, envolvendo desde a cessação dos valores ditos “tradicionais” (papel da família como entidade padrão-imutável, da religião, etc.), dos sistemas políticos, econômicos, jurídicos e sociais, atingindo até a rachadura na crença da Razão e da Ciência, as quais também passam a estar expostas à incerteza e à dúvida com respeito a sua capacidade de responder às necessidades das sociedades (SANTOS, 2009; FUKUYAMA, 2000; GIDDENS, 2002).

A partir daí, indaga-se: qual seria a relação entre fenômenos e problemáticas tão distintos, com contextos socioculturais e tramas espaço-temporais tão específicos e díspares? Em todos os campos mencionados, seja no domínio acadêmico-científico ou no contexto social e governamental, a ideia da vulnerabilidade tem sido a força condutora das ações, análises e propostas. (MARANDOLA JR., HOGAN, 2006).

A compreensão das tendências e abordagens que deram origem aos estudos sobre a vulnerabilidade, principalmente ligadas aos riscos e perigos, revela que a ênfase dada ao termo atualmente não é apenas uma guinada ideológica ou uma nova lente que a ciência e a academia escolheram para produzir leituras das realidades (MARANDOLA JR., HOGAN, 2005; 2006).

Dessa forma, pesquisadores envolvidos em diferentes problemáticas – debruçados em diversos pressupostos teórico-metodológicos e ontológicos – vêm convergido na busca deste olhar por conta das constantes alterações na própria tessitura social e geográfica que imprime modificações na relação risco/proteção ou segurança/insegurança no atual estágio da atualidade. Tais alterações deslocaram o risco de um espaço circunscrito para o próprio mecanismo da reprodução social. Em virtude disso, a incerteza se torna um elemento chave para se apreender os novos arranjos socioespaciais em variadas escalas, e a vulnerabilidade aparece como conceito promissor para operacionalizar a compreensão holística de sua ubiquidade. (MARANDOLA JR., HOGAN, 2009).

A palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerabilis*, que significa ferir, penetrar, “algo que causa lesão”. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1961). Em raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a desordens ou de susceptibilidade ao estresse. (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

De acordo com Butler (2004; 2015a), a ideia de vulnerabilidade é invariavelmente associada ao corpo. Pensar em vulnerabilidade é pensar no corpo. O corpo, para Butler, é o *locus* da potência, tomando como base a distanciação de qualquer doutrina ou teoria que advogue a noção do corpo enquanto uma mera “superfície de inscrição”; portanto, longe de desconsiderá-lo, Butler leva o corpo a sério. A ideia de vulnerabilidade, por conseguinte, é a resposta reivindicativa que Butler encontra para articular sua oposição ao “corpo como superfície”.

A vulnerabilidade, portanto, vem sendo considerada como condição antropológica inerente da existência humana. Segundo Kottow (2003), por exemplo, a vulnerabilidade intrínseca às vidas humanas também foi reconhecida por filósofos políticos que propuseram

ordens sociais destinadas a proteger da violência a vida, a integridade corporal e a propriedade. (SANCHES; MANNES; CUNHA, 2018).

No vocabulário filosófico, trata-se de condição humana inerente à sua existência em sua finitude e fragilidade, de tal maneira que não pode ser superada ou eliminada. Ao se reconhecerem como vulneráveis, as pessoas compreendem a vulnerabilidade do outro, assim como a necessidade do cuidado, da responsabilidade e da solidariedade, e não a exploração dessa condição por outrem. (MORAIS; MONTEIRO, 2017).

Nessa acepção, parte-se do pressuposto que

[...] os seres humanos são vulneráveis, pois estão sob essa condição comum a todos, considerando sua finitude, fragilidade. Quando, porém, a existência é marcada pela exposição permanente a riscos, em relação aos quais a pessoa não pode se defender, torna-se potencialmente vulnerada. No entanto, no caso de uma pessoa, a vulnerabilidade vai além de sua condição biológica, ou seja, revela-se também em sua condição existencial, pois tem uma dependência tão grande em relação aos símbolos e sistemas simbólicos, a ponto de serem eles decisivos para sua viabilidade como criatura. (SANCHES; MANNES; CUNHA, 2018, p. 40).

Identificar o processo de vulneração que transforma **vulneráveis em “vulnerados”** é o primeiro passo para impedir que passem da condição de ser vulnerável para a situação de estar vulnerável, o que exige compreensão ampla sobre instâncias e fatores como Estado, comunidade, sistemas econômicos e sociais, cultura e a própria moralidade vigente no contexto em que se expressa a vulnerabilidade. Todos esses fatores podem colocar o indivíduo ou o grupo em situação de vulnerabilidade concreta. Portanto, do ponto de vista científico, a compreensão sobre o processo de vulneração exige esforço interdisciplinar entre diversas áreas, incluindo as ciências da saúde, sociais e humanas. (SCHRAMM, 2008; SANCHES; MANNES; CUNHA, 2018).

Ainda cabe destacar, nessa acepção, que vulnerabilidade não é sinônimo de risco – ainda que “a vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 28).

Diante disso, a utilização do termo vulnerabilidade emerge no início dos anos 1980, com os estudos sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV/AIDS), compartilhando conceituações da área dos Direitos Humanos. A partir das características da evolução da epidemia, como a mudança no perfil das pessoas atingidas e variáveis socioeconômicas, foram trazidas à tona novas associações ao contexto da infecção, exigindo

a redefinição das ideias individualizantes até então vigentes sobre os chamados “grupos de risco”. A adoção do conceito de vulnerabilidade, em substituição ao de grupo de risco, aconteceu nesse processo, indicando a ampliação das chances e formas de acometimento da doença pela totalidade da população. (SCOTT; PROLA; SIQUEIRA; PEREIRA, 2018).

O termo vulnerabilidade, por sua vez, assume várias conotações, entre estas, designando grupos ou indivíduos fragilizados, juridicamente ou politicamente, que necessitam de auxílio e proteção para a garantia de seus direitos como cidadãos. O vulnerável carrega, nesse sentido, a ideia do mais fraco, ou seja, aquele que está em desvantagem quanto ao critério de distribuição (renda, serviços, qualidade de vida, educação e saúde) e que é alvo de políticas públicas específicas de auxílio e de busca de garantia de direitos (AYRES; FRANÇA JÚNIOR; CALAZANS; SALETTI FILHO, 2009). A vulnerabilidade, então, se refere aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas. (JANCZURA, 2012).

A vulnerabilidade traz consigo a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer, de formação profissional, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles, etc. – e mensurar em quais circunstâncias essas pessoas tem acesso ao ofertado. (ADORNO, 2001).

Nesse panorama, uma pessoa ou um grupo tornam-se vulneráveis quando ocorre uma situação que os levam a romper seus vínculos sociais com o trabalho, a família ou seu círculo de relações (ADORNO, 2001). Diz respeito à possibilidade de sofrer um declínio no bem-estar, em particular uma queda abaixo de um limite mínimo de referência, de pobreza ou de exclusão. (DUCLOS, 2002).

Dessa forma, é válido salientar que o termo exclusão social antecede o conceito de vulnerabilidade social, tendo sido amplamente utilizado na definição de situações sociais como pobreza e marginalidade (LOPES, 2008). Ao contrário do que muitos pensam, o conceito de exclusão social, embora relacionado, não deve ser concebido como um sinônimo de pobreza, ainda que os dois conceitos se associem fortemente à matriz da vulnerabilidade.

O termo pobreza faz parte de um fenômeno econômico integrante de uma relação direta entre capital e trabalho. Já a exclusão social, por sua vez, pode ser entendida como parte das relações sociais do contemporâneo, expressas pela precarização do trabalho, desqualificação social, desagregação identitária e desumanização do outro. Isso ocorre de

uma forma que, “nos processos de exclusão produzidos no mundo neoliberal, mais que controlar ou negar o acesso ao trabalho ou ao consumo, a sociedade capitalista controla e nega a própria condição de sujeiticidade do indivíduo” (LOPES, 2008, p. 357).

A terminologia exclusão social foi ainda utilizada por um longo tempo, sendo posteriormente substituída pelo conceito de “vulnerabilidade social”. A vulnerabilidade social, assim, foi gradativamente sendo incorporada às questões sociais. Inicialmente, esse conceito se relacionava às políticas sociais na maioria dos países e ao papel por elas desempenhado. Conforme a concepção foi se consolidando, novos estudos foram sendo realizados, trazendo diferentes enfoques (BRASIL, 2007).

Para Adorno (2001),

[...] Mais usualmente utilizada em nossos dias pelos movimentos sociais e de direitos humanos, a expressão **vulnerabilidade social** sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça (ADORNO, 2001, p. 11, grifo do autor).

Monteiro (2012) destaca que a temática da vulnerabilidade social é caracterizada por um complexo campo conceitual, constituído por variadas concepções e dimensões que podem voltar-se para o enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, etc. Ainda que o tema venha sendo trabalhado ao longo de anos, ressalta-se que seu conceito está em constante construção, visto sua magnitude e complexidade. A emergência da temática se dá nos anos 1990, com a fadiga da matriz analítica da pobreza, limitada a questões econômicas. (MONTEIRO, 2012).

Apesar de sua frequente discussão ao longo das últimas décadas, tal expressão não possui um significado único e consolidado na literatura, denotando seu caráter multidimensional e amplo. Prova disso é que para Prowse (2003), enquanto certos estudos tratam a vulnerabilidade entrelaçada à pobreza, outros a delimitam como sintoma angular da pobreza e ainda há quem a caracterize como uma das dimensões da pobreza.

A necessidade de buscar um olhar multidimensional se fundamenta, por exemplo, nas discussões em torno de uma *Vulnerability Science* (CUTTER, 2011), que estaria em desenvolvimento em virtude da necessidade da confluência de esforços interdisciplinares em torno de um problema novo que não pode ser enfrentado isoladamente por cada disciplina.

Não é preciso aceitar a ideia da necessidade de um novo corpo científico disciplinar para estudar vulnerabilidade para que haja acordo sobre o sentido que este esforço aponta, isto é: o reconhecimento de que a vulnerabilidade envolve uma gama de fenômenos de natureza multidimensional e multifacetada, que torna imperativo o diálogo e um olhar mais abrangente diante do tema. (HOGAN; MARANDOLA JR., 2006).

Quando pensamos no uso e ênfase recente que tem recebido nas ciências sociais, esta necessidade fica ainda mais evidente. A vulnerabilidade social, como mencionado, é evocada na tradição de estudos sobre a pobreza enquanto um novo conceito forte, na esteira dos utilizados em outros tempos como exclusão/inclusão, marginalidade, *apartheid*, periferização, segregação, dependência, entre outros (CUTTER, 2011).

A partir disso, muitos autores vêm discutido sobre o cerceamento dos bens da cidadania, seja por diminuição de renda ou por outros processos relacionados, resultando na vulnerabilização da própria cidadania e, em detrimento disso, das pessoas. (HOGAN; MARANDOLA JR., 2009).

Atualmente, o conceito de vulnerabilidade social tem sido usado para caracterizar uma parcela da população, cada vez maior, que se encontra em uma situação desfavorável em relação a outros grupos populacionais. Essa conceituação surge, principalmente, a partir do fim do século XX e início do século XXI devido às modificações trazidas pelo mercado de trabalho. Nesse cenário, tomam-se como exemplos de vulneráveis tanto os desempregados como aqueles que se encontram em situações desfavoráveis de emprego e geração de renda. (PEDERSEN, 2014).

Em conformidade a isso, o modelo teórico construído por Castel (1998) estabelece a afiliação das pessoas na estrutura social mediante o seu pleno acesso em dois campos primordiais, simultaneamente: (1) o mundo do trabalho, incluindo os seus riscos e proteções; (2) e o das relações de proximidade, denotadas pelas relações familiares, de amigos e demais relações sociais e em grupo, que viabilizariam proteção e segurança.

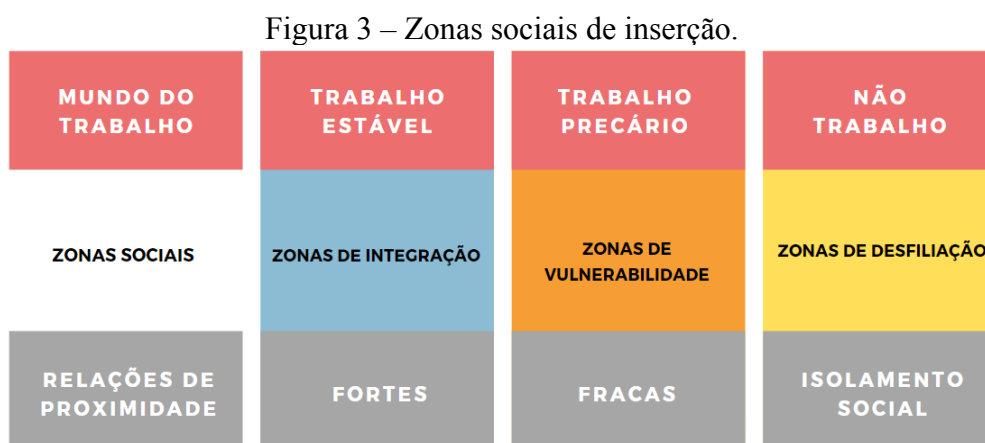
Consoante a esse entendimento, a conjuntura social das pessoas seria decorrente da densidade de sua inserção em cada um dos campos apontados. Por sua vez, cada campo contemplaria três níveis de inserção. Para o **mundo do trabalho**, as inserções se dariam pelas vias do (1) trabalho estável, regido por contrato indeterminado e com direitos e proteções aos danos sociais; (2) do trabalho precário, aquele sem contrato ou por contrato de curta duração, revogados os direitos e proteções trabalhistas; e (3) a não inserção, disposta pela situação do não trabalho (desemprego ou impossibilidade de trabalhar). (CASTEL, 1998).

Quanto ao campo das **relações de proximidade**, as pessoas estariam propícias a experimentar inserções (1) fortes (amparadas no alicerce familiar seguro, ciclo de amizades permanentes e parceiros estáveis); (2) frágeis (representadas pelas relações instáveis e inseguras); ou, ainda, (3) nenhuma inserção, o que consistiria no isolamento social. (CASTEL, 1998; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2018).

A partir desses dois campos e suas respectivas variações, Castel (1998) qualifica três zonas sociais de inserção: (1) a **zona de integração**, constituída mutuamente entre as inserções em trabalho estável e as relações de proximidade sólidas; (2) a **zona de desfiliação**, situada no eixo oposto e demarcada pelo não trabalho e pelo isolamento relacional (caso dos sem-teto, etc.); e (3) a **zona de vulnerabilidade**, localizada entre os dois eixos e delimitada pela inserção precária no trabalho e pela fragilidade das relações de proximidade.

A manifestação do conceito vulnerabilidade social, então, é assinalada para descrever a condição social daqueles atores sociais situados entre a integração e a desfiliação social. Esse entendimento, contudo, deve ser interpretado de forma dinâmica, já que, na prática, os atores podem transitar entre estas zonas ao longo da vida, embora exista o “lugar estratégico” da zona de vulnerabilidade: “É um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (CASTEL, 1998, p. 26).

Ainda assim, esta zona vem sofrendo grande expansão desde o fim do século XX e a propagação processual de flexibilização, precarização e fluidez laboral, reduzindo compulsoriamente os direitos e proteções garantidos em outrora. Objetivando a melhor compreensão dos preceitos de Castel (1998) quanto às zonas sociais de inserção, a Figura 3 retrata essa prerrogativa.



Fonte: Adaptado de Castel (1998).

Monteiro (2012), em concordância com o exposto na Figura 3, infere que são múltiplos os condicionantes da vulnerabilidade social: constituída num corpo complexo e multifacetado de fatores oriundos do contexto, devido à ausência ou precariedade de recursos materiais necessários para a sobrevivência – vertentes de exclusões sociais que impedem o suprimento das demandas sociais. Essa disparidade implica na aquisição de recursos simbólicos propícios a contribuir ao acesso de bens e serviços e de alguma comoção social.

Posto isto, a vulnerabilidade social se configura como construção social, produto das transformações societárias, incorporando formas relativas aos condicionantes históricos. Tais transformações propulsionam mudanças no contexto da vida privada, salientando fragilidades e contradições. (MONTEIRO, 2012; HOGAN, 2005).

Estudar a vulnerabilidade fundamenta-se, portanto, na leitura da sociedade de classes, em que os diferentes segmentos sociais possuem diferentes oportunidades de vida:

[...] la segmentación socioeconómica implica algo más que meras distinciones culturales o distribuciones funcionales, ya que importa jerarquías y relaciones asimétricas. Esto significa que ciertos segmentos de la población –específicamente los situados en los niveles superiores de la jerarquía socioeconómica – tienen ventajas sociales (cuentan con activos) y otros – los situados en los niveles inferiores de esta jerarquía – enfrentan desventajas sociales (carecen de activos) (RODRÍGUEZ, 2000, p. 12).

Nesse prisma, a vulnerabilidade social passa a ser assimilada pela compreensão da relação dialética entre o externo e o interno: o externo trata sobre a referência, enquanto o interno apresenta-se em qualidade de pessoas, grupos, lugares ou comunidades. Os recursos internos são tidos então como “ativos” (KATZMAN, 1999). Os ativos podem ser definidos como um conjunto articulado de condições que irão inferir a qualidade, quantidade e diversidade dos recursos internos, os quais são ordenados por três ativos, isto é, os ativos físicos, os ativos humanos e os ativos sociais (MONTEIRO, 2012):

- Os ativos físicos envolvem os meios substanciais para a busca do bem-estar. Podem ainda ser divididos em capital físico propriamente dito – terra, moradia, bens materiais, etc. – ou capital financeiro, incluindo as características de alta liquidez e multifuncionalidade, envolvendo crédito, formas de segurança financeira e/ou proteção monetária.

- Os ativos humanos incluem o trabalho como ativo principal e o valor agregado neste pelos investimentos em saúde e educação, os quais determinam a maior ou menor capacidade física para o trabalho, qualificação, etc. (BRASIL, 2007).
- Os ativos sociais abrangem as redes de reciprocidade, confiança, contatos e acesso à informação.

Por meio destes aspectos, a condição de vulnerabilidade considera a situação das pessoas a partir dos seguintes elementos: a inserção e estabilidade no mercado de trabalho; a debilidade de suas relações sociais e, por último, o grau de regularidade e de qualidade aos serviços públicos ou demais formas de proteção social. (BRASIL, 2007).

No entendimento de Busso (2001, p. 25), o “enfoque da vulnerabilidade tem como potencialidade contribuir para identificar indivíduos, grupos e comunidades que por sua menor dotação de ativos e diversificação de estratégias estão expostos a maiores níveis de risco por alterações significativas nos planos sociais, políticos e econômicos que afetam suas condições de vida individual, familiar e comunitária”.

O fato de a análise focar os “**ativos**” e não os “**passivos**” das pessoas e/ou comunidades ressalta a presença de um conjunto de atributos que se considera necessários para um aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes, “[...] pondo assim ênfase na dinâmica de formação de diversos tipos de capital potencialmente mobilizável e nas relações entre os mesmos, assim como nos processos de perda, desgaste ou fatores limitantes que impedem o acesso às fontes de reposição e acumulação de ativos” (KATZMAN, 2000, p. 3).

O grau de capacidade de resposta às adversidades ou riscos dependerá, obviamente, da diversidade de recursos a ser mobilizados, além da flexibilidade em sua utilização. Acredita-se que, ao se adotar um enfoque unidimensional, que permita ir além da dimensão da renda percebida, ou do conjunto de necessidades básicas atendidas, pode-se avançar no entendimento da diferenciação socioespacial existente no plano urbano e sociocultural e, a partir daí, fornecer subsídios mais adequados para o planejamento de políticas públicas mais efetivas e contextuais. (CUNHA; JAKOB; HOGAN; CARMO, 2006).

Ademais, compreende-se que a vulnerabilidade social conjectura uma mescla de características sociais, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a pessoas ou grupos, podendo ser insuficientes ou inadequadas para o aproveitamento das oportunidades sociais. O desenvolvimento dessa relação, muito possivelmente, irá mensurar o grau de deterioração na qualidade vida destas pessoas/grupos. (MONTEIRO, 2012). O

Quadro 6, nesse sentido, apresenta alguns dos atributos que influenciam o estado de vulnerabilidade social.

Quadro 6 – Atributos que influenciam o estado de vulnerabilidade social.

Conceito	Fundamentação	Variável	Natureza da influência
Pessoas com Deficiência (PcDs)	Difíceis de identificar suas demandas específicas (falta de acessibilidade e cultura inclusiva), muitas vezes invisíveis nas comunidades	Pessoas cegas; cadeirantes; pessoas com síndromes; e outros.	Aumenta
Idade	Afeta a mobilidade; requer cuidados especiais; maior vulnerabilidade física e motora	Idosos; crianças	Aumenta
Poder aquisitivo	Capacidade de absorver danos e de recuperar; possibilidade de adquirir ou não bens materiais	Ricos	Diminui
		Pobres	Aumenta
Raça e etnia	Barreiras linguísticas e culturais; racismo; xenofobia; falta de acesso a recursos físicos, materiais e intelectuais, e apoio social; tendência para ocupar zonas de precariedade elevada	Comunidades latino-americanas; comunidades que vivem em regiões consideradas periféricas (“favelas”)	Aumenta
Identidade de gênero/sexualidade	Falta de oportunidades nos ativos físicos, humanos e sociais por conta de misoginia e/ou discriminação de identidade de gênero/orientação sexual (transfobia, homofobia, etc.)	Mulheres cis ¹⁸ ; pessoas LGBTQIA+	Aumenta
Tipo de habitação e título de propriedade	Com frequência, os inquilinos não têm seguro nem investem na comunidade; tipo de habitação e zona de moradia	Inquilinos; habitações móveis	Aumenta

Fonte: Adaptado de Cutter (2011).

¹⁸ Pessoas cisgênero ou cis são aquelas que se autoidentificam com o gênero que lhe foram atribuídas ao nascimento. Assim, a identidade de gênero dessa pessoa corresponde ao que convencionou-se chamar de sexo biológico (AZEVEDO, 2021). Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2021/10/trans-cis-nao-binario-listamos-as-principais-duvidas-sobre-identidade-de-genero/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Destarte, a redução dos níveis de vulnerabilidade social se viabiliza a partir do acesso aos bens e serviços pelos subalternizados, ampliando o universo material e simbólico, bem como as condições de mobilidade social. Um exemplo de mecanismo no fortalecimento social é disposto pela elaboração e realização de políticas públicas¹⁹ participativas (MONTEIRO, 2012), divergente e antônimo do assistencialismo.

Consoante a isso, Hogan (2005) infere que a cidadania deve aparecer como conceito norteador nas pesquisas em vulnerabilidade/vulnerabilidade social. Aponta-se isso pois a discussão da cidadania evolui juntamente (embora em variadas vertentes) com as discussões das “questões sociais”, principalmente a partir dos anos 1970, sendo ela própria uma das principais destas questões.

A perspectiva da cidadania que se propaga é aquela que a vincula ao acesso a direitos – e totalmente oposta ao “projeto de cidadania” enunciado por Demo (2013) – o que significa dizer que “a cidadania fica vulnerabilizada nas suas pulsões emancipatórias”, fruto da situação de vulnerabilidade econômica, política e cultural vivida pelos países “periféricos”, como os da América Latina (HOPENHAYN, 2002, p. 9).

Martin Hopenhayn (2002; 2008) trabalha essa ideia da “**cidadania vulnerabilizada**” na América Latina a partir de uma ótica mais ampla – tanto da vulnerabilidade quanto da cidadania. Para o autor (HOPENHAYN, 2002), as relações entre cidadania e Estado estão estremecidas, o que promove a retirada da cidadania do espaço público para o âmbito privado, devido à dificuldade do cidadão comum em conciliar sua vontade individual com um projeto coletivo.

Retirando-se para o espaço privado, a cidadania consegue resgatar algumas migalhas de autonomia, principalmente relacionadas ao *empowerment* local ou à liberdade econômica (HOPENHAYN, 2002). Essa perspectiva encontra eco na noção de “cidadania flexível” e no deslocamento de direitos e responsabilidades, consequência da ação do Estado (MARSTON; MITCHELL, 2004).

Hopenhayn (2002), assim, entende que a

¹⁹ O **Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias**, proposto no XV CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (XV CBBB), em 2013, enfatiza a plena responsabilidade das instituições públicas/governamentais, privadas e dos movimentos associativos/órgãos representativos de classe quanto à elaboração, apoio e cumprimento de políticas públicas voltadas à competência em informação. (MANIFESTO..., 2013).

[...] recente virada de século traz também novos aportes ao conceito e à prática da cidadania, associados estreitamente ao tipo de globalização que vivemos, à crise do modelo moderno do Estado-Nação e ao impacto das novas tecnologias de comunicação no exercício cidadão. A globalização causa impacto nos modos da cidadania de forma paradoxal. Em um nível que se situa entre o político e o cultural, difunde-se em escala planetária um imaginário centrado nos direitos humanos e sociais, no respeito à diversidade cultural e à institucionalidade liberal-democrática. Mas, em contraste com esta tendência, a globalização comercial e financeira, assim como a muito desigual difusão das novas tecnologias na economia “real”, torna cada vez mais vulneráveis as economias nacionais, intensificam as desigualdades na produtividade e no bem-estar entre os países e dentro deles, corroem a soberanizados Estados e nações, cerceando assim o exercício da cidadania e a realização efetivados direitos sociais e econômicos. A quem recorre o cidadão para reclamar direitos sociais subitamente minguados por um acontecimento financeiro que ocorre muito longe do país em que mora, que lhe resulta muito difuso, e sobre o qual nem ele nem o seu país têm qualquer incidência? [...] De modo que existem hoje condicionantes, devido, sobretudo, ao novo modelo de desenvolvimento e elementos associados à atual globalização, que fazem com que a forma de concretizar direitos e ações cidadãs esteja sendo recolocada, com particular intensidade, em muitas frentes: a academia, a política, o debate ideológico, o imaginário global, os foros internacionais. As assimetrias abundam no exercício dos direitos. Porque enquanto um imaginário global favorável à democracia liberal e a instauração de regimes democraticamente escolhidos na América Latina levam a estender os direitos civis e políticos, os estilos de desenvolvimento que a ordem global impõe às sociedades nacionais restringem a realização dos direitos econômicos e sociais. (HOPENHAYN, 2002, p. 5-6).

Em detrimento dos aspectos contextuais apresentados, Sass (2003) fala de uma “nova vulnerabilidade” propagada pela globalização contemporânea, representada pelo fácil rompimento das relações interpessoais, pela insegurança no emprego, pela estrutura desigual no sistema de cuidados e por seu caráter anônimo, pela falta de apoio familiar e social na doença e etc. Nesse sentido, pesam sobre as pessoas diferentes dimensões da vulnerabilidade.

Além do mais, e dentre as múltiplas transições do novo modelo de globalização, outra que parece influenciar profundamente as formas da vulnerabilidade da cidadania é a irrupção e a difusão da sociedade de informação e, dentro dela, o uso das redes e da lógica de redes na configuração de novos espaços públicos, na comunicação, no acesso à informação e ao conhecimento, no trabalho produtivo, no uso de serviços e nos novos vínculos com os outros. (HOPENHAYN; BELLO, 2001).

Todas estas possibilidades que a sociedade de informação – difundida como singular e unilateral, “ou você está dentro ou você está fora” – e o uso de redes incrementam exponencialmente, e que põem à disposição dos indivíduos, ampliam e excluem igualmente as possibilidades do exercício cidadão. (HOPENHAYN, 2008).

Sem embargo, quem fica fora da rede fica fora do acesso ao conhecimento, à competitividade e à mobilidade do trabalho, ao bem-estar futuro, à comunicação, à cultura e à cidadania. O potencial integrador da rede é tão exaustivo quanto é a potencial exclusão para quem não tem acesso a ela. A cidadania encontra aqui um ponto de inflexão que ainda não valoramos totalmente, num contexto tecnológico-social que ameaça separar integrados e excluídos de forma crua, impalpável e higienizadora. (HOPENHAYN, 2002).

Não obstante, Hopenhayn e Belo (2001) entendem que as maravilhas anunciadas da globalização e de um projeto de sociedade da informação colidem com o acesso restrito/falta de habilidades necessárias e contextuais de aprendizagem contínua às redes nas sociedades latinoamericanas, o que reverte essa promessa de alianças contra-hegemônicas na condenação ao silêncio e à invisibilidade para a grande maioria dos cidadãos da regiões que não estão conectados, ainda que seja menos por um tempo – tempo precioso no qual se definem e se redefinem os seus destinos. Se estar fora da rede é estar, literal e simbolicamente, na intempérie, no vazio e na surdez, as assimetrias entre conectados e não-conectados marcam um vácuo ontológico no saber, no aprender e no ser (individual, social e cultural).

Para Hopenhayn (2002), a questão do ser como um sujeito político sociocultural vem adquirido nos últimos tempos maior força na política, na academia e no imaginário social em geral, associados à defesa da diversidade cultural, às políticas das diferenças (ou de “reconhecimento”), às maiores demandas de etnia e gênero e à constituição dos Estados pluriétnicos, etc. Tanto as legislações nacionais quanto os foros e tratados internacionais apontam para um movimento altruísta, ainda que totalmente utópico, onde se busca a maior igualdade de gênero, a erradicação de toda forma de discriminação racial e o completo respeito às diferenças. (HOPENHAYN, 2008).

Em contrapartida, e nesse interim, a vulnerabilidade em direitos sociais e econômicos, de um lado, e a promoção dos direitos civis, políticos e culturais, de outro, recolocam na agenda política e do desenvolvimento dos países ditos periféricos o velho problema que emerge em nova roupagem (HOPENHAYN, 2002; 2008): a discriminação identitária, que compreende os aspectos étnico-raciais, culturais e de identidade de gênero – e que propulsiona a formação dos grupos considerados “minorias sociais”, cujas questões são discutidas na sequência.

2.3.2 A questão da identidade e as minorias sociais

Manuel Castells (2008) entende por identidade a fonte de significado e conhecimento de um povo. Em relação aos atores sociais, a identidade é entendida por meio do processo de construção de significado assentado num atributo cultural, ou ainda um conjunto de características inter-relacionadas, prevalecendo sobre as demais fontes de significado. Para dada pessoa ou ainda um ser coletivo, podem emergir múltiplas identidades. (CASTELLS, 2008).

Entretanto, essa multiplicidade identitária é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social. Isso se deve ao fato do estabelecimento necessário na distinção entre a identidade e o que a perspectiva sociológica tem chamado de papéis e conjuntos de papéis. Os papéis são determinados por normas estruturadas pelas instituições e organizações sociais, como por exemplo, ser trabalhador, vizinho, militante, estudante de alguma ciência, frequentador de determinada igreja e fumante, simultaneamente. Já as identidades são fontes de significado para os próprios seres, oriundas deles e edificadas por meio de um processo de individuação. (CASTELLS, 2008; BAUMAN, 2005).

Em outros termos, pode-se dizer que identidades organizam significados, e papéis organizam funções. O significado é a identificação simbólica de um ator social da finalidade da ação praticada por este e para a maioria destes, na sociedade em rede, o significado se organiza em torno de uma identidade inicial (uma identidade que designa as demais) autossustentável ao longo do tempo e espaço. Na perspectiva de Castells (2008), toda e qualquer identidade é um produto socialmente construído.

O cerne da questão identitária se refere a como, a partir de quê, por quem, e qual o intuito desse acontecimento. Considerando que a edificação identitária se vale de recursos históricos, geográficos, biológicos, coletivos e individuais, pelos aparatos de poder e religiosos, esses recursos são subseqüentemente processados pelas pessoas, grupos sociais e sociedades, que realinham seu significado em detrimento de tendências sociais e projetos culturais intrínsecos à sua estrutura social, assim como em sua visão de espaço/tempo. (CASTELLS, 2006; BAUMAN, 2005; HALL, 2002).

Visto que a edificação social identitária sempre ocorre num contexto pautado por relações de poder, Castells (2006) apresenta três manifestações de construções identitárias: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A identidade legitimadora é difundida pelas instituições dominantes da sociedade visando à expansão e racionalização autoritarista para com os atores sociais. Como resultado, a identidade legitimadora resulta em uma sociedade civil, incluindo um conjunto de organizações e instituições comandantes dos atores sociais estruturados e organizados, que, ainda de forma conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural. Essa seria a concepção original de sociedade civil, cuja composição inclui certos “aparatos”, como igrejas, sindicatos, partidos, cooperativas, entidades cívicas, entre outras, que por um lado, estendem a dinâmica estatal e, por outro, estão deveras enraizadas entre as pessoas. (CASTELLS, 2008, p. 25).

É justamente essa dualidade da sociedade civil que a constitui num terreno amplo de transformações políticas, juntamente pela continuidade da relação entre as instituições da sociedade civil e os aparatos de poder de Estado, constituídos em vistas de uma identidade semelhante (cidadania, democracia, politização da transformação social, restrição do poder ao Estado e às suas ramificações, etc.). Assim, possivelmente onde ocorre democracia e civilidade, ocorre a dominação camuflada e a legitimação de uma identidade imposta, padronizadora e homogênea. (CASTELLS, 2008, p. 25).

O segundo tipo, a identidade destinada à resistência, é edificada por aqueles que se encontram em posições/condições desvalorizadas, estigmatizadas pelo sistema de dominação, construindo culturas de resistência e sobrevivência com base em princípios distintos ou opostos dos prescritos pelas instituições sociais. Na identidade destinada à resistência, observa-se a formação de comunidades e é possivelmente o tipo mais importante de edificação identitária em plano social – pois ela abrange a agregação da resiliência. Ademais, ele origina

[...] formas de resistência coletiva diante de uma opressão, que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades, que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência. Por exemplo, [...] o fundamentalismo religioso, as comunidades territoriais, a autoafirmação nacionalista ou mesmo o orgulho de denegrir-se a si próprio, invertendo os termos do discurso opressivo (como na cultura das “bichas loucas” de algumas das tendências do movimento *gay*), são todas manifestações do que denomino **exclusão dos que excluem pelos excluídos**, ou seja, a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites da resistência. Nesse caso, surge uma questão quanto à comunicabilidade recíproca entre essas identidades excluídas/excludentes. A resposta a essa questão, que somente pode ser empírica e histórica, determina se as sociedades permanecem como tais ou fragmentam-se em

uma constelação de tribos, por vezes renomeadas eufemisticamente de comunidades. (CASTELLS, 2008, p. 25-26, grifo do autor).

Já a identidade de projeto surge no momento em que as pessoas, atores sociais, valendo-se de qualquer material cultural disponível, edificam uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, e ao executá-la, buscam a reformulação da conjuntura social que lhes cerca. Como exemplo, cita-se o feminismo que se contrapõe às resistências de identidade e dos direitos da mulher para com a estrutura autoritária socialmente prevalecente. Nesse cenário, a edificação da identidade consiste em um projeto de vida diferente, hipoteticamente respaldado em uma identidade oprimida, porém expandindo-se na transmutação social como extensão desse projeto de identidade, tal como o exemplo citado anteriormente (CASTELLS, 2008).

Em relação às identidades minoritárias, para tanto, a ONU as classifica como grupos socialmente vulneráveis compostos por “mulheres, crianças, pessoas com deficiências, pessoas idosas, minorias, refugiados, populações indígenas, pessoas em extrema pobreza [...] ou pessoas com HIV/AIDS” (ONU, 2002, p. 4-5).

Uma minoria, então, refere-se a um grupo humano ou social que esteja em uma situação de inferioridade ou subordinação em relação a outro, considerado majoritário ou dominante. Essa posição de inferioridade pode ter como fundamento diversos fatores, como socioeconômico, legislativo, psíquico, etário, físico, linguístico, de gênero, étnico ou religioso. (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017).

Em outras palavras, minorias são “um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas, diferentes das características da maioria da população” (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017, p. 3842). Ou, também, são todos os grupos sociais que são considerados inferiores e contra os quais podem existir uma ou variadas modalidades de discriminação (SÉGUIN, 2002).

O conceito de minoria pode ser obtido de duas formas: pela afirmação do que as minorias são, ou pela afirmação do que não são, que na epistemologia poderia ser designado por definição afirmativa ou negativa. Considerando que tudo foi negado às minorias, seu conceito é angariado a partir daquilo que a distingue da maioria, ou das massas (ORTEGA Y GASSET, 1987), ou seja, a diferença (conceito que deve ser tomado em sua acepção filosófica). (BRITO, 2009).

É válido destacar que as minorias nem sempre estão, em termos numéricos, em quantidade inferior. Séguin (2002) constata que, por exemplo, a mulher e os pobres são grupos minoritários, embora sejam a maioria na sociedade. Os idosos correspondem a uma parcela relevante da população mundial, sendo considerados uma minoria. Negros, pessoas LGBTQIA+, povos indígenas, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência (PcDs) também são considerados minoria, além de diversos outros grupos – cuja condição, assim como a vulnerabilidade, é também fortalecida pelo regime da atual globalização.

Logo, o fator numérico não é capaz de caracterizar uma minoria e sim a posição de subordinação e inferioridade que se encontra em uma determinada sociedade. Além do mais, o fato de se encontrarem em uma posição desprivilegiada no seio social faz com que as minorias também estejam em uma **condição de vulnerabilidade social**. (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017).

Os termos maioria e minoria descrevem, em última instância, a situação de distribuição desigual de poder político entre grupos sociais distintos coexistentes de uma mesma unidade política – um país ou parte deste. Nomeadamente, uma minoria é um grupo que, dentro de determinada conjuntura social, se difere de outro grupo por diferenças de língua, costumes, organização social, etnia, sexo, religião, etc. (podendo ser um desses ou uma combinação de tais fatores). (BAYLÃO, 2001).

Esta distinção é causada, com base em variantes, por conta de dada posição subordinada dentro de uma estrutura de poder que produz sempre o mesmo efeito: a sua exclusão, total ou parcial, da participação na vida social, a sua exploração econômica pelo grupo opressor e o fato de ser alvo de preconceito e discriminação. (BAYLÃO, 2001).

Outras características gerais definidoras de uma minoria se apresentam no tratamento ou *status* diferenciados, imposto pelo grupo dominante, e a imposição de limites – inclusivos, exclusivos ou ambos – que mantêm o grupo/pessoa apartado dos demais, de acordo com Baylão (2001).

Para Cabral (2005), o termo minoria denota um sentido de inferioridade quantitativa e está em oposição à noção de maioria – e é uma noção relevante para o modelo clássico de democracia. Aqui, se prevalece a vontade da maioria, embutida somente para uma justificativa quantitativa. Em plano qualitativo, a democracia “[...] é um regime de minorias, porque só no processo democrático a minoria pode se fazer ouvir. Minoria é, aqui, uma voz qualitativa” (CABRAL, 2005, p. 1).

A ideia contemporânea de minoria relaciona-se à perspectiva de ação ou intervenção nas medidas decisórias do “[...] poder àqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social”. (CABRAL, 2005, p. 1). A Figura 4, dessa forma, apresenta os atributos constituintes das minorias sociais.

Figura 4 – Atributos basilares das minorias sociais.



Fonte: Adaptado de Cabral (2005).

Consoante ao exposto e com base em Séguin (2002), considera-se que existe **intensa correlação entre os conceitos de minorias, grupos vulneráveis, democracia e cidadania**. A intimidade entre esses conceitos demonstra uma interdependência, pois a forma como se aborda a questão das minorias e dos grupos vulneráveis pode provocar arranhões à democracia de um país e que a superação de impasses das diferenças permite, segundo Séguin (2002), o resgate de uma cidadania oprimida, perdida, vulnerável e/ou “escondida dentro do armário”.

O entendimento dessa superação, trazida por Séguin (2002), vai ao encontro com a noção da luta contra-hegemônica que Cabral (2005) apresenta e com a percepção da vulnerabilidade enquanto dimensões de luta e reivindicação (BUTLER, 2015b).

Para Butler (2015b), essas dimensões da vulnerabilidade se desdobram em três eixos: (1) a vulnerabilidade enquanto resistência (política performativa); (2) a vulnerabilidade da coexistência (ética da coabitação); e (3) a vulnerabilidade enquanto modo do ser (isto é, enquanto modo de relacionalidade, “ser fora de si”). Articulando esses eixos, Butler (2015b) quer pensar em modos de resistência e luta contra a precariedade das minorias, visto que

[...] “Precarity” designates that politically induced condition in which certain populations suffer from failing social and economic networks of support more than others, and become differentially exposed to injury, violence, and death. As I mentioned earlier, precarity is thus the differential distribution of precariousness. Populations that are differentially exposed suffer heightened risk of disease, poverty, starvation, displacement, and vulnerability to violence without adequate protection or redress. Precarity also characterizes that politically induced condition of maximized vulnerability and exposure for populations exposed to arbitrary state violence, to street or domestic violence, or other forms not enacted by states but for which the judicial instruments of states fail to provide sufficient protection or redress. So, by using the term precarity, we may be referring to populations who starve or who are near starvation, those whose food sources arrive one day but not the next or are carefully rationed – as we see when the state of Israel decides how much food Palestinians in Gaza need to survive – or any number of global examples where housing is temporary or lost. We might also be talking about transgendered sex workers who have to defend themselves against street violence and police harassment. And sometimes these are the same groups, and sometimes they are different. But when they are part of the same population, they are linked by their sudden or protracted subjection to precarity, even if they do not want to acknowledge this bond. (BUTLER, 2015b, p. 34-35).

A precariedade não está no ser, mas nas contingências que o envolvem, nas relações de poder que o atravessam. A precariedade é, assim, uma noção política. A apreensão de uma vida como precária pode nos conduzir a dois caminhos: ao seu destroçamento ou a sua proteção (BUTLER, 2010).

Assim sendo, Butler (2015b) afirma que a concepção da precariedade se encontra fundamentada pela consideração de que é compartilhado pela vida humana a sua condição precária, isto é, a condição intrínseca ao processo de interdependência e regulamentação que mobiliza e expõe o sujeito a operação de forças sociais e políticas que resultam no seu processo de sociabilidade e que contornam, relativamente, suas possibilidades de sobrevivência.

Entretanto, enquanto uma construção política sobreposta a esta condição compartilhada, a precariedade corresponde ao relativo grau de exposição do sujeito a contextos que se opõe a garantia de sua sobrevivência, implicando o valor de suas ações ao potencializar situações que podem interferir tanto nos processos de violência quanto os de sobrevivência (BUTLER, 2015b).

2.3.3 Pobreza/precariedade informacional

A partir disso, é possível associar a noção política de precariedade com a dimensão da pobreza (precariedade) informacional, ao passo que a informação deve ser observada como não apenas uma fonte de conhecimento, – como já elucidado, ela é vista como mecanismo de poder nas sociedades atuais (DEMO, 2000) – mas acima de tudo, como fonte de ampliação das liberdades econômicas, sociais, políticas e culturais. Pode-se dizer, portanto, que o acesso e uso da informação e comunicação é uma condição essencial para o desenvolvimento humano e social, tal como discutido até aqui.

Da mesma forma, entende-se que a pobreza informacional (oriunda da ausência e/ou autenticidade da informação disponível) e da comunicação é uma dimensão da pobreza (precariedade), com a característica de perpassar as demais dimensões da pobreza, onde sua redução efetiva se torna interdependente das outras dimensões. (BARJA; GIGLER, 2006).

Por conseguinte, essa dimensão de pobreza/precariedade pode ser definida como a situação em que pessoas e comunidades, dentro de determinado contexto, não possuem as habilidades, atitudes ou os insumos materiais necessários para obter acesso eficiente à informação, bem como interpretá-la e aplicá-la adequadamente. (INTERNATIONAL FEDERATION..., 2018).

É ainda caracterizada pela falta de acesso às informações essenciais e/ou necessárias ao contexto cotidiano. Quando as pessoas não têm acesso à informação, elas são impedidas de incorporar o uso de novas tecnologias ou simplesmente tomar melhores decisões para si e para aqueles que as rodeiam. Isso pode condenar as pessoas à pobreza/precariedade informacional. (INTERNATIONAL FEDERATION..., 2018).

Isto posto, citam-se alguns elementos relacionados à pobreza/precariedade informacional, de acordo com Britz (2004):

- Se relaciona diretamente com a inacessibilidade de informações relevantes e adequadas.

- Determinada pela ausência de uma infraestrutura de informação bem desenvolvida.
- Intimamente ligada ao nível do desenvolvimento de *information literacy*;
- Correlacionada pela atitude/abordagem em relação à informação e pelo valor atribuído a ela.
- Um fenômeno global, podendo diferir de um contexto para outro.
- Concernente à falta de meios materiais para acessar informações, e
- Não apenas uma ocorrência econômica, possuindo influência direta nas esferas socioculturais das sociedades.

Além disso, os níveis de pobreza/precariedade informacional podem ser potencializados pela aprendizagem falha – desencorajada pelos baixos ou nulos níveis de ativos físicos, humanos e materiais – dos grupos socialmente vulneráveis/minoriais sociais, tal como se apresenta pelo Quadro 7.

Quadro 7 – Fatores que influenciam a potencialização da pobreza/precariedade informacional e da aprendizagem falha.

Fatores	Descrição
Baixo desempenho educacional	Os estudantes/receptores podem se sentirem desconfortáveis em admitir os seus baixos níveis de conhecimento. Um empregador também pode não ver nenhum benefício para si mesmo no treinamento de trabalhadores pouco qualificados, servindo assim como uma barreira para a aprendizagem contínua.
Baixa autoestima; falta de confiança e de motivação	Obstáculos ao desenvolvimento dessas habilidades podem ser categorizados como internos ou externos. Se os indivíduos não conseguem perceber os benefícios da aprendizagem, é provável que eles não tenham acesso a ela ou a motivação necessária para efetivá-la.
Disponibilidade limitada e/ou nula de acesso aos ativos/espacos físicos e materiais	Barreiras externas que possam comprometer o acesso pleno aos espaços de aprendizagem e/ou os recursos necessários para tal.
Incerteza e experiências anteriores traumáticas	Insegurança e falta de redes de apoio que podem evocar lembranças passadas não saudáveis.
Saúde e deficiência	Problemas de saúde em geral e deficiências podem ter um impacto prejudicial no desempenho da aprendizagem. Problemas de saúde mental, incluindo depressão, por exemplo, é um fator desmotivador que deve ser reconhecido. Dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências específicas, assim como planejamentos de ações e serviços mal elaborados podem criar barreiras à aprendizagem quando há mecanismos de apoio insuficientes ou recursos inadequados.
Idade	Os adultos mais velhos (idosos) podem sentir que são muito lentos para aprender habilidades e mecanismos, ou ainda que

Fatores	Descrição
	aprender continuamente não faz sentido, pois estão chegando ao fim em suas vidas – pessoais e profissionais.
Identidade de gênero/orientação sexual	<p>Normalmente, as mulheres têm sobrecargas nas responsabilidades familiares, incluindo cuidar dos filhos e cuidar de parentes idosos. Muitas vezes há falta de apoio em casa, o que não permite tempo e flexibilidade.</p> <p>Os estereótipos e a pressão social agravam ainda mais a questão do gênero como uma barreira à aprendizagem. As pessoas LGBTQIA+, por sua vez, podem encontrar barreiras por expressarem suas identidades de gênero e por suas orientações sexuais, podendo desencadear violências, a falta de apoio/acesso aos ativos e a baixa qualidade de vida.</p>
Poder aquisitivo	<p>As diferenças socioeconômicas resultam em vantagens ou desvantagens já asseveradas, como o acesso à tecnologia e a disponibilização de demais recursos para a aprendizagem contínua.</p> <p>Baixas expectativas do sistema educacional, assim como do próprio núcleo familiar (condicionado a aceitar seu “destino”) perpetuam as desigualdades.</p>
Raça e etnia	<p>A discriminação racial refere-se a qualquer assédio devido à raça, cor ou identidade étnico-cultural. A discriminação, no contexto da aprendizagem e/ou escolar pode ser causada por outros colegas, por professores ou outros.</p> <p>Aponta-se também que as baixas expectativas dos professores e seu impacto sobre os aprendizes estão associados a forças sociais mais amplas.</p> <p>As categorias raciais (opressoras e discriminatórias), nesse sentido, carregam consigo um significado simbólico, fornecendo aos membros do grupo a maior legitimidade ou o baixo <i>status</i> social aos olhos dos outros.</p>
Cultura e religião	<p>A intolerância cultural e religiosa é algo ainda muito presente nas sociedades, gerando barreiras.</p> <p>Algumas tradições culturais, por exemplo, podem impedir que homens e mulheres se misturem.</p> <p>Além disso, estipulações culturais e religiosas junto aos estereótipos impulsionam ainda mais a questão do gênero como uma barreira ao aprendizado.</p> <p>A falta de conhecimento de certo idioma/cultura também pode ser um obstáculo a ser vencido para poder aprender ao longo da vida.</p>
Iniciativas mal planejadas para a aprendizagem	<p>Estrutura e estilos de aprendizagem: os aprendizes que preferem métodos ativos ou práticos de aprendizagem podem não conseguir apreender a teoria ou os métodos tradicionais de ensino.</p> <p>O estabelecimento de horários de aulas rígidos em um programa/projeto pode impedir que as pessoas que trabalham ou tenham outras tarefas no mesmo período turno possam usufruir da oferta plenamente.</p>

Fatores	Descrição
Baixa <i>status</i> social dos professores	<p>Ainda que a profissão docente seja respeitada em muitos países, mesmo nas economias avançadas o <i>status</i> social dos professores não se reflete em remunerações comparáveis ao dito <i>status</i>.</p> <p>Além disso, a qualificação ou a falta dela para o corpo docente tem grande influência na execução das atividades docentes.</p> <p>Ademais, turmas grandes com docentes sobrecarregados/desmotivados não permitem o atendimento personalizado nas questões, que acabam resultando no baixo aproveitamento dos alunos.</p>

Fonte: Adaptado de Rahanu, Khan, Georgiadou, Siakas (2015).

Nesse âmbito, torna-se preponderante ir além da capacidade de se ensinar a encontrar e utilizar a informação, – precisa, verídica e contextual – objetivando compreender também o contexto, a comunicação, a colaboração e o trabalho em rede, tomando como norte a consciência social e as questões de precariedade, pobreza, vulnerabilidade, cidadania, etc. – requisitos permeados pelo pensamento crítico (VITORINO; PIANTOLA, 2020) e pela autoavaliação acerca da informação obtida – isto é, os objetivos centrais da competência em informação (BELLUZZO, 2018b).

Por isso, além da consideração das consequências benéficas do desenvolvimento dessa metacompetência, como a adoção ou internalização de um conjunto de técnicas ou ferramentas mentais, é igualmente importante considerar seus contextos de inserção socioculturais (LUYT; AZURA, 2014).

Acreditamos que o desenvolvimento da competência em informação deve servir como um movimento político-social, reivindicando o uso de seus preceitos como exercício democrático e diplomático – principalmente em se tratando das questões relacionadas às minorias, aos grupos vulneráveis, à identidade, à democracia, à cidadania, à pobreza e à precariedade (SÉGUIN, 2002; BUTLER, 2015b; CABRAL; 2005; BARJA; GIGLER, 2006).

Além do mais, se espera que o resultado de seu desenvolvimento seja uma prática que expanda as aprendizagens outras, redefinindo a civilização – ou melhor, as civilizações – como expansão de fronteiras, ampliação de redes e proliferação de vozes (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Acrescenta-se ainda a possibilidade de a competência em informação atuar em prol de uma prática decolonial, a partir da articulação dos saberes e fazeres locais silenciados por formas hegemônicas de poder, especialmente as de caráter colonialista – como já discutido na seção anterior da presente pesquisa.

A seção seguinte, nessa significação, se propõe a elucidar os aportes considerados congruentes para a construção de uma competência em informação “subversiva” como pedagogia decolonial, idealizada em prol dos grupos socialmente vulneráveis/minorias sociais e frente aos padrões hegemônicos colonizadores.

2.4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL AOS VULNERÁVEIS/MINORIAS: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

Para Jacobs (2008), as relações entre a pedagogia e a competência em informação são intrínsecas. No entanto, para se trabalhar a competência como uma práxis pedagógica efetiva, é preciso ampliar o nosso conhecimento/práticas com vistas à competência em informação além-mar – pensando criticamente como nós, profissionais bibliotecários/da informação, executamos nosso trabalho pedagógico.

A competência em informação como *práxis* pedagógica, assim, é construída por um processo integrado de reflexão, de criticidade e de ação, podendo ocorrer em múltiplas e às vezes, simultâneas esferas consideradas “salas de aula”: seja em espaços públicos abertos, comitês, locais de trabalho, rodas de conversas, em ambientes digitais remotos, ONGs, etc. Essa concepção pedagógica, assim, busca ensinar, aprender, fazer a informação e o conhecimento circularem, e sobremaneira, ela fomenta as indagações sobre o que, como, quem e por quais motivos estamos desenvolvendo a competência em informação nesses contextos específicos (JACOBS, 2008; VAN DER WALT, 2015; HUGHES; FOTH; MALLAN, 2019).

Jacobs (2008) observa que na medida em que a competência em informação opera dentro de um contexto, ela é também direcionada politicamente. Assim, ao limitar o potencial da competência em informação a normas e diretrizes, se arriscaria minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente – vide a dimensão política da competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020).

Em detrimento disso, considera-se relevante a ideação de uma competência em informação “subversiva”, respaldada pela pedagogia decolonial, e que sirva de respaldo aos vulneráveis/minorias como alicerce de luta e resistência. Diz-se isso pois a informação como mecanismo de poder é capaz de impulsionar práticas opressivas ou libertadoras às minorias sociais, em especial às populações latino-americanas, considerando suas diversidades culturais, sociais e históricas.

Ante o exposto, se questiona: o que vem a ser uma pedagogia decolonial? quais são os seus traços marcantes? como se vincula aos pensamentos e às lutas decoloniais?

2.4.1 Preceitos da pedagogia decolonial

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de conhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, é pertinente dizer que a pedagogia decolonial se refere às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de pessoas e de sociedades livres, amorosas, justas e solidárias (MOTA NETO, 2016).

Por esse ângulo, Walsh (2013; 2014) alega que o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando pessoas.

Ainda para Walsh (2013), a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto por assumir, isto é, “*es un proceso accional para pedagógicamente andar*” (WALSH, 2013, p. 67). As pedagogias decoloniais, outrossim, devem ser entendidas como ações/lutas sociais que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar no e com o mundo (WALSH, 2014). As lutas sociais, para Walsh (2012),

[...] son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto

en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2012, p. 29).

Nesse cenário, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (WALSH, 2013). Walsh (2012) também compreende que esse movimento consiste em

una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva – por lo tanto, no sólo denunciativa – en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural. (WALSH, 2012, p. 291).

Em concordância com Walsh (2012; 2013; 2014), Alexander (2005) infere que as pedagogias decoloniais devem ser

[...] entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (ALEXANDER, 2005, p. 7).

Para Díaz (2010), por sua vez, uma pedagogia decolonial assume como horizonte de trabalho as categorias propostas pelo “giro decolonial”, seus significados e propósitos, em que o pedagógico se torna o eixo, o horizonte e o dispositivo para a sua concretização.

Retomando Walsh (2013), a autora afirma que as concepções de pedagogia decolonial se aliam à chamada pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire e por e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais ao redor do mundo até os anos 1990, quando

começa a enfraquecer devido ao auge do projeto neoliberal e à dissipação da utopia revolucionária marxista, no contexto da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (WALSH, 2013).

No entanto, também nos anos 1990, emerge com força os movimentos indígenas no continente latino-americano, renomeado como *Abya Yala*. A partir daí, a luta pela transformação é redirecionada e ressignificada de modo que o que está em pauta não é apenas a questão social, ligada à equidade e à eliminação da desigualdade, mas também as questões étnicorraciais, que assumem lugar de destaque e dão novos contornos e propósitos à pedagogia. (WALSH, 2014).

Outrossim, Mota Neto (2018) considera Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, como principais referências intelectuais e políticas desse projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia (MOTA NETO, 2018).

Nessa acepção, aponta-se que Freire e Fals Borda sustentam tal concepção de pedagogia pelos seguintes princípios: (1) a pedagogia decolonial requer educadores subversivos; (2) a pedagogia decolonial parte de uma hipótese de contexto; (3) a pedagogia decolonial valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; (4) a pedagogia decolonial está em busca de outras coordenadas epistemológicas; (5) e a pedagogia decolonial afirma-se como uma utopia política. (MOTA NETO, 2016).

O **primeiro princípio** parte do discernimento de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Isto é, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores/mediadores que atuem de modo a reproduzir formas de opressão. Afinal, a colonialidade e suas artimanhas não se expressam apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais. (FALS BORDA, 2008; 2010; FREIRE, 2013).

Uma pedagogia decolonial, dessa forma, requer educadores/mediadores subversivos, no sentido de que a subversão está atrelada a um projeto de reconstrução da sociedade (FALS BORDA, 2008; 2010). Requer, assim, educadores/mediadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias laborais que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de **vulnerabilidade/precariedade/opressão** e se engajarem na luta por sua

transformação (FREIRE, 2013; 2014a) – sendo similar ao movimento que Butler (2015b) entende como **vulnerabilidade enquanto resistência**, mencionado anteriormente.

Assim sendo, o perfil de um educador decolonial, em detrimento do apontado, é constituído por:

- alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro;
- que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles;
- que tenha humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas;
- que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista;
- que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência;
- que seja autêntico nas suas relações com as comunidades, ou seja, que demonstre seu compromisso, mas sem pretender se confundir com elas.

Ademais, trata-se da constituição de um perfil educador do Terceiro Mundo sentipensante²⁰, combinando razão crítica, emoção, compromisso e fé. (MOTA NETO, 2016).

O **segundo princípio** consiste no ensinamento de que a educação, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional. É o que Fals Borda e Mora-Osejo (2007) denominam como “hipótese de contexto” para a necessidade de adequação dos marcos de referência aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos envolvidos (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2004).

Freire (2003; 2008; 2013), no mesmo sentido, foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas” vindas de contextos alheios à realidade local dos trabalhos de educação popular. Para que seja transformadora, o autor defendia a ideia de que a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares e mais vulneráveis, superando a invasão cultural

²⁰ Para Fals Borda (2008), os seres humanos sentipensantes são aqueles que combinam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes intrinsecamente vinculados aos seus modos de vida e de luta.

que há tempos vem servindo como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Para os autores (FALS BORDA, 1985; FREIRE, 2013), o reconhecimento do contexto e a valorização dos saberes culturais se efetivam a partir de dois mecanismos: por um lado, por meio da pesquisa, que Fals Borda (1985) chamou de investigação-ação participativa (IAP) e Freire (2013; 2014b) de pesquisa do universo temático; e por outro lado, mediante o diálogo profundo, construtivo e permanente com as camadas populares, em todos os momentos do processo educativo.

Em outros termos, esse reconhecimento é relativo a uma educação fundada nas categorias participação, práxis, diálogo, conscientização, que certamente dão substância e formato a uma pedagogia rebelde, subversiva, insurgente, ou seja, decolonial.

Por conseguinte, o **terceiro princípio** também possui fundamental importância para a pedagogia decolonial, cujo princípio focaliza a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Os referidos movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão (MOTA NETO, 2016; 2018).

Segundo Walsh (2013), as memórias coletivas tem servido como o *locus* onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora infere que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e os negros, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para ela, a memória coletiva articula a viabilidade da recuperação coletiva como “*este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas*” (WALSH, 2013, p. 26).

A noção de recuperação coletiva, para Marín (2013), serve como possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começou-se a produzir “outras” narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação àquelas consideradas oficiais, apontando para um conhecimento produzido no cerne do movimento popular.

Por efeito, compõe a proposta da IAP o que Fals Borda (1985) denominou de “recuperação coletiva da história”, que visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos “oprimidos”, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando

visibilidade a seus heróis, a suas lutas, a suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história massificada e “oficial”.

A mencionada recuperação, na concepção de Fals Borda (1985), deve ser feita pelas próprias classes populares, com a ajuda dos educadores/mediadores, que podem contribuir para a popularização de técnicas de pesquisa científica, tornando a investigação um procedimento dialógico e conscientizador. Freire (2013), nessa linha de pensamento, defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e das palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do saber de experiência feito, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico (FREIRE, 2013; 2014a).

A edificação de uma ciência popular, em que seu cerne é disposto no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, nessa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana (MOTA NETO, 2018).

Já o **quarto princípio** se debruça na busca para a ressignificação da pedagogia e das ciências sociais – e conseqüentemente a educação popular – por meio de bases não eurocêntricas, mas “endogenéticas”, na acepção de Fals Borda e Mora-Osejo (2004). É também basicamente o que Freire (2014a) denominou como “sulear”: a defesa da autonomia intelectual e o direito à autodeterminação, ou seja, a alternativa dos povos do Sul trilharem seus próprios caminhos – caminhos da libertação.

Vale realçar que isso não representou um fechamento em relação aos ensinamentos de tradições críticas vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Entretanto, sem negar o diálogo, o movimento sulear (ou do terceiro-mundismo) significou uma busca por novas coordenadas epistemológicas, mais autônomas, que representassem melhor o ponto de vista das camadas populares do Sul global (FREIRE, 2011; MOTA NETO, 2018).

A partir desses entendimentos, percebe-se que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire (2011) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafrikanizar as mentalidades”, a busca por uma efetiva pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades” (MOTA NETO, 2018). Essa construção se mostra em concordância também ao projeto de uma epistemologia social decolonial (RIGHETTO; KARPINSKI, 2021).

O **quinto princípio**, por sua vez, corresponde aos entendimentos de Freire e Fals Borda sobre a relação intrínseca entre a política e a educação. Os autores defendiam a tese de que todo e qualquer processo de formação humana é eminentemente político e que requer a luta política pedagógica, destacando a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo. (MOTA NETO, 2018).

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, onde foram assinalados caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário – melhor dizendo, a proposta de uma transformação radical e estrutural (FREIRE, 2015; FALS BORDA, 2008; MOTA NETO, 2018).

Menciona-se isso porque a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão da realidade. A opressão se alastra como um vírus em constante mutação para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo sexismo, pela homofobia, pela discriminação linguística e muitas outras formas (FREIRE, 2015; FALS BORDA, 2008).

Por tais motivos, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, viabilizaria mudanças em todas essas esferas sociais, fomentando respostas adequadas aos reclamos das classes oprimidas (MOTA NETO, 2018).

A transformação, por isso, exige bem mais que a mera tomada do poder, que deveria ser reinventado, como assinalava Freire (2015). Em Fals Borda (2008; 2010), de forma similar, o poder não se concentrava apenas no Estado, embora esta fosse uma frente fundamental de luta. O poder era visto como uma malha de relações e que envolvia o conjunto da sociedade, das instituições, das práticas e das relações sociais.

Desse modo, apreendemos que a partir da ênfase dos autores sobre a necessidade de diálogo, criticidade, criatividade, reflexão, ação, investigação, libertação, transformação e o poder, estes devem ser constantemente revisitados e praticados para se instaurar as teorias da competência em informação na prática e nos contextos apresentados (JACOBS, 2008; JACOBSON; MACKAY; O'BRIEN, 2019).

2.4.2 Competência em informação “subversiva” como pedagogia decolonial

Perante a realidade intercultural das sociedades latino-americanas, por exemplo, é indiscutível a necessidade de informação sobre e para as suas culturas, seus seres e seus saberes. Apesar do crescente avanço em termos de acesso à informação, este fenômeno é questionável para aqueles que, historicamente, ainda são negligenciados e subalternizados.

O acesso à informação, assim, se relaciona diretamente com o desenvolvimento de habilidades e competências – o *know-how* – que permitam seu uso consciente, criativo e benéfico. A informação é, assim, o elemento constituinte da cultura de um grupo, e, em sua essência, é condição de permanência e instrumento de mudança, conforme já apontado e com base em Vitorino e Piantola (2020).

Por isso, o acesso à informação e ao conhecimento é tido como componente fundamental para o exercício da cidadania em contextos genuinamente democráticos. Assume-se, porém, que a cidadania não se constrói apenas com base no acesso material à informação, mas do sujeito exige-se também compreender a capacidade de interpretação da realidade e a sua construção de significados pelos contextos vividos/experenciados (HUGHES; FOTH; MALLAN, 2019).

Novamente, aponta-se a inferência/necessidade do desenvolvimento da competência em informação, que vem sendo empregada mediante diversos enfoques (HUGHES; FOTH; MALLAN, 2019). Se por um lado é consenso que o ser competente em informação é aquele capaz de encontrar, avaliar e usar a informação eficazmente na solução de problemas e na tomada de decisão, conforme a clássica – e talvez simplista ou representativa à época – definição já elucidada pela ALA (1989); por outro, essa noção se mostra reducionista ao considerarmos que a própria informação consiste em ferramenta de poder, – para a inclusão e/ou a opressão – além de possuir complexos níveis de significado pessoal e coletivo.

Nessa lógica, o conceito e o papel social da competência em informação vão além-mundo da mera configuração na reunião de habilidades para acessar e empregar adequadamente a informação. Trata-se de uma competência sociopolítica essencial para a construção e a manutenção de uma sociedade de pensamentos e culturas-outros, verdadeiramente democrática, em que as pessoas fazem escolhas conscientes e são capazes de determinar o curso de suas vidas (RIGHETTO; KARPINSKI; VITORINO, 2021).

Mediante tal afirmação, Jacobs (2008) observa que na medida em que a competência em informação opera dentro de um contexto sociopolítico, é também ela direcionada

politicamente. Assim, ao limitar o potencial da competência em informação a normas e diretrizes “quadradas” – e sem a interferência de pessoas, comunidades e contextos, se arriscaria minimizar ou até mesmo negar a natureza política que lhe é inerente.

Em virtude disso, Elmborg (2006) propõe para a competência em informação alternativa semelhante àquela postulada e já evidenciada por Paulo Freire para a pedagogia: a necessidade de desenvolver nas pessoas uma consciência crítica – a ética (dimensão ética) no sentido mais específico de refletir e posicionar-se sobre o que está dito e posto – em relação à realidade e em relação a si mesmo, centrada na colocação e solução de problemas, de modo que se possa desenvolver controle da vida e de aspectos outros como a autonomia, o ser, o sentir e o próprio aprendizado.

Ao retomarmos alguns pontos do pensamento freiriano, podemos vislumbrar que essa alternativa da competência em informação como movimento crítico postulada por Elmborg (2006) igualmente diz respeito ao que Freire denunciava como “educação bancária”. A chamada concepção bancária de educação, assim, nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2013, p. 68).

Por consequência, o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Freire (2013) infere então que o educador irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de aprendizes sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária.

No entendimento de Freire (2013; 2015), o anúncio de uma verdadeira libertação dos homens e a sua humanização não pode ser realizado por meio de “depósitos”, tal qual a educação bancária faz. Deve-se, sim, realizar-se com a práxis: ação e reflexão sobre o mundo. A educação libertadora e problematizadora do sujeito não pode ser a favor de “depósitos” de conteúdos nos corpos “vazios” dos educandos, nem de uma consciência mecanizada:

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...]

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2013, p. 78).

Os preceitos da educação libertadora (FREIRE, 2013; 2015) também se associam com o que Wiggins (2011) chama por “educação popular”, sendo definida como “[...] uma filosofia e metodologia que visa construir uma sociedade justa, criando configurações nas quais pessoas desprovidas de acesso ao poder podem descobrir e expandir seus conhecimentos e usá-los para eliminar as desigualdades sociais.” (WIGGINS, 2011, p. 357-358).

Aqui, encontram-se duas assertivas fundamentais para a compreensão da educação popular: (1) a distribuição de poderes e recursos na sociedade é injusta; (2) é possível mudar ou transformar esse estado de coisas:

[...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2013, p. 86).

Portanto, o que se coloca é a necessidade de tomar uma direção contrária àquela assumida pelas perspectivas fatalistas, ao caracterizar a situação concreta de vida dos grupos sociais como resultado de determinadas relações e escolhas históricas e políticas. A realidade concreta dos sujeitos sociais é problematizada, indagada, questionada, convocada a falar de si e para si – isto é, o desenvolvimento do protagonismo social.

Portanto, indo além de sua dimensão fundante de alfabetização contínua, e pensando “fora da rubrica de instituições que apenas quantificam a competência em informação para provar que os seus programas estão funcionando” (JACOBS, 2008, p. 258, tradução livre), essa metacompetência pode e deve incorporar os preceitos de suas dimensões (VITORINO; PIANTOLA, 2020) propiciando formas de pedagogia decolonial, libertadora e popular.

Nessa perspectiva incursiva, a promoção da competência em informação como projeto/pedagogia decolonial deve, antes de tudo, “pedagogizar o decolonial e decolonizar a pedagogia”, até porque tal disciplina, assim como a filosofia, a literatura, a história e a cultura

ocidentais, como bem mostrou Spivak (2010; 2015), é atravessada por um passado colonialista não superado e se reconfigura em nosso presente pós-moderno/colonial (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018).

De mais a mais, considera-se que a competência em informação pode ser aplicada nos mais variados lugares, como, por exemplo, em bibliotecas, instituições de ensino, universidades, bairros, comunidades, residências, na rua, movimentos e organizações (NOWRIN; ROBINSON; BAWDEN, 2018).

Nessa esteira de pensamento, Pinto e Sales (2007) destacam alguns atributos possíveis sobre a efetivação dessa natureza múltipla da competência em informação – ainda que focalizada no âmbito da biblioteca:

*La biblioteca [...] puede configurarse como una institución compensatoria de las desigualdades crecientes entre ricos y pobres en información, y la tecnología servir de apoyo para muchos de los colectivos desfavorecidos. [...] En el entorno de la alfabetización múltiple (informacional, digital, visual, intercultural, etc.), entendemos que la alfabetización intercultural se refiere a la habilidad de entenderlas culturas en relación con sus contextos históricos y sociales. También implica la habilidad de entender y respetar otros puntos de vista. [...] Sin duda, la necesidad de desarrollar acciones de alfabetización múltiple es palpable en nuestra sociedad actual, donde la biblioteca [...] está progresivamente **adquiriendo un papel protagonista**, gracias a su transformación para adecuarse a lo que la sociedad requiere de ella. En ese progreso ineludible hacia una alfabetización múltiple, cabe destacar la necesidad de poner en marcha acciones para desarrollar una alfabetización intercultural, tales como: [...] (1) [...] fomentar el uso de la biblioteca [...] entre la población inmigrante, como lugar de encuentro y de intercambio cultural, con servicios que atiendan sus necesidades e integración social. Previamente hacer estudio de campo sobre composición grupo de usuarios (para diagnosticar sus culturas y lenguas). [...] (2) [...] **establecer relaciones con organismos que representen los intereses de los grupos minoritarios**. Asimismo, se recomienda contar con los dirigentes locales de estos grupos para que cooperen en fomentar el uso de los servicios bibliotecarios entre estos colectivos. [...] (3) [...] impulsar la adquisición y creación de todo tipo y soporte de recursos que atiendan las necesidades informativas, formativas y culturales de una sociedad intercultural: enriquecimiento del fondo bibliotecario desde perspectiva multilingüe y intercultural. [...] (4) [...] fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos de la interculturalidad, evitando toda forma de racismo y xenofobia: planificar acciones de extensión cultural que puedan servir como espacio de encuentro entre los diversos grupos culturales de usuarios (extranjeros y autóctonos), mediante semanas culturales, lecturas literarias recomendadas, talleres de lectura, etc. [...] (5) [...] ofertar programas multilingües de formación de usuarios y realizar versiones multilingües de los folletos informativos sobre los servicios de la biblioteca. (PINTO; SALES, 2007, p. 320-332, grifo nosso).*

Trata-se, sobretudo, do desenvolvimento das ações, estratégias, metodologias e práticas que se configuram em/por/com/a partir/para a ressignificação, reexistência e

reconstrução da cidadania/liberdade em oposição ao projeto hegemônico da globalização – que ainda impulsiona as colonialidades do poder, do ensinar, do aprender, do ser e do sentir.

Dito isto, e com base na discussão trazida até o momento, – especialmente em se tratando da competência em informação como pedagogia decolonial – a próxima e última subseção do segmento teórico-conceitual da presente pesquisa intenta legitimar a necessidade de iniciativas como a do objetivo principal da pesquisa, isto é, construção de princípios voltados por, para e aos grupos socialmente vulneráveis/minorias sociais.

2.5 SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS MINORIAS SOCIAIS: TRAÇANDO SIGNIFICADOS JUNTO AO PENSAMENTO DECOLONIAL

Como já apontado, são numerosas e amplas as definições empregadas para a competência em informação em diferentes culturas e idiomas (HORTON JR., 2014). No Brasil, em suas duas décadas de pesquisas sobre o tema (21 anos), muito já se tem produzido e a temática têm amadurecido, angariando novas perspectivas e contextos que a aproximem das realidades locais que vivenciamos (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020; BELLUZZO; FERES, 2013; ALVES; CORRÊA; LUCAS, 2016; BELLUZZO, 2018a; RIGHETTO; VITORINO; MURIEL-TORRADO, 2018; RIGHETTO; VITORINO, 2020, citando alguns exemplos).

Entretanto, desde os primórdios dos estudos em competência em informação, surgiram manifestações de adesão pouco refletidas por parte de diferentes instituições e profissionais, limitadas a um “discurso de rubrica” promovido por organismos como a ALA, a IFLA, a ONU e a Unesco, os quais assumem homogeneamente a *information literacy* como “farol da sociedade da informação” – sociedade no singular – (DECLARAÇÃO..., 2005, p. 1) e acabam por impulsionar o discurso desse movimento unilateral, sem os devidos questionamentos ou reflexões outras, *a priori* (BELLUZZO, 2018a).

Em consideração a isso, Belluzzo (2018a) destaca que os estudos voltados em prol dessa metacompetência se direcionam à construção de modelos teóricos e *frameworks*; desenvolvimento de padrões e diretrizes que sejam catalisadores para os modelos teóricos; para a aplicação dos padrões em situações reais; e para a articulação das melhores práticas e dos fatores críticos resultantes de experiências já comprovadas e que tenham obtido êxito.

Alguns dos principais modelos teóricos da competência em informação, elucidados pela literatura internacional, são expressos no Quadro 8.

Quadro 8 – Principais modelos teóricos da competência em informação.

Modelo	Descrição
<p>Modelo de Carol Kuhlthau – <i>Information Search Process</i> (ISP)</p>	<p>Baseia-se nas teorias construtivistas de Dewey, Kelly, Bruner e Vigotsky.</p> <p>Constitui-se por um modelo de processo de pesquisa da informação, chamado <i>Information Search Process</i> (1993), e considerado inovador para a época, tendo sido destinado a estudantes com mais de 12 anos.</p> <p>O modelo abrange a esfera cognitiva, ou seja, os pensamentos do sujeito em relação à tarefa que deve realizar, a esfera emocional (os sentimentos que o acompanham na evolução do seu pensamento) e a esfera física (as ações que realiza e as estratégias que emprega).</p> <p>Sua abordagem é composta por sete níveis: (1) iniciação; (2) seleção do tópico geral; (3) exploração e seleção do tópico específico; (4) formulação do tópico; (5) recolha de informação; (6) apresentação; e (7) avaliação.</p>
<p>Modelo <i>BIG6 SKILLS</i> Eisenberg e Berkowitz – <i>Information Problem Solving Strategy</i></p>	<p>Modelo composto por seis estágios para ajudar alguém a resolver problemas ou a tomar decisões usando informações, criado por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz nos anos 1990 nos Estados Unidos.</p> <p>Alguns apontam que o modelo é direcionado à competência em informação, à comunicação de informação, às habilidades de TIC ou simplesmente o designam como um processo que auxilia na identificação dos objetivos de pesquisa de informação – busca, uso e organização das informações relevantes e confiáveis – e que depois permite a reflexão – se o produto final obtido é eficaz e se o processo foi eficiente.</p> <p>Considera-se que esse processo é completamente transferível para qualquer nível de escolaridade, área de conhecimento ou local de trabalho.</p> <p>Os estágios envolvidos em seu desenvolvimento compreendem: (1) definição da tarefa/atividade (definir o problema de investigação; identificar a informação); (2) estratégias de pesquisa de informação (pensar em todos os recursos possíveis; selecionar os recursos); (3) localização e acesso (localizar as fontes; encontrar a informação); (4) uso da informação (procurar nas fontes; extrair a informação pertinente); (5) síntese</p>

Modelo	Descrição
Modelo <i>EXIT</i>	<p>(organizar e apresentar a informação); e (6) avaliação (avaliar o processo e o produto).</p> <p>Desenvolvido por Maureen Lewis e David Wray, nos Estados Unidos, é baseado no aprendizado interativo e oferece uma oportunidade para que todos possam contribuir e aprender.</p> <p>Fornecer exemplos de formas de trabalhar com textos para tornar o processo de leitura e escrita experiencial e interativo, elevando a motivação e o interesse dos alunos na tarefa. Trabalhar dessa forma também mostrou aumentar a capacidade dos alunos para relacionar sua aprendizagem atual com conhecimento prévio e reter habilidades e informações.</p> <p>Permite a articulação entre falar e ouvir, visto que falar é fundamental para o processo de explicar, aprender e entender; colaboração: os alunos trabalham e progredem juntos; motivação: os alunos têm a oportunidade de participar ativamente; pensamento: a ênfase é na investigação, resolução de problemas e extensão do conhecimento; e variações: atraente e ensinando uma variedade de diferentes estilos de aprendizagem.</p> <p>É constituído por dez etapas: (1) relembrar conhecimentos prévios; (2) estabelecer objetivos; (3) localizar a informação; (4) adotar uma estratégia adequada; (5) interagir com o texto; (6) acompanhar o processo de compreensão; (7) tomar notas; (8) avaliar a informação; (9) apoiar a memorização e (10) comunicar a informação.</p>
Modelo Circular de Pesquisa	<p>Desenvolvido por David. V. Loertscher nos Estados Unidos, em 2003, está organizado em ações principais e subsidiárias que possibilitam que as pessoas sejam os principais condutores de acesso e uso da informação e a construção de conhecimento.</p> <p>É composto pelas seguintes etapas: (1) formular e apresentar um problema; mapear e navegar nos espaços de informações; (2) ler, observar, ouvir, coletar e organizar as informações necessárias; (3) comparar e contrastar, julgar e testar; (4) concluir baseado na melhor informação; (5) comunicar em todas as mídias possíveis; e (6) discernir entre como é realizado e como seria o ideal. Aplica-se a qualquer área do conhecimento ou de atuação.</p>

Fonte: Adaptado de Belluzzo (2018a, p. 39-40).

A competência em informação, *a priori*, também depende de norteadores para o seu desenvolvimento e avaliação – os padrões e indicadores –, sendo que o seu conceito envolve entendê-los como variáveis definidas para medir um conceito abstrato, relacionado a um

significado social, econômico ou ambiental, com a intenção de orientar decisões sobre determinado fenômeno (BELLUZZO, 2018a; 2018b).

Os padrões podem ser adotados em sua íntegra ou adaptados às necessidades das organizações, dos países e dos contextos. Sua estrutura envolve três componentes básicos: acesso, avaliação e uso da informação (LAU, 2007). São considerados os principais padrões e indicadores de competência em informação, em nível internacional:

- *Information Literacy Standards for Student Learning* (1998), criado pela parceria entre a ALA e a *American Association of School Librarians* (AASL). O documento está organizado em três categorias – padrões de competência em informação, padrões de aprendizagem independente e padrões de responsabilidade social – com nove normas e 29 indicadores, embasado no pilar de que a aprendizagem que as pessoas desejam deve se relacionar com os serviços prestados pelas bibliotecas escolares e devem ser desenvolvidos por meio de programas voltados a formação de competências em informação (Quadro 9).

Quadro 9 – *Information Literacy Standards for Student Learning*.

Padrões da competência em informação	
Padrão 1: o estudante competente em informação acessa a informação de forma eficiente e eficaz	
Indicadores:	
1.	Reconhece a(s) necessidade(s) de informação.
2.	Reconhece que a informação precisa e abrangente é a base para a tomada de decisão inteligente.
3.	Formula questões com base nas necessidades de informação.
4.	Identifica uma variedade de fontes potenciais de informação.
5.	Desenvolve e usa com êxito estratégias de busca para localizar a informação.
Padrão 2: o estudante competente em informação avalia a informação de forma crítica e competente	
Indicadores:	
1.	Determina precisão, relevância e abrangência.
2.	Distingue fatos, pontos de vista e opiniões.
3.	Identifica a informação imprecisa e enganosa.
4.	Seleciona a informação apropriada para a solução de problemas e questões.
Padrão 3: o estudante competente em informação usa a informação de forma precisa e criativa	
Indicadores:	
1.	Organiza as informações para a aplicação prática.
2.	Integra novas informações em conhecimento.
3.	Aplica a informação no pensamento crítico e na resolução de problemas.
4.	Produz e comunica informações/ideias em formatos adequados.
Padrões de aprendizagem independente	
Padrão 4: o estudante que aprende com independência é competente em informação e busca as informações relacionadas aos seus interesses pessoais	
Indicadores:	
1.	Busca informações relacionadas às várias dimensões de bem-estar pessoal, como os interesses profissionais, o envolvimento na sociedade, as questões de saúde, lazer e etc.
2.	Projeta, desenvolve e avalia produtos de informação e soluções relacionados aos interesses pessoais.

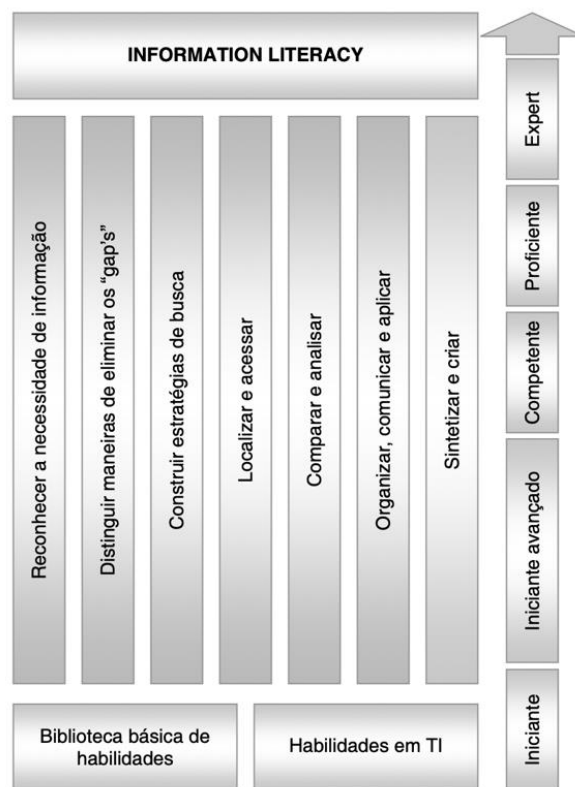
Padrões da competência em informação
Padrão 1: o estudante competente em informação acessa a informação de forma eficiente e eficaz
Padrão 5: o estudante que aprende com independência é competente em informação e aprecia a literatura e demais expressões criativas de informação
Indicadores:
1. É um leitor competente e motivado.
2. Obtém significado das informações apresentadas de forma crítica e com uma variedade de formatos.
3. Desenvolve produtos criativos numa variedade de formatos.
Padrão 6: o estudante que aprende com independência é competente em informação e se empenha para a excelência na busca da informação e da geração do conhecimento
Indicadores:
1. Avalia a qualidade dos processos e dos produtos na busca pessoal de informação.
2. Elabora estratégias para a revisão, a melhoria e a atualização do conhecimento gerado.
3. Avalia a qualidade dos processos e dos produtos na busca pessoal da informação.
Padrões de responsabilidade social
Padrão 7: o estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática
Indicadores:
1. Busca informação por meio de diversas fontes, contextos, disciplinas e culturas.
2. Respeita o princípio do acesso equitativo à informação.
Padrão 8: o estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e pratica o comportamento ético em relação à informação e as TIC
Indicadores:
1. Respeita os princípios da liberdade intelectual.
2. Respeita os direitos da propriedade intelectual.
3. Usa das TIC com responsabilidade.
Padrão 9: o estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e participa eficazmente de grupos sociais para a busca e geração da informação
Indicadores:
1. Partilha informações e conhecimentos com as pessoas.
2. Respeita as ideias alheias e reconhece as suas contribuições.
3. Colabora socialmente <i>in loco</i> e por meio das TIC, visando identificar os problemas e buscar as soluções.

Fonte: Adaptado de ALA/AASL (1998).

- *The Seven Pillars of Information Literacy* (1999), criado pela Society of College, National and University Libraries (SCONUL) do Reino Unido e Irlanda, por meio do seu *Advisory Committee on Information Literacy*, elaborou o document *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy – Core Model for Higher Education*, aprovado durante a *Conference of National and University Libraries*, pautado em sete pilares, conforme a Figura 5 retrata. Nesse modelo, os sete pilares são baseados nas habilidades voltadas para bibliotecas e outras relacionadas às tecnologias da informação, e, além disso, os pilares são separados em níveis desde o iniciante até o expert. Outrossim, os pilares definem as habilidades, atitudes e comportamentos que

os estudantes devem construir ao longo do seu processo educativo para o desenvolvimento de competência em informação.

Figura 5 – *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy.*



Fonte: Pontes Junior (2009, p. 74).

- *Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ALA/ACRL)*, elaborado nos Estados Unidos. Documento que tem como base o estabelecimento de 22 indicadores que servem de base à definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, foram explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer tais indicadores é relacionada com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários e professores de compararem, medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias, no respeitante à competência em informação. Segundo o mesmo documento (ilustrado pelo Quadro 10), o desenvolvimento da referida competência torna as pessoas mais capazes de lidar com a informação nas várias esferas da atuação ao longo da vida.

Quadro 10 – *Information Literacy Competency Standards for Higher Education.*

Padrões da competência em informação	
Padrão 1: o estudante competente em informação determina a natureza e a extensão das informações necessárias	
Indicadores de desempenho:	
1.	Define e articula a necessidade de informação.
2.	Identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais.
3.	Considera os custos e benefícios de adquirir as informações necessárias.
4.	Reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação.
Padrão 2: o estudante competente em informação acessa a informação de forma eficiente e eficaz	
Indicadores de desempenho:	
1.	Seleciona os métodos de investigação ou sistemas de recuperação de informação mais apropriados para acessar as informações necessárias.
2.	Constrói e implementa estratégias de busca de maneira eficaz.
3.	Recupera informações on-line ou pessoalmente usando uma variedade de métodos.
4.	Refina a estratégia de pesquisa, se necessário.
5.	Extraí, registra e gerencia as informações e suas fontes.
Padrão 3: o estudante competente em informação avalia as informações e as fontes de forma crítica e incorpora informações selecionadas em seu conhecimento e nos valores agregados	
Indicadores de desempenho:	
1.	Resume as principais ideias a serem extraídas das informações coletadas.
2.	Articula e aplica os critérios iniciais para avaliar as informações e suas fontes.
3.	Sintetiza as ideias principais para a construção de novos conceitos.
4.	Compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor agregado, as contradições e/ou outras características singulares da informação.
5.	Determina se o novo conhecimento tem um impacto no sistema de valores do indivíduo e toma medidas para reconciliar as possíveis diferenças.
6.	Valida a compreensão e a interpretação das informações por meio do discurso com outros indivíduos, especialistas na área do assunto e/ou profissionais.
7.	Determina se a pergunta inicial de busca deve ser revisada.
Padrão 4: o estudante competente em informação, individualmente ou como parte de um grupo, usa a informação de forma eficaz para cumprir um propósito específico	
Indicadores de desempenho:	
1.	Aplica as informações novas e anteriores ao planejamento e à criação de um determinado produto ou desempenho.
2.	Revisa o processo de desenvolvimento do produto ou desempenho.
3.	Dissemina o produto ou desempenho de maneira eficaz a outras pessoas.
Padrão 5: o estudante competente em informação compreende muitas das questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o uso de informações e acessa e usa as informações de forma ética e legal	
Indicadores de desempenho:	
1.	Compreende muitas das questões éticas, legais e socioeconômicas que cercam a informação e a tecnologia da informação.
2.	Segue leis, regulamentos, políticas institucionais e de etiqueta relacionadas ao acesso e uso de recursos de informação.
3.	Reconhece o uso de fontes de informação na comunicação do produto ou desempenho.

Fonte: adaptado de ALA/ACRL (2000).

- *Information Literacy Standards*, criado pelo *Council of Australian University Librarians* (CAUL, 2001), na Austrália, cuja segunda edição foi realizada em colaboração com a Nova Zelândia, em 2004.

- *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, – segunda edição do documento *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001) – concebido pelo *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL) e pelo CAUL (2004), na Austrália e Nova Zelândia. A estrutura do documento (sintetizado pelo Quadro 11) baseia-se em quatro princípios abrangentes, enquadrando seis padrões básicos que sustentam a aquisição, a compreensão e a aplicação da competência da informação por um indivíduo:
 - As pessoas competentes em informação se engajam na aprendizagem independente por meio da construção de novos significados, compreensões e conhecimentos.
 - As pessoas competentes em informação apresentam satisfação e autorrealização a partir do uso de informações de maneira inteligente.
 - As pessoas competentes em informação buscam e usam informações, individual e coletivamente, para a tomada de decisão e a resolução de problemas, a fim de abordar questões pessoais, profissionais e questões sociais.
 - As pessoas competentes em informação demonstram responsabilidade social por meio de um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e a participação na comunidade.

Quadro 11 – *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*.

Padrões da competência em informação
Padrão 1: a pessoa competente em informação reconhece a necessidade de informação e determina a natureza e extensão das informações necessárias
Resultados de aprendizagem:
1. Define e articula a necessidade de informação.
2. Compreende o propósito, escopo e adequação das fontes de informação existentes.
3. Reavalia a natureza e extensão da necessidade de informação.
4. Usa diversas fontes de informação para embasar as suas decisões.
Padrão 2: a pessoa competente em informação encontra as informações necessárias de forma eficaz e eficiente
Resultados de aprendizagem:
1. Seleciona os métodos ou ferramentas mais adequadas para encontrar informações.
2. Constrói e implementa estratégias de pesquisa eficazes.
3. Obtém informações usando métodos apropriados.
4. Se mantém atualizado com as fontes de informação, com as TIC, com as ferramentas de acesso à informação e com métodos investigativos.
Padrão 3: a pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e o processo de busca de informação
Resultados de aprendizagem:
1. Avalia a utilidade e a relevância das informações obtidas.
2. Define e aplica critérios para a avaliação de informações.

Padrões da competência em informação	
3.	Reflete sobre o processo de busca de informações e revisa as estratégias de busca conforme necessário.
Padrão 4: a pessoa competente em informação gerencia as informações coletadas e/ou geradas	
Resultados de aprendizagem:	
1.	Registra as informações e as suas fontes.
2.	Organiza (pede/classifica/armazena) as informações.
Padrão 5: a pessoa competente em informação aplica as informações anteriores e novas para construir novos conceitos e/ou criar novos entendimentos	
Resultados de aprendizagem:	
1.	Compara e integra novos entendimentos com o conhecimento prévio para determinar o valor agregado, as contradições ou outras características exclusivas das informações.
2.	Comunica o conhecimento e os novos entendimentos obtidos de forma eficaz.
Padrão 6: a pessoa competente em informação utiliza a informação com compreensão e reconhece as questões culturais, éticas, econômicas, legais e sociais que cercam o uso da informação	
Resultados de aprendizagem:	
1.	Reconhece questões culturais, éticas e socioeconômicas relacionadas ao acesso e uso de informações.
2.	Reconhece que a informação é sustentada por valores e crenças.
3.	Está em conformidade com as convenções e etiqueta relacionadas ao acesso e uso de informações.
4.	Obtém, armazena e dissemina legalmente textos, dados, imagens ou sons.

Fonte: adaptado de ANZIIL/CAUL (2004).

- *International Guidelines on Information Literacy*, da IFLA, publicadas por Lau (2007) e traduzidas por Belluzzo como “Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação para Aprendizagem Permanente” cujo propósito é proporcionar uma estrutura prática para os profissionais da informação que sentem a necessidade ou estão interessados em iniciar um programa de desenvolvimento de habilidades em informação. Com base nos referenciais internacionais, foi desenvolvida e apresentada por Belluzzo (2007) no contexto nacional a proposta de padrões e indicadores de competência em informação a fim de contribuir com indicadores de avaliação da competência em informação, no tocante à inserção, desenvolvimento e avaliação de princípios e conceitos, os quais foram consolidados em cinco padrões básicos:
 - Padrão 1: a pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.
 - Padrão 2: a pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.
 - Padrão 3: a pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes.

- Padrão 4: a pessoa competente em informação, individualmente, ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado.
 - Padrão 5: a pessoa competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente.
- *Framework for Information Literacy for Higher Education*, da ALA/ACRL (2016), concebido em substituição ao *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000). Nesse sentido, e vislumbrando um cenário de ressignificações no rol da competência em informação, a ALA/ACRL estabeleceram o entendimento de que a competência em informação consegue ampliar seu potencial se houver um conjunto mais rico e complexo de ideias centrais. O documento elucida seis parâmetros (Quadro 12), constituídos por: (1) um conceito central voltado para o desenvolvimento da competência em informação; (2) um conjunto de práticas de conhecimento; e (3) um conjunto de disposições. A ALA/ACRL consideram como argumentos para a reformulação em relação aos padrões para a competência em informação os seguintes contextos:
 - Um ambiente de educação em rápida mudança.
 - Um ecossistema de informação dinâmico e incerto.
 - O papel e a responsabilidade protagonista dos receptores (estudantes/aprendizes) na criação de novos conhecimentos e no uso ético de dados e da informação.
 - A maior responsabilidade dos professores/as na elaboração dos currículos que promovam a orientação ao uso da informação nas disciplinas.
 - A maior incumbência dos bibliotecários/as na educação para a informação e na colaboração com professores/as – trabalho em rede.
 - O pensamento crítico e a avaliação em conjunto – consciência social.
 - Novas metodologias de pesquisa e de aplicação.

Quadro 12 – *Framework for Information Literacy for Higher Education*.

Parâmetro 1: a autoridade é construída e é contextual

Os recursos de informação refletem a experiência e a credibilidade de seus criadores, sendo avaliados de acordo com as necessidades de informação das pessoas e o contexto onde a informação será usada; assim, podem existir diferentes tipos de autoridade, pois esta é construída em contexto – bem como a determinação do nível de autoridade.

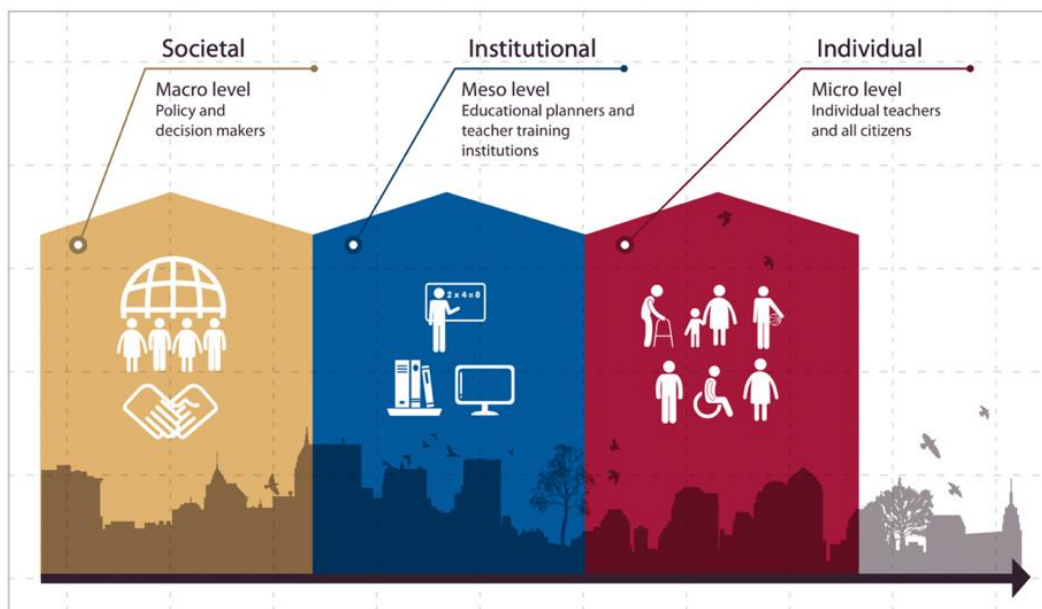
Parâmetro 2: a criação de informações se constitui por meio de um processo
Existe a constante variedade na produção, na revisão e na divulgação das informações. Os produtos resultantes deste processo refletem tais diferenças; o valor atribuído à informação e aos produtos destas são diferentes em contextos diversos, como o meio acadêmico e o local de trabalho. Nesse sentido, os indicadores de qualidade podem servir como elemento-chave na avaliação e validação crítica da informação (incluindo a sua utilidade na resolução das necessidades de informação).
Parâmetro 3: a informação apresenta diversas dimensões de valor
Seja como mercadoria, como um meio de educação, como um meio de influência, de negócio e/ou de compreender o mundo; há interesses jurídicos e socioeconômicos que inferem diretamente na produção de informações, assim como há interesses e formas de poder que viabilizam a marginalização de “certas vozes” no processo de produção da informação.
Parâmetro 4: a pesquisa consiste na busca por informação
Trata-se de processo concentrado em problemas e/ou em questões abertas/não resolvidas dependentes, considerando as recorrentes complexidades dessas questões; cuja perspectiva denota a necessidade de um maior repertório metodológico para a pesquisa e de diálogos inter e multidisciplinares.
Parâmetro 5: as comunidades de aprendizagem como produtoras de novos discursos
Sustentados em novas descobertas, os discursos de profissionais e especialistas apresentam novos insights, resultado de variadas perspectivas e interpretações contextuais; logo, novas formas de discursos e pesquisas acadêmicas viabilizam o alargamento dos caminhos possíveis, cujas pessoas podem ser protagonistas nos discursos e nas comunidades de aprendizagem.
Parâmetro 6: a pesquisa como exploração estratégica
Não linear e interativa, a busca por informação demanda a avaliação de uma gama de fontes, de recursos e de modos distintos para caminhos alternativos num cenário de pesquisa; a busca por informação é, então, uma experiência contextualizada e complexa que afeta e é afetada por dimensões cognitivas, afetivas e sociais daquele que pesquisa – por isso, é preciso que se utilize as variadas estratégias de busca existentes, baseada nas particularidades envolvidas, ou seja, no escopo da pesquisa, no contexto e nas necessidades de informação da demanda.

Fonte: ALA/ACRL (2016).

- *Global Media and Information Literacy Assessment Framework*, da Unesco (2013). Foi concebido para viabilizar um “instrumento de autoavaliação exclusivo visando medir a prontidão de um país para adotar iniciativas e competências disponíveis na MIL” (UNESCO, 2013, p. 37, tradução nossa). Considera-se a abordagem das “duas camadas” como a mais apropriada, sendo a primeira camada intitulada “preparação da MIL no país/região”, e segunda “competências da MIL”. A adaptação e a aplicabilidade do *framework*, segundo a Unesco (2013), são efetivadas por evidências coletadas nos níveis regional, nacional e global, e dependerão da conscientização, recursos, capacidades, compromisso e vontade dos executantes. A avaliação do *framework* tem como objetivo fornecer orientação metodológica e ferramentas práticas para avaliar a situação atual da região aplicada e das competências dos educadores. Os resultados da avaliação buscam mostrar os pontos fortes e fracos do ambiente contextual e as possibilidades existentes de integração da MIL em programas e políticas públicas, instigando o pensamento crítico, independente e reflexivo entre os envolvidos. Outrossim, o *framework* objetiva ser aplicado em três

níveis: o social (nível macro); o institucional (nível meso); e o individual (nível micro), cujos *stakeholders* são:

Figura 6 – *Stakeholders of the MIL Assessment Framework.*



Fonte: Unesco (2013, p. 37).

- *The MIL Curriculum Framework for Educators*, da Unesco (2021). Segundo a Unesco, a estrutura do *framework* é – assim como os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) da MIL (Figura 7) – abrangente, inclusiva e adaptável às realidades globais, nacionais e locais. A Unesco (2021) também pontua que a utilização do *framework* deve incluir elementos que enfatizem o engajamento crítico pelos ODS da Agenda 2030 (ONU, 2015) e pelas liberdades fundamentais, conforme descrito no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A função essencial do *framework*, assim, consiste em ajudar os educadores e os estudantes a compreender a importância da MIL para o desenvolvimento sustentável, bem como a necessidade da democracia e dos direitos humanos como integrantes da educação ao longo da vida (Figura 8). Sua concepção se deu por meio de sete dimensões curriculares (Figura 9), abrangidas em três áreas temáticas interrelacionadas:
 - Conhecimento e compreensão da informação, mídia e comunicação digital, para o desenvolvimento sustentável, a paz, os discursos democráticos e a participação social.
 - Avaliação de conteúdo e de instituições relacionadas.

- Produção e uso de conteúdos.

Figura 7 – *Media and Information Literacy Knowledge, Skills, and Attitudes.*



Fonte: Unesco (2021, p. 16).

Figura 8 – *MIL and its importance to sustainable development and democracy.*



Fonte: Unesco (2021, p. 24).

Figura 9 – *The MIL Curriculum Framework for Educators.*

CURRICULUM DIMENSIONS			
Key curriculum areas	Knowledge of information for sustainable development and democratic discourses	Evaluation of content	Production and use of content
Curriculum and assessment	Knowledge of content providers, their functions and the conditions needed to perform them	Understanding of criteria for evaluating content	Skills to explore how content is produced, social and cultural context of production; uses by citizens; and purposes
Educators' professional development	Knowledge of MIL for civic education, participation in the professional community and governance of their societies	Evaluation and management of media and information, and digital engagement resources for professional learning	Leadership and active citizenship; championing the promotion and use of MIL for educators' and learners' development
Content	Content, online or offline, from traditional providers like media institutions, libraries, museums, books, etc.	Content characteristics linked to institutional or individual sources	Content use, generation/creation, and distribution such as by algorithmic ranking or by sharing
Organization and administration	Knowledge of the development of MIL lesson plans	Collaboration through media and information literacy	Applying media and information literacy to lifelong learning
Pedagogy	Integration of content into core curriculum/ learning spaces, and discourses	Evaluation of content and of content providers for problem-solving	User-generated content and use for teaching and learning
Policy and vision	Preparation of media and information literate educators and learning spaces	Preparation of media and information literate learners/citizens	Fostering of media and information literate societies

Fonte: Unesco (2021, p. 21).

De acordo com a Unesco (2021), o desenvolvimento da competência em informação é um bem público e um direito humano respaldado por declarações (como a célebre DUDH e outras já elucidadas), programas, modelos e diretrizes, que objetiva, na atualidade, “capacitar cidadãos de todas as esferas da vida para buscar, avaliar, usar e criar metas de informação, educacionais e de desenvolvimento” (UNESCO, 2021, p. 4, tradução nossa).

Entretanto, apesar de todos esses louváveis esforços das instituições mencionadas (ALA/ACRL, IFLA, Unesco, etc.) em prol do alargamento de programas, parâmetros, diretrizes, indicadores e *frameworks* apresentados serem indispensáveis para uma construção histórico-social que vem se institucionalizando, validando e ressignificando a competência em informação em nível internacional e nacional, surge a problemática: se a competência em informação é um direito humano, ela é realmente desenvolvida para todos?

De antemão, é sabido que pertencer à espécie humana é a condição universal de todas as pessoas do planeta, sejam elas brancos(as) europeus, negros(as) africanos(as), índios(as) tupi-guarani, aborígenes australianos, esquimós da Groenlândia etc. Por esse aspecto biológico, todos os homens e mulheres são indiscutivelmente seres humanos, pois pertencem à espécie *Homo sapiens sapiens* – isto é, a espécie humana moderna. (PERES, 2009).

No entanto, é possível dizer que poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição indiscutível de serem, ao mesmo tempo, “seres humanos” e “seres de direitos humanos”. Para a DUDH, o “humano” tido como referência é o indivíduo-universal, ou seja, o indivíduo homem, masculino, branco, adulto, heterossexual, de classe média, cristão, ocidental.

Todavia, nos últimos cinquenta anos, a crítica contundente dos movimentos sociais (feminismos, movimentos de negros e negras, de comunidades LGBTQIA+, comunidades latino-americanas, etc.) mostrou o evidente anacronismo político e histórico dessa Declaração, tanto sob o aspecto do ser-como-objeto de sua atenção, quanto pela sua incapacidade em interferir nos mecanismos de desigualdade social. Tal análise foi flagrante principalmente nos países que excluíram dos benefícios de sua “lei” o contingente de pessoas que hoje constitui os grupos de identidades subordinadas que reclamam por visibilidade e direitos civis, políticos, jurídicos, epistêmicos e sociais. (PERES, 2009).

A compreensão de uma “humanidade universal” começou a ser abalada a partir da metade do século XX, em função da ideia de multiplicidade presentes nos movimentos de contestação e crítica social. O “homem” (substantivo masculino – sujeito privilegiado, até

então, da história) começou a dar lugar ao “humano” – reconhecido como um adjetivo que traz consigo uma pluralidade, até então negada, excluída, ocultada. (PERES, 2009).

Apresenta-se, nesse cenário, segundo Louro (2000),

[...] de um lado, o discurso hegemônico que remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; e de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos que lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos (LOURO, 2000, 56).

Com base nisso, a categoria “ser humano” não é considerada o requisito único para alguém ter “direitos”. Era preciso ser “um tipo” de sujeito e ocupar o privilegiado status hegemônico. Certamente que esta condição não foi garantida por atributos naturais, ou pela qualidade de sua essência, ou pela maioria numérica de seus sujeitos – daí, o surgindo o entendimento entre maiorias/minorias sociais. (PERES, 2009; MIGNOLO, 2017).

O local socialmente privilegiado deste conjunto de identidades (que define “o tipo” de alguém de direito) reflete o seu sucesso na disputa pela sua representação num contexto discursivo, histórico e político. Esses indivíduos tiveram o “poder” que lhes garantiu o acesso material, a existência e a manutenção de sua representação como positiva e socialmente hegemônica. (PERES, 2009).

Trata-se do mesmo jogo de poder que assegura não apenas a hierarquização dos diferentes, mas a definição dos incluídos e dos excluídos, a posição dos que serão visibilizados e dos que serão vulnerabilizados em diferentes esferas sociais, educacionais e de recursos – e principalmente, do exercício da cidadania. (PERES, 2009; MIGNOLO, 2017).

O ideal de vivência de uma cidadania, associada à luta pelo acesso aos direitos humanos ou pela inclusão social, vem apontando para uma necessidade de reconstrução teórico-conceitual. Além do já mencionado conceito de “humano”, a compreensão de vulnerabilidade, precariedade e violência precisam ser contextualizadas à luz das inúmeras formas que elas assumem no social, assim como o reconhecimento de sua ocorrência tanto no âmbito da esfera doméstica, quanto no âmbito da esfera pública. (PERES, 2009; MIGNOLO, 2017).

Aqui, considera-se pertinente inferir nessas questões – novamente – a perspectiva decolonial, cujo “objetivo é abrir o campo de visão, e, ao mesmo tempo que se reconhece a contribuição do acervo que os países do Norte aportam para as relações internacionais, abre-

se espaço para outras experiências e outras epistemes” (GROSGOUEL, 2011, p. 98). Outrossim, esse pensamento/giro decolonial propõe-se a romper com o caráter dominador dos saberes, que, em sua característica principal hegemônica, tem limitado a efetiva proteção dos direitos humanos das pessoas oriundas de países colonizados e que até hoje sofrem a ingerência dos países centrais.

Por isso, “um projeto de justiça decolonial²¹ aspira desconstruir a história ocidental da humanidade²². Uma história cuja desconstrução também se tece no tempo do reconhecimento e interiorização da presença e ausência dos povos que foram desumanizados”. Faz parte do processo de resistência a identificação dos caracteres de dominação, a fim de que seja possível superar essa perpetuação política violenta.

Como sugere Santos (2011), por meio da ecologia dos saberes e das epistemologias do Sul, é possível desenvolver a expansão dos saberes, culturas e vivências locais, que, por muito tempo, foram desprezados pelo Norte global.

A decolonialidade, nesse sentido, não “arroga para si o direito de definir o que é ser humano”, como o fez a DUDH, mas expõe a necessidade de grupos específicos falarem as necessidades de outros seres humanos que não foram considerados pela proteção universal, e que essa omissão gerou e ainda gera a subalternização dos não ocidentais. Em consequência dessa omissão, a história e a contemporaneidade retratam séculos de racismo epistêmico e ontológico, sustentado por discursos imperialistas de uma visão unidimensional sobre a humanidade. (MIGNOLO, 2017; SANTOS, 2011).

O racismo epistêmico é considerado uma das ramificações da colonialidade, a colonialidade do saber, que também é identificada nas relações com as identidades de gênero e sexualidade, assinalada por Grosfoguel (2016) como “sexismo epistêmico”. Tal configuração permeia as relações sociais, partindo do caráter de produção de saber. À medida que as formas de estrutura política se desenvolvem por meio do conhecimento, manter o seu viés colonial faz parte da intenção de permanência desse *status*.

²¹ Aponta Mignolo (2017, p. 173, tradução nossa) que “[...] o pensamento decolonial não está arrogando sobre si o direito de ter a última palavra sobre o que é humano, mas propondo, em vez disso, que não há necessidade de alguém específico para falar sobre o humano, porque humano é o que estamos falando”.

²² “A concepção de humanidade centrada no Ocidente não é possível sem um conceito de sub-humanidade (um conjunto de grupos humanos que não são considerados totalmente humanos, sejam escravos, mulheres, povos indígenas, trabalhadores migrantes, muçulmanos). É por isso que afirmo que a humanidade é uma tarefa. Essas ideias de sub-humanidade caminham juntas com as da humanidade de tal maneira que as duas pertencem uma à outra em nosso patriarcado colonial capitalista.” (SANTOS, 2016, p. 21).

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Dessa forma, os oprimidos/vulneráveis/minorias — incluem-se aqui homens e mulheres do Sul Global, mulheres negras, indígenas, quilombolas, candomblecistas, lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, imigrantes —, devido ao seu agenciamento epistêmico negado, ao desejar a mudança das condições que os subalternizam, precisam estabelecer desobediência em caráter político e epistêmico, considerando que essas duas vertentes são pilares da opção decolonial, e que permitem o rompimento do controle político eurocêntrico. (SANTOS, 2016; QUIJANO, 2007).

Destarte, como adverte Quijano (1992), não é necessário recusar as ideias trazidas pelo Norte Global. Pelo contrário, decolonizar é se libertar de qualquer tipo de imposição ou dominação, a fim de produzir outros conhecimentos, campos de reflexão e comunicação, no sentido de suprir as lacunas existentes, que são justificadas pela invisibilidade dos que estão fora do padrão colonial hegemônico imposto²³.

O movimento epistemológico sugerido por Santos (2017) consiste em contrastar as epistemologias dominantes do Norte global por meio de um “posicionamento transgressor”. Essa transgressão diz respeito ao movimento que se faz, ao contrapor-se em relação aos mecanismos concebidos para determinar a ordem do mundo de acordo com a realidade do Norte Global.

Essa transgressão, por sua vez, não se manifesta cegamente, sem no mínimo uma consciência política – dimensão política da competência em informação (VITORINO;

²³ O processo de deslocamento epistemológico não parte de uma sobreposição de um conhecimento a outro. Na verdade, “não é necessário, no entanto, rejeitar qualquer idéia de totalidade, livrar-se das ideias e imagens com as quais essa categoria foi elaborada dentro da modernidade europeia. O que precisa ser feito é algo muito diferente: libertar a produção de conhecimento, reflexão e comunicação dos solavancos da racionalidade/modernidade europeia.” (QUIJANO, 1992, p. 19, tradução livre).

PIANTOLA, 2011; 2020) – do que se caracteriza como problema local a ser resolvido com base nas conceituações internas.

Por isso, ao se propor discussões críticas partindo do local de subalternidade, deve-se ter consciência da diversidade de experiências sociais no mundo, que envolvem incontáveis injustiças e sofrimento, mas, também, favorecem a criatividade – dimensão estética da competência em informação – e inovação que foram negligenciadas em razão da invisibilidade proposital.

É também parte do projeto de luta e resistência fazer com que o pensamento decolonizante ultrapasse as fronteiras da teoria e encontre espaços práticos no cotidiano social, como recomenda Hooks (2013, p. 93): “[...] insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade”.

Compreender a situação atual e a forma de agir da coletividade diz respeito a identificar a invisibilidade individual e torná-la visível em diversos contextos. Tal invisibilidade é explicitada com base na separação de humanidade e não humanidade, que, para Lugones (2014, p. 936), é “a dicotomia central da modernidade colonial”.

Daí, se justifica igualmente a importância da insurgência transgressora latino-americana na construção do entendimento de seus próprios direitos humanos adaptados ao seu jeito e aos seus contextos. Nesse interim, e sendo a competência em informação considerada por diversas instâncias e literaturas como um direito humano, que seja reconhecida e efetivada de maneiras outras – transgressora, libertadora, potente e que faça sentido para os seus emissores e sobremaneira aos seus receptores, sejam eles/as latino-americanos, os oprimidos, os vulnerabilizados, com cidadania precária, as pessoas comuns, etc.

Por esse ângulo, Dudziak (2016) aponta que se deve considerar a trajetória percorrida como variável explicativa para os movimentos sociais, políticos e econômicos, seja em âmbito geral, seja no âmbito da Biblioteconomia, da Ciência da Informação e/ou da competência em informação. A reivindicação e ressignificação de direitos humanos e civis, assim, são concebidas a partir de tais processos históricos, dinâmicos e complexos que, em geral, podem resultar em diretrizes, padrões de conduta e normas – ainda que de aplicabilidade questionável.

Diante desse contexto, Saunders e College (2017) e Bombaro (2016) apontam que a promulgação da competência em informação como direito humano, ao ficar restrita em apenas certos espaços físicos e em certos ambientes de discussão para certas pessoas, – ou seja, uma “bolha” privilegiada – acaba se tornando elitista.

A partir daí, o que deve se fazer em relação às instituições fora dessa “bolha”, incluindo as bibliotecas públicas, as ONGs e os movimentos sociais, que tem o direito humano de desenvolver a competência em informação entre os seus semelhantes?

A princípio, sabemos que a institucionalização do movimento da competência em informação – e de seus padrões, diretrizes, modelos e *frameworks* – foi viabilizada pela participação ativa de profissionais da informação; pela criação de instituições necessárias; e pela proposição de políticas públicas direcionadas à solução de problemas reais e contextuais com vistas ao *lifelong learning*, cujo movimento se iniciou nos Estados Unidos. O Relatório Final do *Presidential Committee on Information Literacy* (ALA, 1989) foi, indiscutivelmente, um divisor de águas, fruto de uma trajetória histórica, cultural e conjuntural, que permitiu que o movimento da competência em informação alcançasse proporções mundiais (DUDZIAK, 2016).

De mais a mais, também compreendemos que a questão da amplitude dos direitos humanos não é um problema da ALA/ACRL, por exemplo, visto que a associação mantém o seu foco no ensino superior e o faz com maestria (SAUNDERS; COLLEGE; 2017; BOMBARO, 2016).

Entretanto, se aceitarmos os argumentos apresentados de que a competência em informação é um direito humano – especialmente para os socialmente vulneráveis/minorias – e que as bibliotecas/unidades de informação e os bibliotecários/profissionais da informação têm um papel a desempenhar na promoção e facilitação do desenvolvimento dessa competência, precisamos adotar o pensamento transgressor e a atitude decolonial desde já.

O desafio apresentado consiste em fomentar a autenticação efetiva da competência em informação em âmbito nacional, regional e local, tomando por base os fenômenos de nossa história, nossos contextos, nossas realidades, nossos corações pulsantes e nossas comunidades (NOWRIN; ROBINSON; BAWDEN, 2018).

Isso consiste em compreender como se deu o desenvolvimento do país, do sistema educacional e de trabalho, levando em conta as vulnerabilidades, opressões e necessidades sociais e econômicas das populações locais e sua diversidade, bem como apreender os “meandros políticos” (DUDZIAK, 2016, p. 46) – sendo indeclinável a mobilização política

de bibliotecários/profissionais da informação com demais educadores, instâncias governamentais e ONGs.

Portanto, consideramos que a construção de princípios de competência em informação voltada aos grupos vulneráveis/minorias, e sobremaneira, feito com a ajuda dessas pessoas, pode contribuir para “plantar a semente” de novas/outras discussões, perspectivas e práticas da competência em informação como movimento social/pedagogia decolonial em contextos latino-americanos.

Nesse cenário, e visando sintetizar e ilustrar o discutido até então, a Figura 10 manifesta os elementos-chave da primeira parte da discussão trazida.

Figura 10 – Elementos-chave do segmento teórico-conceitual da pesquisa.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2021).

Posto isto, e com base no discutido até então, a próxima seção da pesquisa trata do segmento teórico-metodológico adotado e dos percursos envolvidos.

SEGUNDA PARTE – SEGMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: TRAÇANDO SIGNIFICAÇÕES

3.1 PREÂMBULO DOS PERCURSOS TRAÇADOS

À guisa das devidas compreensões e motivações sobre o desdobramento teórico-metodológico da presente pesquisa, é válido apresentar algumas premissas iniciais.

A presente pesquisa se configura como descritivo-exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória envolve a revisão de literatura sobre a competência em informação, as bases do pensamento decolonial e as bases sobre a vulnerabilidade social e as minorias sociais. Já a pesquisa descritiva compreende a pesquisa de campo situada epistemologicamente na teoria fenomenológica de Alfred Schütz e utiliza a técnica da entrevista semiestruturada para coleta de dados. A análise dos dados é feita a partir do método fenomenológico.

A pesquisa qualitativa, em vias explanatórias, surge no contexto científico a partir de críticas ao modelo neutro positivista de intervenção que se fazia presente nas ciências humanas e sociais. Para Minayo (2015), tal modo de pesquisar se preocupa com os aspectos dos processos e dos fenômenos, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à instrumentalização de variáveis.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa objetiva compreender questões singulares, lidando com inquietações que não se propõem a ser quantificadas, controladas ou mesmo universalizadas a partir dos resultados encontrados. Assim, para o olhar qualitativo é preciso conviver com a curiosidade, a criatividade, com as incertezas, com os imprevistos e, além disso, com as multiplicidades humanas (MINAYO, 2015; 2017).

Os lugares ocupados pela pesquisa qualitativa, ademais, permitem a busca da subjetividade, que se apresenta como um conjunto de processos complexos “os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 51).

Outrossim, o trabalho com questões complexas não permite ao pesquisador uma definição exata e imediata dos caminhos da pesquisa, onde a flexibilidade no processo de condução é uma das principais características da pesquisa qualitativa. González Rey (2005, p. 18) enfatiza: “tomar o novo como uma nova forma de saber preexistente é castrá-lo no que tem de novidade”. Desse modo, o percurso da pesquisa depende do contexto em que está

inserida, sem esquecer que o pesquisador exerce influência sobre a situação da pesquisa e é por ela também influenciado (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

Igualmente é demarcada a questão complexa da pesquisa qualitativa pela mútua influência entre o pesquisador e o pesquisado, pois ambos produzem pensamentos com base na sua posição diante do outro e de si mesmo, o que influencia o processo da pesquisa. Buber (2006) sustenta a ideia da influência mútua ao destacar, em grande parte de sua obra, que o humano se estabelece na relação ou, conforme sua própria terminologia, na esfera do inter-humano.

Esse posicionamento corrobora com as características da pesquisa qualitativa, em que se destaca a parceria pesquisador-pesquisado: uma singularidade que influencia o outro em um contexto específico (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

Diante da participação ativa do pesquisador como primordial característica da pesquisa qualitativa, sua história e seu contexto (inter)cultural devem ser entendidos como elementos de grande significado na pesquisa, pois “marcam uma singularidade que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2002).

Segundo Martins e Bicudo (2005), outra característica fundamental da pesquisa qualitativa se denota pelo fato de que essa vertente de pesquisa busca uma compreensão particular daquilo que estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados que somente surgem quando situados.

Ao destacar essas características da pesquisa qualitativa, observa-se que são qualidades comuns a outros modelos de pesquisa em ciências humanas. Moustakas (1994) destaca o foco na experiência de totalidade, a busca de significados e essências da experiência – alcançados com base nas descrições da experiência singular do sujeito pesquisado – e o comprometimento do pesquisador e do pesquisado na expectativa de atingir a totalidade do fenômeno.

Assim sendo, a incursão da pesquisa qualitativa busca manter uma relação constante entre quatro diretrizes: a teoria, o momento empírico, os instrumentos e o processo de construção e interpretação de informações com a produção de conhecimentos, em um desenvolvimento contínuo, estabelecido tanto pelo pesquisador como pelo pesquisado (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

Por consequência, a pesquisa qualitativa não corresponde somente a uma definição instrumental, se apresentando como epistemológica e teórica e se debruçando em processos

subjetivos para a construção de conhecimento (BRUNS; HOLANDA, 2003; GONZÁLEZ REY, 2002; HOLANDA, 2006).

Em vista disso, compreende-se que a abordagem qualitativa – enquanto via de produção de outros conhecimentos e possibilidade de construção de novas teorias, sobretudo em razão das teorias representarem um processo vivo em desenvolvimento e construção contínuos (AMATUZZI, 2003; HOLANDA, 2002; 2006) – é necessária, pois fomenta a proposição de pesquisas que possam explorar novos enfoques; assim como oferece ao pesquisador um vasto campo de prospecções investigativas que podem abranger momentos, significados rotineiros e/ou problemáticos da vida humana (TUZZO; BRAGA, 2016).

Por conseguinte, o objetivo principal do estudo exploratório consiste na familiarização de um objeto pouco conhecido ou explorado, além de desenvolver, esclarecer e remodelar conceitos e ideias. O estudo exploratório visa proporcionar a visão geral e aproximativa de determinado fato (TUZZO; BRAGA, 2016).

Levando em consideração que este estudo buscou empreender a aproximação entre a temática da competência em informação com a vulnerabilidade social/minorias sociais, ainda pouco exploradas em conjunto no Brasil, compreende-se que este é um estudo exploratório e necessário para o alargamento dessas discussões e ações na área da Ciência da Informação e Biblioteconomia.

Ao abrigo deste olhar, a presente seção se propõe a apresentar as escolhas que fomentaram o percurso da pesquisa, envolvendo:

- a) os procedimentos para a coleta de dados, que incluíram o levantamento bibliográfico/documental e as entrevistas semiestruturadas;
- b) os cuidados éticos na pesquisa;
- c) os apontamentos sobre o ambiente e os sujeitos-protagonistas da pesquisa;
- d) a apresentação das bases teórico-conceituais da fenomenologia e da fenomenologia social, que nortearam a parte empírica da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Para fins de sustentação desta pesquisa e de cumprimento dos objetivos específicos **a** (apresentar, por meio da literatura, as bases do pensamento decolonial e o movimento da competência em informação) e **b** (revelar, por meio da literatura, a multidimensionalidade da

vulnerabilidade social e a caracterização das pessoas socialmente vulneráveis, também conhecidas/alocadas como minorias sociais), foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em livros, buscas em bases de dados nacionais e internacionais, *sites* e documentos de instâncias governamentais, sem restrições temporais, linguísticas ou de origem. Optamos por esse viés para possibilitar a amplitude dialética das fontes/inspirações que convergissem com os pressupostos da pesquisa.

Para o levantamento bibliográfico, foram utilizadas bases de dados científicas com cobertura nacional e internacional, incluindo o Catálogo da Rede de Bibliotecas Universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (Rede Pergamum/UFSC) e demais fontes de referência.

As bases de dados elencadas para o levantamento bibliográfico foram: *Web of Science* (WoS); *Scopus*; *Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text* (LISTA); e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O Quadro 13, dessa forma, expõe o detalhamento do levantamento bibliográfico realizado. Assim, justificamos a escolha das bases por terem amplo alcance internacional e pela notoriedade acadêmica consolidada.

Quadro 13 – Levantamento bibliográfico realizado para fins de sustentação da pesquisa.

Base de dados	Estratégia de busca	Número de resultados	Resultados pertinentes à pesquisa
LISTA	“Information literacy” OR “information competence” AND “framework” OR “model” OR “guidelines”	45	4 (THOMPSON; CRONJÉ, 2001; VAN DER WALT, 2006; IBENNE; BOYKA; HARRISON; HEPWORTH, 2017; HUGHES; FOTH; MALLAN, 2019)
LISTA	“Information literacy” OR “information competence” AND “social vulnerability” OR “vulnerable groups”	0	0
LISTA	“Information literacy” OR “information competence” AND “minorities” OR “disadvantaged groups”	32	1 (PINTO; SALES, 2007)
LISTA	“Information literacy” OR “information competence” AND “decoloniality” OR “decolonial”	0	0
WoS	“Information literacy” OR “information competence”	149	5 (NICHOLS, 2009; ADDISON; MEYERS,

Base de dados	Estratégia de busca	Número de resultados	Resultados pertinentes à pesquisa
	AND “framework” OR “model” OR “guidelines”		2013; HICKS; LLOYD, 2016; BOMBARO, 2016; SAUNDERS; COLLEGE, 2017)
WoS	“Information literacy” OR “information competence” AND “social vulnerability” OR “vulnerable groups”	7	3 (RIGHETTO; MURIEL-TORRADO; VITORINO, 2018; BRITO; VITORINO, 2018; RIGHETTO; VITORINO, 2019)
WoS	“Information literacy” OR “information competence” AND “minorities” OR “disadvantaged groups”	6	2 (RAHANU; KHAN; GEORGIADOU; SIAKAS, 2015; OKADA; ALCARÁ, 2021)
WoS	“Information literacy” OR “information competence” AND “decoloniality” OR “decolonial”	0	0
SCOPUS	“Information literacy” OR “information competence” AND “framework” OR “model” OR “guidelines”	178	2 (JACOBSON; MACKAY, 2013; NOWRIN; ROBINSON; BAWDEN, 2018)
SCOPUS	“Information literacy” OR “information competence” AND “social vulnerability” OR “vulnerable groups”	5	0
SCOPUS	“Information literacy” OR “information competence” AND “minorities” OR “disadvantaged groups”	18	2 (GILTON, 2007; DURODOLU; MOJAPELO, 2020)
SCOPUS	“Information literacy” OR “information competence” AND “decoloniality” OR “decolonial”	0	0
SciELO	“Competência em informação” OR “competência informacional” OR “alfabetização informacional” AND “diretrizes” OR “framework” OR “modelo”	8	0
SciELO	“Competência em informação” OR “competência informacional” OR “alfabetização informacional” AND “vulnerabilidade social” OR “grupos vulneráveis”	0	0

Base de dados	Estratégia de busca	Número de resultados	Resultados pertinentes à pesquisa
SciELO	“Competência em informação” OR “competência informacional” OR “alfabetização informacional” AND “minorias sociais” OR “grupos minoritários”	0	0
SciELO	“Competência em informação” OR “competência informacional” OR “alfabetização informacional” AND “decolonialidade” OR “decolonial”	0	0
SciELO	“Alfabetización em información” OR “habilidades informativas” OR “competências informacionais” AND “framework” OR “modelo” OR “pauta”	0	0
SciELO	“Alfabetización em información” OR “habilidades informativas” OR “competências informacionais” AND “vulnerabilidad social” OR “grupos vulnerables”	0	0
SciELO	“Alfabetización em información” OR “habilidades informativas” OR “competências informacionais” AND “minorias” OR “grupos minoritários”	0	0
SciELO	“Alfabetización em información” OR “habilidades informativas” OR “competências informacionais” AND “decolonialidad” OR “decolonialismo”	0	0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2021).

Cabe destacar que os resultados pertinentes foram incorporados ao longo da pesquisa, assim como as fontes encontradas em outros meios. Salienta-se também que foram excluídos dos resultados pertinentes os artigos encontrados em mais de uma estratégia de busca.

Ademais, a partir das buscas realizadas, consideramos que a pesquisa tem forte caráter de ineditismo, visto os poucos resultados expressivos encontrados com relação direta entre as temáticas evidenciadas, principalmente entre a competência em informação e os estudos decoloniais (onde as buscas apresentaram resultados nulos acerca das temáticas, não existindo estudo algum sobre elas em conjunto), ao passo que diversos países do Sul – como o Brasil – estudam e disseminam a temática há algum tempo e possuem conhecimentos concretos sobre tal.

Em associação às buscas efetivadas, utilizou-se a entrevista semiestruturada como o elemento principal da coleta de dados. A entrevista, “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141). Fundamenta-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada pela disposição de um entrevistador e objetivada a concatenar informações pertinentes a dado objeto de investigação (MINAYO; COSTA, 2018).

Para os fins desta pesquisa, a entrevista buscou prover o que Minayo e Costa (2018, p. 141) entendem por “informações sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação” – isto é, o fenômeno e suas subjetividades (a representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e a ação sobre os modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro) em si. Para Minayo (2015),

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (MINAYO, 2015, p. 63).

Cada entrevista “expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 142). Sendo assim, pelo fato de provocar o diálogo sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, necessita incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser complementada por informações provenientes da observação do cenário estudado (MINAYO; COSTA, 2018).

Sendo vista como uma conversa com finalidade (MINAYO, 2015) a entrevista individual se caracteriza por sua organização e utilidade para o que se destina. A entrevista semiestruturada, elencada aqui como a mais propícia para a execução da pesquisa, pode combinar perguntas abertas e fechadas, e dá a abertura ao entrevistado de discorrer sobre o tema em foco sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2009).

3.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

A presente pesquisa teve como base a determinação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quanto aos estudos que envolvam seres humanos (direta ou indiretamente): o projeto deve ser submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEPSH), conforme definido nas Resoluções 466/12 e 510/16, em que “incluem os projetos com dados secundários, pesquisas sociológicas, antropológicas, educacionais e epidemiológicas, por exemplo. Isto inclui aplicação de questionários, entrevistas, etc.” (UFSC, 2018).

Assim, o projeto foi submetido após a banca de qualificação (em novembro de 2019) ao CEPSH/UFSC por meio da Plataforma Brasil. A aprovação contemplou também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disposto no Apêndice A, e fornecido para cada um dos participantes antes das entrevistas e rubricado em duas cópias: uma para cada um dos participantes e uma para o arquivo do pesquisador. Diante disso, foi explicitado o objetivo geral e concedida a liberdade de desistência da participação em qualquer tempo, além da preservação de informações que pudessem identificar nomes e/ou outros dados pessoais.

3.4 APONTAMENTOS SOBRE O AMBIENTE E OS SUJEITOS-PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Inicialmente, a amostra selecionada buscou fomentar a participação de grupos focais com pessoas em situação de vulnerabilidade social/minorias sociais (ONU, 2002) da região de Florianópolis, Santa Catarina, por meio de uma amostragem não-probabilística, por conveniência (FONTANELLA; LUCHESI; SAIDEL; RICAS; TURATO; MELO, 2011), a

partir de algum tipo de vínculo com a Associação dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade (ADEH)²⁴.

Com o período alarmante de pandemia, e visando preservar os envolvidos na pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas de forma remota, realizadas pelo *Google Meet*. Assim, foram realizadas 13 entrevistas com 18 participantes com o mesmo roteiro de entrevista (Apêndice B) (a primeira entrevista se deu em grupo e contou com seis participantes, e as demais foram individuais, com um participante em cada entrevista) que possuíssem algum tipo de vínculo na ADEH, onde a primeira entrevista foi composta por seis pessoas.

É importante mencionar, nesse cenário, que após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFSC (Anexo A), foram realizados dois pré-testes remotamente em março de 2021, com dois participantes que não fizeram parte do recorte final da pesquisa, e cujo pré-teste buscou localizar lacunas possíveis para posteriores ajustes no instrumento empírico selecionado.

Ambos os pré-testes ocorreram de forma fluída e se iniciaram com uma conversa prévia informal (um “aquecimento”) sobre os objetivos da pesquisa e a aprovação no Comitê de Ética, além da apresentação do TCLE. A conversa inicial teve o intuito de tornar as entrevistas agradáveis, leves e proveitosas para os envolvidos. No mais, salienta-se que o roteiro de entrevista não precisou ser reformulado.

Sendo assim, as entrevistas aplicadas com os sujeitos-protagonistas da pesquisa foram compostas de nove perguntas abertas sobre temas como: **acesso à informação; vulnerabilidade social; vivências cotidianas; participação em ações para a aprendizagem contínua; políticas públicas, e outros.**

As entrevistas encontram-se transcritas integralmente no Apêndice C. No decorrer das entrevistas, foi realizada uma conversa inicial com os narradores, ou “aquecimento prévio”, com o intuito de tornar o encontro agradável, menos formal e mais descontraído (MINAYO, 2010). Durante esse “aquecimento prévio”, foi exposta a apreciação favorável do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (Anexo A).

²⁴ O espaço físico da ADEH era localizado na Rua Trajano, 168, 3º andar, Centro, Florianópolis, Santa Catarina. Com a falta de apoio do governo e o período de pandemia, a instituição teve de fechar as portas presenciais, mas ainda atua remotamente de forma ativa, viabilizando rede de apoio e demais ações contínuas.

O Quadro 14, nessa orientação, apresenta a caracterização dos sujeitos-protagonistas participantes da pesquisa, incluindo os seus dados gerais e as variáveis de vulnerabilidade social/minoria social em que os participantes estão atrelados.

Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos-protagonistas participantes da pesquisa.

Participante (P)	Estado	Identidade de gênero/Orientação sexual	Escolaridade	Ocupação	Variáveis de vulnerabilidade social/minoria social
P1, ENTREVISTA 1	AM	Homem cis gay	Cursando ensino superior	Estudante	Pessoa LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua
P2, ENTREVISTA 1	AM	Mulher trans heterossexual	Ensino médio completo	Ativista, artista visual	Pessoa indígena LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua
P3, ENTREVISTA 1	AM	Homem trans heterossexual	Cursando ensino médio	Estudante	Pessoa LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua
P4, ENTREVISTA 1	AM	Homem cis gay	Ensino médio completo	Estudante	Pessoa LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua
P5, ENTREVISTA 1	AM	Homem trans heterossexual	Ensino médio completo	Estudante	Pessoa LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua

Participante (P)	Estado	Identidade de gênero/Orientação sexual	Escolaridade	Ocupação	Variáveis de vulnerabilidade social/minoria social
P6, ENTREVISTA 1	AM	Homem cis gay	Ensino médio completo	Estudante	Pessoa negra LGBTQIA+ Pessoa que já esteve em situação de rua
P1, ENTREVISTA 2	PE	Homem cis gay	Cursando ensino superior	Professor, ativista	Pessoa negra LGBTQIA+
P1, ENTREVISTA 3	SC	Mulher trans heterossexual	Cursando ensino superior	Estudante, ativista	Pessoa negra LGBTQIA+
P1, ENTREVISTA 4	PE	Mulher cis heterossexual	Ensino superior completo	Desempregada	Pessoa negra
P1, ENTREVISTA 5	SC	Homem trans heterossexual	Ensino médio completo	Desempregado	Pessoa LGBTQIA+
P1, ENTREVISTA 6	PB	Mulher trans heterossexual	Ensino superior completo	Servidora pública	Pessoa negra LGBTQIA+
P1, ENTREVISTA 7	PB	Homem cis gay	Ensino médio completo	Prestador de serviços na área da saúde (terceirizado)	Pessoa negra LGBTQIA+ Candoblecionista
P1, ENTREVISTA 8	SC	Mulher cis heterossexual	Ensino superior completo	Servidora pública	Pessoa com Deficiência (cadeirante)
P1, ENTREVISTA 9	PE	Homem cis gay	Ensino superior completo	Assistente social	Pessoa negra LGBTQIA+
P1, ENTREVISTA 10	SC	Mulher cis heterossexual	Ensino superior completo	Servidora pública	Pessoa com Deficiência (pessoa cega)

Participante (P)	Estado	Identidade de gênero/Orientação sexual	Escolaridade	Ocupação	Variáveis de vulnerabilidade social/minoria social
P1, ENTREVISTA 11	PE	Homem cis gay	Ensino médio completo	<i>Youtuber</i> , Trabalhador CLT	Pessoa LGBTQIA+ Pessoa vivendo com HIV
P1, ENTREVISTA 12	SP	Homem cis heterossexual	Ensino médio completo	Ativista, artista visual	Pessoa indígena
P1, ENTREVISTA 13	SC	Homem cis heterossexual	Cursando ensino superior	Trabalhador autônomo, ativista social	Pessoa negra, imigrante (haitiano)

Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2021).

Já a ADEH, para fins de conhecimento, é uma organização não governamental que atua no sentido da garantia de direitos, da promoção de saúde e da discussão no campo dos Direitos Humanos e das políticas TLGB (Travestis, Transexuais, Lésbicas, Gays e Bissexuais) (ADEH, 2018).

Fundada no ano de 1993 em Florianópolis, SC, por travestis e transexuais, com o nome Fundação da Associação em Defesa dos Direitos Homossexuais (ADEDH *Nostru Mundo*), com enfoque nas ações em Saúde no campo HIV/AIDS com a população de travestis e transexuais em situação de prostituição. Em tal período, seu objetivo era possibilitar à população LGBT estratégias de prevenção das DST/HIV/Aids, facilitando e promovendo o acesso da mesma aos serviços públicos de saúde e sociais. Estas estratégias sempre estiveram vinculadas à promoção do controle social, protagonismo político, exercício da cidadania e da inclusão social (ADEH, 2018).

Em 2008, tornou-se uma associação de utilidade pública municipal e no mesmo ano, assumiu assento titular do Conselho Municipal da Mulher de Florianópolis (COMDIM), buscando ocupar um importante espaço na construção e monitoramento das políticas públicas para as mulheres. Titularidade esta ainda ocupada, pela segunda gestão, pois se entende o âmbito do Conselho como essencial instrumento de monitoramento das ações preconizadas

à população como um todo, principalmente a população ainda “marginalizada”, sendo lugar de direito e dever, defendidos pela Instituição (ADEH, 2018).

A ADEH mantém participação ativa nas reuniões da Comissão Municipal de AIDS de Florianópolis (CMAIDS) e da CEDAIDS (SC). Possui titularidade no Conselho Estadual de Assistência Social, espaço tido como necessário para a ampliação das discussões voltadas à comunidade trans. Dentre as diversas parcerias firmadas ao longo do tempo, cabe citar a firmada entre a ADEH para a criação do primeiro ambulatório para pessoas trans em Santa Catarina, o Ambulatório de Atenção Primária com atendimento voltado à população trans, realizando atendimento especializado em virtude de uma aproximação maior entre essa população e os serviços públicos de saúde (ADEH, 2018).

Desde 2006, a instituição é vista como centro de referência em direitos humanos de Florianópolis/SC, voltado ao acolhimento e acompanhamento de pessoas em situação de discriminação, vulnerabilidade e violências (especialmente de gênero).

Foi também por meio da ADEH que contatamos a Casa Miga Acolhimento LGBTQ+ visando o convite para a participação de alguns sujeitos-protagonistas da pesquisa. Coordenada pela ONG Manifesta LGBTQ+, com o apoio da ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) e parceiros, a Casa Miga é uma casa de acolhimento LGBTQ+ em Manaus/AM.

Desse modo, justifica-se aqui a escolha primária da ADEH – dada a pesquisa anterior realizada em nível de Mestrado e o Projeto de Extensão financiado pela UFSC – mediante o conhecimento do pesquisador quanto ao acolhimento proporcionado pela instituição às pessoas em geral (além das LGBTQIA+), que viabilizou com mais facilidade e familiaridade a realização das entrevistas.

3.5 BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS NORTEADORAS: EM FOCO A FENOMENOLOGIA E A FENOMENOLOGIA SOCIAL

A caracterização da pesquisa se faz com o intuito de cumprir o disposto no primeiro objetivo específico, ou seja, a proposição de princípios de competência em informação direcionado às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais com o respaldo no pensamento decolonial e nas quatro dimensões estabelecidas por Vitorino e Piantola (2020): técnica, estética, ética e política.

Assim sendo, o objeto central/fenômeno da presente pesquisa é a competência em informação, que, além de ser considerada um movimento social, detém sua gênese como disciplina científica, vide o *corpus* produzido sobre o tema ao longo de quase cinquenta anos.

Enquanto disciplina científica, a competência em informação é indubitavelmente enraizada na Ciência da Informação, uma ciência substancialmente interdisciplinar que tem como escopo primeiro a informação em suas múltiplas circunstâncias e segmentos.

Além da Ciência da Informação, considerada uma ciência interdisciplinar e multidisciplinar, demais abordagens teóricas foram utilizadas para dar sustento à pesquisa – tal como o pensamento decolonial. A investigação do núcleo central de interesse desta pesquisa, isto é, a proposição de princípios da competência em informação com foco na vulnerabilidade social, foi constituída e se debruça na corrente fenomenológica.

A corrente fenomenológica, por sua vez, se constitui numa abordagem investigativa que contribui para um olhar efetivo sobre as experiências humanas e de seu entorno. Para a pesquisa, dar-se-á destaque para a fenomenologia social e aos preceitos de Husserl, Weber e Schütz, considerados expoentes na área.

Parte-se da concepção que a fenomenologia social de Alfred Schütz é elucidada pela confrontação entre a filosofia fenomenológica de Edmund Husserl (1859-1938) e a sociologia da ação e compreensão de Max Weber (1864-1920). Entretanto, Husserl se distancia dos fundamentos positivistas e se aproxima de uma abordagem mais holística para as ciências humanas e sociais. A partir de experiências conscientes, o ser humano vive e age em um “mundo” segundo o que percebe, interpreta e faz sentido para ele (SCHÜTZ, 1979, p. 7).

A consciência, logo, é sempre de algo específico e suas formas estão relacionadas ao conteúdo das experiências. Por essas experiências, o ser humano se utiliza de um modo de intencionalidade, ou seja, sua atenção é direcionada aos objetos reais ou imaginários, materiais ou ideias, objetivando e tipificando a dita experiência. (CASTRO, 2012; ZILES, 2008).

Desse modo, Husserl buscou demonstrar como todas as experiências possuem certa base pré-predicativa, já que as experiências precisam ser interpretadas. Outrossim, Husserl desenvolve o conceito de *eidōs*, termo de procedência grega que significa essência, forma, ideia (HUSSERL, 2008).

Na abordagem eidética, que se contrapõe a uma abordagem empírica, o *eidōs* de alguma “coisa” é a junção ou combinação de características sem as quais aquela “coisa” seria

diferente do que é. Na visão de Husserl, para localizar o *eidós*, deve-se proceder pela “variação livre na imaginação”, isolando determinadas características ao *eidós* agregadas (MELO, 2016, p. 33).

Para tanto, Husserl propõe uma ciência eidética, que se debruça numa visão empírica na medida em que a fenomenologia diz respeito diretamente às significações, ao contrário de uma abordagem somente empírica sobre coisas e aspectos, dedução e generalização (HUSSERL, 2008).

Na visualização e construção da fenomenologia como método, Husserl edifica uma ciência da essência do conhecimento, cuja proposta de fenomenologia transcendental (ou seja, aquela que busca ir além da tradicional) vislumbra analisar os fenômenos da consciência porque, para a filosofia husserliana, é indispensável enaltecer a experiência do ego individual na tentativa de chegarmos a tal essência do conhecimento (CASTRO, 2012).

A fenomenologia, na visão Husserliana, consiste numa atitude intelectual de fidelidade ao que “se manifesta” (*phainomenon*, fenômeno) à consciência de quem se considera “fenomenólogo”. Esta atitude fenomenológica é a atitude de retornar a um caminho que conduza a enxergar o existir assim como se mostra. Por isso, a reflexão do fenômeno parte de sua experiência pessoal, dá a ela um valor eminente e faz questão de não a abandonar. Trata-se de voltar às coisas mesmas (CUPANI, 1985).

A atitude consiste em uma dimensão fundamental na tarefa de produzir conhecimento e está relacionada ao surgimento da filosofia. Husserl, por exemplo, argumentou que a emergência de uma filosofia acarreta uma mudança na atitude ordinária e natural de perceber o mundo e conduz a uma atitude propriamente filosófica que se pergunta sobre a verdade e já não mais somente sobre a função das coisas (HUSSERL, 2008).

Husserl via os polos opostos do positivismo e do ceticismo como expressões de atitudes que a fenomenologia podia superar ao permitir ao sujeito entrar em uma atitude distinta através da *epoché* fenomenológica. A *epoché* indica uma mudança de atitude e representa uma guinada na forma como o sujeito se localiza e se ressignifica com o mundo (HUSSERL, 2008), cuja mudança de atitude pode se relacionar, em alguns aspectos, com a premissa da atitude decolonial:

*Para entender la dimensión filosófica o teórica de la actitud decolonial valdría la pena consultar recuentos sobre el origen del indagar filosófico. Uno de los clásicos y más influyentes es el recuento del fenomenólogo alemán Edmund Husserl, quien, siguiendo a Aristóteles, apuntaba al **asombro** del filósofo ante el mundo como punto de partida para el pensar filosófico. La filosofía surge así cuando el mundo*

*cotidiano adquiere un carácter no familiar, lo que resulta de una suspensión de las creencias usuales que tenemos acerca del mismo. El **asombro** ocurre pues cuando lo familiar se vuelve extraño, que apunta a limitaciones en el mundo mítico o tradicional de una sociedad en cuestión para entender el mundo. De ahí nace una indagación acerca de la verdad oculta que explica aquello que asombra. El surgimiento de la actitud decolonial está relacionada de cierta manera pero es distinta de esta actitud filosófica. Distinto a la actitud teórica del filósofo en su concepción tradicional, la actitud decolonial nace no a partir del **asombro** ante la naturaleza o lo usual, sino a partir del **horror** o espanto ante la muerte. El pensador en este caso no busca meramente hallar la verdad sobre un mundo que se le aparece como extraño, sino determinar los problemas de un mundo que se le aparece como perverso y de hallar las vías posibles para su superación. La búsqueda de la verdad aquí está inspirada no por el desinterés teórico, sino por la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas. La teoría surge en este caso con un telos o finalidad definida: esta es la restauración de lo humano o la construcción del mundo del Tú, tal y como Fanon lo plantea. La pregunta del qué y para qué conocer queda respondida aquí en términos de la oposición a la muerte del Otro y la posibilidad de la generosidad y el amor como superación de divisiones jerárquicas naturalizadas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67, grifo do autor).*

Além disso, e dentro do escopo das ciências sociais, a fenomenologia é considerada a sociologia da vida cotidiana. Embora em sua elaboração existam influências weberianas, é na filosofia de Husserl que busca fundamentação filosófica e metodológica. O argumento filosófico de Husserl segue a linha de que os atos sociais envolvem uma propriedade que não está presente nos outros setores do universo abarcados pelas ciências naturais: o significado. (MINAYO, 2015).

Como método de pesquisa – ainda que alguns autores considerem mais apropriado usar a expressão “trajetória” por ultrapassar a linearidade da palavra método – a fenomenologia segue alguns passos em direção a reflexão fenomenológica, ou seja, sua principal fonte de dados é o diálogo (relação face a face) entre o pesquisador e o informante (sujeito significativo da pesquisa). O pesquisador, então, busca a compreensão do vivido pelo informante tentando se imaginar naquela situação, vivenciando a experiência relatada, dentro das mesmas condições. Procura colocar-se no lugar do outro na tentativa de obter intuições sobre o significado de cada fato. (MINAYO, 2015).

Nesse cenário, o pesquisador auxilia o informante, estimulando-o a descrever sua experiência, sem, no entanto, liderar ou direcionar as informações. Ao buscar a compreensão do significado da experiência vivida pelos seres humanos, a fenomenologia tem trazido contribuições precisas para o conhecimento das múltiplas dimensões que envolvem os processos e as políticas feitas em sociedade. (MINAYO, 2015).

Por sua vez, a fenomenologia social de Schütz (1979), – oriunda da corrente fenomenológica de Husserl – consiste, *a priori*, em descrever os processos de estabelecimento e interpretação de significado, tal como os realizam as pessoas que vivem no mundo da vida.

Schütz tinha o propósito de estabelecer os fundamentos de uma fenomenologia sociológica compreensiva, sustentando que nossas atitudes naturais em relação ao mundo da vida cotidiana são sempre governadas por motivos, e que, ao observarmos os impulsos subjetivos por trás da ação humana, vamos encontrar o que nos leva a tal motivação (WAGNER, 2012).

A principal ânsia de Schütz consistia em descrever a fenomenologia na relação dos processos sociais como se apreendem, como (1) a passagem da duração ao mundo espaço-tempo e (2) a constituição dos contextos de experiência e de ação. A passagem da duração ao mundo espaço-tempo diz respeito à conformação da experiência – uma experiência individual que, no entanto, é intrinsecamente social, tecida coletivamente no processo social. Pode-se dizer, dessa maneira, que duas noções centralizam a reflexão de Schütz: a experiência e a ação (SCHÜTZ, 1979).

O problema alocado no cerne da questão diz respeito à possibilidade de se empreender uma análise sobre a conformação da experiência e da ação como um espaço intersubjetivo no processo social. Assim, a constituição dos contextos de experiência e de ação deve ser levada em conta como ímpar e vital para a significação da ação cotidiana (SCHÜTZ, 1979).

Dessa forma, Schütz parte de Husserl ao procurar encontrar o que seria uma fenomenologia da atitude natural ou, num plano mais aberto, um “mapa mental” do mundo da vida. Esta empreitada seria inviável sem a necessária superação da autopercepção, decorrente da operação pela qual se tem que sujeito e experiência são dimensões opostas no jogo dos sentidos. Logo, compreende-se que a consciência é um ato singular do sujeito, que percebe o mundo (SCHÜTZ, 1979).

Schütz (2007) reelabora a fenomenologia husserliana e aborda uma perspectiva epistêmica do mundo da vida centralizando a questão da experiência, do mundo da vida, e ainda, considerando o vínculo significativo da experiência humana, com base na sociologia compreensiva de Max Weber.

O mundo cotidiano é considerado um mundo intersubjetivo e cultural, uma vez que os seres coexistem e convivem entre si, não só de maneira corporal e entre os objetos – mas também como seres dotados de uma consciência que é essencialmente similar

(OLTRAMARI, 2005). Deste modo, é intersubjetivo porque o sujeito vincula-se em diferentes relações sociais, compreendendo e sendo compreendido por meio delas; e cultural pelo fato de que, desde o princípio, esse mundo é um universo de significação que deve ser interpretado para orientar e conduzir o ser humano.

Quanto à ação que permeia o mundo cotidiano, Banda (2004, p. 22) discute que

[...] os fenômenos sociais que abarcam os atos humanos não podem ser compreendidos sem serem vistos como atividades humanas de criação, ou seja, sem conhecer os propósitos para os quais estão sendo destinados, bem como sem refletir essas atividades aos motivos que as originaram. Pela teoria dos motivos pode-se aprofundar a teoria da ação humana.

Desse modo, Schütz (1979) se apropria e dá prosseguimento aos preceitos husserlianos quanto à análise do plano mundano, debruçando-se em especial sobre a comunicação, a intersubjetividade e a sociabilidade. O “fio condutor” de seu pensamento é a relação entre a consciência e o mundo, estabelecendo que a forma segundo como vivemos o mundo se dá pela atitude natural:

O mundo da vida cotidiana significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele se dá agora à nossa experiência e interpretação. Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de conhecimento à mão funcionam como um código de referência (SCHÜTZ, 1979, p. 72).

A atitude natural é, portanto, baseada num conhecimento disponível (*knowledge at hand*) no mundo da vida, organizado pelas experiências partilhadas com contemporâneos e predecessores e na projeção de nossos sucessores. Ao mesmo tempo, a realidade cotidiana é atravessada por outras realidades, províncias de significado, e isso ocorre por meio da troca de experiências e da “transcendência” dos limites daquilo que julgamos real. Para além daquilo que está prontamente ao nosso alcance, se encontram os espaços potenciais, possíveis de serem alcançados (OLTRAMARI, 2005).

Nessa acepção, Schütz (1979) interpreta que o modo de orientação do indivíduo é estimulado por proposições dadas por outros, antecessores a ele. A natureza e as coisas são o que são antes mesmo de nós existirmos, os hábitos já estão sendo repassados de gerações a gerações e vão continuar existindo mesmo depois que deixemos de viver. Mediante a

hierarquização dos valores culturais, os grupos sociais estabelecem seus domínios de relevância para tipificar o mundo e usufruir do campo social.

À vista disso, nós vivemos no mundo da vida (no mundo da atitude natural), porque o aceitamos como um mundo que nos é dado quando nascemos, que já existia e que existirá após a nossa morte. Aprendemos e apreendemos com e de nossos semelhantes (aqueles com quem temos uma relação direta), com nossos contemporâneos (aqueles com os quais temos uma relação indireta) e com as heranças que nos foram deixadas por nossos antepassados (SCHÜTZ, 1979).

Formamos constantemente nosso estoque de conhecimentos e esse estoque se expande e se alarga a cada nova experiência no mundo da vida. Tais experiências ao longo de nossa existência formam a nossa situação biográfica. Schütz (1979; 2012) sustenta que o ser humano não só aceita o mundo da vida (mundo da atitude natural), como convive, inclusive, com as incoerências, encontrando motivações para justificá-las. Essas questões, assim, precedem o reconhecimento da pessoa em sua situação atual, interligada a sua situação biográfica, que é constituída por experiências subjetivas anteriores.

Por situação biográfica, entende-se que cada ser, durante toda a sua vivência, vê o mundo como uma “janela” de interesses, motivos, desejos, ideologias e crenças. A experiência que este ser constrói em sua existência é a sua realidade, e essa mesma experiência constitui um acervo de conhecimentos que está disponível e acessível conforme a sua situação biográfica (JESUS et al., 2013).

Schütz (1979) assevera que a importância do significado é dada pela experiência passada, a situação biográfica que a pessoa possui sobre um fato. Isto faz com que o significado das ações seja dado em consonância com as suas experiências anteriores. Ressalta, inclusive, que somente a experiência passada pode ser considerada significativa. A experiência de um fenômeno como comportamento sempre é analisável após o ocorrido e não no interior do momento em que ocorre. A compreensão, assim dita, parte sempre do passado:

[...] O ‘significado’ das experiências, então, não é mais do que aquele código de interpretação que as vê como comportamento. Assim, também no caso do comportamento somente o que já está feito, terminado, tem significado. A experiência pré-fenomenal da atividade, portanto, não tem significado. Só a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado. [...] é no tempo interior, ou na *durée*, que nossas experiências atuais são ligadas ao passado por meio de lembranças e retenções e ao futuro por meio de pretensões e antecipações (SCHÜTZ, 1979, p. 67-69).

O que se depreende de Schütz (1979) é que os significados são produzidos biograficamente em um mundo vivido coletivamente e de caráter prático, contexto em que cada sujeito só pode ser compreendido a partir de sua biografia, ou seja, sua situação no tempo e no espaço, determinada pelos valores e crenças com os quais comunga e compartilha. A situação biográfica determinada “é a sedimentação de todas as experiências anteriores [...], organizadas de acordo com as posses ‘habituais’ de seu estoque de conhecimento a mão, que como tais são posses unicamente dele, dadas a ele e a ele somente” (SCHÜTZ, 1979, p. 73).

Ressalta-se que é por meio de suas experiências que o ser tem sua consciência validada como ser e se socializa. Ainda que dentro de uma mesma cultura, ele constitui um campo subjetivo particular que, mesmo dentro de um ambiente compartilhado com outros sujeitos, confere-lhe sentidos diferentes. Esta situação permite ao ser humano um estoque de conhecimentos, constituído através de sua vida diária, que faz com que ele dê sentido ao mundo que o cerca, o que Husserl denomina “sedimentação de significado”. Os significados obtidos, então, são construídos a partir da intersubjetividade (OLTRAMARI, 2005).

A intersubjetividade, para as Ciências Sociais, torna-se uma questão de suma importância. Esta intersubjetividade, que necessita de um Eu e um Outro é que faz com que as experiências subjetivas, que são biográficas, sejam significativas. Schütz destaca a importância de compreender as pessoas dentro de seu mundo da vida, sendo que, por meio da utilização deste conceito, as ações dos sujeitos podem ser interpretadas através de três tipos “indiretos de abordagem” (SCHÜTZ, 1979).

O **primeiro tipo** refere-se a colocar-se no lugar do outro e, com isto, compreender o que passa na ação de um sujeito quando age; o **segundo tipo** revela que, a partir de informações sobre as ações costumeiramente desenvolvidas, as pessoas podem saber como uma outra procederia naquela situação; e, por fim, o **terceiro tipo** consiste na ação em curso, ou seja, conseguir interpretar o que está acontecendo na ação desempenhada (OLTRAMARI, 2005).

O ato de compreensão, afirma Schütz (1979), não pode ser realizado enquanto as pessoas estão envolvidas nele, haja vista a impossibilidade de análise enquanto se age. A análise pode ser realizada quando este *nós*, que é quando se age de forma coletiva, é captado no passado, podendo então ser passível de reflexão.

A pessoa, quando participa do relacionamento do *nós*, não consegue percebê-lo de forma pura, já que ela simplesmente vive dentro do *nós*. O ato, para o *nós*, é vivenciado de uma forma única, como se o mesmo não se repetisse, acontecendo dentro de um mundo intersubjetivo. É por esse motivo que todo e qualquer ato que tenta dar significado a uma forma de expressão individual deve ser um ato compreensivo, pois o ato de compreensão é aquele que dá sentido a uma experiência subjetiva. (SCHÜTZ, 2008).

É necessário, ainda, se atentar quanto à efetividade da análise fenomenológica (seja pelo conjunto ou pelas partes): ela só pode acontecer porque o pesquisador compartilha do mesmo mundo que o pesquisado. Assim, é possível encontrar respostas nos motivos pelos quais os agentes realizam uma determinada ação (OLTRAMARI, 2005). Noutras palavras, as ações humanas só são compreensíveis se encontrarmos nelas motivações.

Schütz (1979) ancora os “motivos” em duas frentes: os “motivos para”, em que os seres agem em função de motivações dirigidas a objetivos (que apontam para o futuro, para o ato realizado), ou seja, com que intenção realizam estes atos; e os “motivos porque”, visto que os seres possuem razões (enraizadas em experiências passadas e presentes, na personalidade desenvolvida durante a vida) para as suas ações e preocupam-se com elas (SCHÜTZ, 1979).

Schütz (1979) também vincula a ação com a experiência incluindo o significado e a consciência do tempo. Sua contribuição nesta área, incluindo a clássica distinção entre “motivos para” e “motivos porque”, estimulou uma gama ampla nas discussões filosóficas sobre o mundo da vida e as ações humanas.

Na perspectiva de Schütz (1979), as ações humanas são carregadas de influências sociais (de nossos predecessores e/ou nossos contemporâneos). Ao agir no mundo da vida, nossas ações comprovam constantemente a correlação entre os atos e as influências para estas ações.

Contudo, só é possível compreender as motivações para as ações do outro quando elas se expõem de forma reflexiva. Durante o curso da ação, a motivação é denominada ação pré-fenomenal. E quando Schütz se refere à forma reflexiva, ele considera que, “enquanto um ator vive em sua ação em curso, ele não tem em vista os seus “motivos porque”. Só após a realização da ação, ou seja, quando ela se torna um ato, “é que ele pode voltar-se para sua ação passada, como um observador de si próprio, e investigar em que circunstâncias foi determinado que fizesse o que fez.” (SCHÜTZ, 2012, p. 142).

Para a compreensão direta das motivações do outro, então, é necessária uma relação face a face, sendo constituída pela relação de duas pessoas que compartilham um tempo comum, quando a experiência do outro é igualmente compartilhada – como já elucidado. (SCHÜTZ, 1979; 2012).

A conduta humana, representada por nossos atos e a repetição destes, independentes de serem considerados positivos ou negativos, representam a ação típica de indivíduos no mundo da vida (SELL, 2013).

Por isso, é necessário ressaltar que o investigador será o intérprete daquilo que vê e ouve e que dependerá de seu estoque de conhecimentos, sua intuição e sua familiaridade com os termos (códigos utilizados na comunicação verbal ou não verbal) para aproximar-se ao máximo do entendimento do outro. Sempre será a sua “visão do outro”, por mais que ele se esforce para ser o mais fiel possível, tentando atingir o eu do outro, e a partir daí constituindo a intersecção entre o eu e o tu – o nós. (SELL, 2013; SCHÜTZ, 2012).

Além disso, e levando em consideração que pesquisas orientadas por princípios fenomenológicos são caracterizadas por seu aspecto qualitativo, ou seja, por sua abordagem subjetiva, especificamente voltada para os chamados “fenômenos humanos” (HOLANDA, 2006), entende-se que a presente pesquisa se trata de uma pesquisa social na medida em que procura compreender o mundo das vidas humanas e as suas motivações (MINAYO, 2015). Na pesquisa social, por sua vez, o caráter qualitativo ganha significação, pois se apreende que não é possível mensurar ou tampouco entender as relações e experiências vividas pelo ser humano em seu “mundo da vida” por meios quantitativos.

A fenomenologia, além de ser concebida na sua origem como um movimento filosófico, é também compreendida como método de investigação, devendo-se ter o cuidado para que essas premissas não sejam consideradas de maneira isolada. (MINAYO, 2015).

Assim sendo, não se deve considerar a pesquisa fenomenológica como um método especulativo, abstrato, monolítico, de caráter individual e utilitarista, mas sim como uma atitude existencial e filosófica, voltada para o mundo experiencial no qual a vivência humana é tida com algo constituído e constituinte daquilo que se denomina mundo ou espaço, onde se projeta e se constrói a realidade. Esse entendimento fornece o embasamento para adentrar no mundo das experiências, do irrefletido, que pode ser revelado mediante a identificação do significado dos fenômenos para os sujeitos sociais (SELL, 2013; SCHÜTZ, 2012).

Outra característica da fenomenologia é o estudo dos fenômenos tais como eles se apresentam à consciência, enfatizando a subjetividade na procura do seu sentido, e

destacando a importância da linguagem, seja como canal de expressão da manifestação dos fenômenos ou como elemento determinante na construção da realidade dos sujeitos (SELL, 2013; SCHÜTZ, 2012).

Nessa acepção, compreende-se que o foco de investigação das ciências sociais e humanas deve se aprofundar na compreensão dos significados atribuídos pelos seres às suas ações, pois o mundo da vida deve ser conhecido tal como se manifesta vivenciado na atitude natural, sendo necessário para a adoção do ponto de vista compreensivo e sendo capaz de apreender os fenômenos sociais como significativos, graças à ação vivenciada (SCHÜTZ, 2012).

Mediante ao enfoque aqui dado, compreende-se a fenomenologia social como a mais adequada na investigação e compreensão do mundo da vida e da presente pesquisa, pois tem como foco o mundo das experiências vividas e exteriorizadas pelo sujeito-protagonista de sua própria história. Esses sujeitos não são “puras essências”, mas sim “existência-essência”, isto é, se originando a partir de suas manifestações socialmente experienciadas em uma rede de relações dentro de uma determinada estrutura social (SELL, 2013; SCHÜTZ, 2012).

Ademais, destaca-se que a Fenomenologia Sociológica desenvolvida por Schütz (1979) se ancora numa matriz conceitual constituída por uma complexa rede de conceitos interrelacionados. Considerando a importância desses conceitos, o Quadro 15 destaca os considerados relevantes na presente pesquisa.

Quadro 15 – Conceitos-chave da fenomenologia social aplicados à pesquisa.

Conceito	Descrição
Mundo da vida	<p>O “mundo da vida”, o “mundo do sentido comum”, o “mundo da vida diária”, ou o “mundo da vida cotidiana”, abordados por Schütz em suas principais obras (SCHÜTZ, 2012, p. 84) e também no presente estudo, são diferentes expressões que indicam o mundo intersubjetivo, experienciado no contexto do que a fenomenologia husserliana denominou de “atitude natural”, como uma realidade. Refere-se à esfera total das experiências vividas por uma pessoa, que é circunscrita por objetos, pessoas e acontecimentos que ela encontra ao realizar as atividades do dia a dia.</p> <p>É um mundo no qual o ser humano está completamente imerso, e que apresenta como a mais importante realidade de sua vida. Schütz concordava com Husserl que o mundo da vida é</p>

Conceito	Descrição
	<p>“toda a esfera das experiências cotidianas, direções e ações através das quais os indivíduos lidam com seus interesses e negócios, manipulando objetos, tratando com pessoas, concebendo e realizando planos” (WAGNER, 2012, p. 25).</p> <p>Deve ser compreendido como “o mundo intersubjetivo, que já existia antes de nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos antecessores, como um mundo organizado.” (SCHÜTZ, 2008, p. 198).</p> <p>Toda a interpretação acerca desse mundo baseia-se a partir de um estoque de experiências anterior a seu respeito, e também inclui as experiências próprias dos seres humanos e as que nos são repassadas pelos nossos pais e professores, que, “sob a forma de conhecimento à mão, é tomada como um esquema de referência.” (SCHÜTZ, 2008, p. 198).</p>
Intersubjetividade	<p>A intersubjetividade refere-se a uma categoria, que de modo geral, diz respeito ao que é comum (particularmente no que se refere ao cognitivo) a várias pessoas. Na vida cotidiana, o indivíduo toma consciência da existência de outras pessoas. Esta intersubjetividade, que necessita de um Eu e um Outro é que faz com que as experiências subjetivas, que são biograficamente determinadas, sejam significativas.</p> <p>Neste sentido, Schütz (2012) ressalta a importância de compreender as pessoas inseridas no seu mundo da vida. A intersubjetividade, como afirma Schütz, se constitui em um mundo compartilhado através das relações interpessoais, inclusive para o pesquisador, estruturando-se a partir da experiência comum e diária. Através da utilização deste conceito as ações dos sujeitos de pesquisa podem ser interpretadas através de três tipos “indiretos de abordagem.” (SCHÜTZ, 2012, p. 215-216).</p> <p>A primeira delas consiste em imaginar-se no lugar do outro e deste modo compreender o que ocorre na ação de um sujeito quando age; a segunda considera que, a partir de informações sobre as ações habitualmente desenvolvidas, as pessoas podem saber como uma outra agiria naquela situação; a terceira é, a partir da ação em curso,</p>

Conceito	Descrição
	conseguir interpretar o que está ocorrendo na ação desempenhada.
Situação biográfica	<p>Cada momento na vida de uma pessoa é a situação biográfica determinada em que ela se encontra, ou seja, o ambiente físico e sociocultural conforme definido por ela, dentro do qual ela “tem a sua posição, não apenas em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de seu status e papel dentro do sistema social, mas também, sua posição moral e ideológica.” (SCHÜTZ, 2012, p. 85).</p> <p>Afirmar que uma situação é biograficamente determinada é aceitar que ela tem uma história. Isto porque, “ela é a sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse que está facilmente disponível em seu estoque de conhecimento”, e enquanto uma posse exclusiva, é dado a ele e somente a ele (SCHÜTZ, 2012, p. 85).</p> <p>Em outras palavras, consiste no acúmulo de experiências do sujeito, construídas e acumuladas ao longo da trajetória de vida do sujeito.</p>
Sedimentação	<p>É inerente ao processo pelo qual os constituintes do conhecimento, suas interpretações e implicações são incorporados ao conhecimento anteriormente adquirido, ocorrendo deste modo, uma fusão dos novos elementos com as tipificações já existentes ou a formação do núcleo de novas tipificações.</p> <p>Assim se tornam o que Schütz denominou de “posses habituais” de um indivíduo. Tais “atividades de experiência da consciência humana compõem o seu estoque de conhecimento pela via da sedimentação.” (SCHÜTZ, 2012, p. 350).</p>
Experiência do <i>nós</i>	Schütz salientava que cada uma das pessoas envolvidas em uma situação a vivencia de acordo com sua própria experiência da situação, da qual a outra é uma parte. Porém, cada uma não vivencia apenas a si próprio na situação, mas vivencia também o vivenciar da situação pela outra pessoa (SCHÜTZ, 1979).
Experiência significativa	Quando, através de um ato de reflexão, volto minha atenção para a minha experiência de viver, já não estou mais posicionado dentro da corrente de duração pura; logo, as experiências são apreendidas, distintas, acentuadas, marcadas uma

Conceito	Descrição
	com relação à outra; as experiências que foram constituídas como fases de um fluxo de duração tornam-se agora, objetos da atenção como experiências constituídas (SCHÜTZ, 1979).
Interação social	Envolve a ação social de duas ou mais pessoas que se orientam uma em relação à outra. Schütz enfatizava que viver no mundo da vida cotidiano significa viver em envolvimento interativo com muitas pessoas, em complexas redes de relacionamento social (SCHÜTZ, 2012).
Ação	É uma conduta prevista baseada em um projeto preconcebido, a qual se atribui um significado subjetivo. Designa a conduta humana como um processo em curso, que é projetado pelo ator com antecedência (SCHÜTZ, 2012).
Ato	Designa o resultado do processo em curso, isto é, a ação realizada ou o estado de coisas provocado por ela (SCHÜTZ, 2012).
Motivos porque	Os “motivos porque” nos remetem a experiências anteriores. O motivo porque só se revela ao olhar retrospectivo. Refere-se à gênese do próprio projetar, cujos motivos definem a “razão” ou “por causa de” (SCHÜTZ, 2012).
Motivos para ou motivos a fim de	Estado de coisas, o fim em função do qual a ação foi levada à cabo. Do ponto de vista do ator, essa classe de motivos se refere ao seu futuro. Define a “intencionalidade do ator” (SCHÜTZ, 2012).
Relevâncias	Schütz (2012) ressalta que nem tudo o que está presente numa situação é importante para as pessoas nela envolvidas. Alguns fatores dentro da situação serão isolados pelo indivíduo que a vivencia de acordo com o grau de importância que este atribui àqueles fatores, naquele momento.
Significado/Unidade de significado (U. S.)	<p>Nas palavras de Schütz (2012, p. 350) a unidade de “significado de uma experiência é estabelecido em retrospecto pela interpretação”, ou seja, somente o que já foi vivenciado é significativo, pois o significado é meramente uma operação da intencionalidade, a qual, no entanto, só se torna visível reflexivamente (SCHÜTZ, 1979, p. 63).</p> <p>O significado pode se dar de dois modos: subjetivo e objetivo. O subjetivo é aquele que um indivíduo atribui às suas experiências e ações. Já o objetivo, se refere àquele que é feito por um observador acerca da conduta de outra pessoa (SCHÜTZ, 2012).</p>

Fonte: Adaptado de Schütz (1979; 2008; 2012).

Diante do manifestado, e visando atingir os propósitos elencados da pesquisa, consideramos que a corrente fenomenológica se conecta aos preceitos dos estudos étnicos, configurados como espaços de discussão interdisciplinares com caráter emancipatório e decolonizador que surgiram na academia dos Estados Unidos na década de 1960 e de 1970 (BUTLER, 2001; YANG, 2000).

Nesse cenário, destaca-se que o étnico²⁵ não significa simplesmente a etnicidade. O termo étnico, aqui, expressa o ponto de vista que considera alguns sujeitos como nacionais ou com todo direito de reivindicar cidadania e participação na ordem moderno-ocidental, enquanto relega outros a uma condição na qual sua existência nacional ou sua existência na ordem moderno-ocidental é constantemente questionada (MALDONADO-TORRES, 2016) – tal como a problemática dos direitos humanos (da DUDH, principalmente) para apenas alguns seres, como já apontado.

A saber: o étnico aqui não nomeia tanto uma diferenciação entre distintas etnicidades, mas busca identificar uma linha (abissal) divisória entre grupos classificados como étnicos e outros que pareceriam estar acima da categoria de etnicidade (MALDONADO-TORRES, 2016).

Em outros termos, os sujeitos normativos de sociedades da globalização não se veem como étnicos, mas somente como sujeitos ou sujeitos de direito. Os étnicos são os outros, ou seja, os grupos vulneráveis/minorias, e estes não são representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder, nem na cultura ou na produção do conhecimento, tampouco em outras áreas (MALDONADO-TORRES, 2016).

²⁵ Para Maldonado-Torres, (2016), o conceito de etnicidade foi o ponto consensual entre administrações universitárias que resistiam à ideia de estudos do “Terceiro Mundo” ligados aos movimentos de *empowerment* de comunidades convertidas em minorias e os movimentos estudantis que lutaram pela criação de espaços dedicados ao estudo do pensamento decolonizador ao final da década de 1960 e princípio dos anos 1970. Ainda que para as administrações em questão o “étnico” fosse mais fácil de admitir que o racial ou o decolonial em uma universidade de corte liberal, os movimentos foram exímios na apresentação de um ponto crucial: as desigualdades hierárquicas no Estado-nação moderno baseadas nas hierarquias de raça continuavam sob o manto do discurso sobre etnicidade. Já na segunda metade do século XX, mais importante do que um nome específico para se referir a formas de desumanização que constituem o Estado moderno é o tema de que as diferenciações se ocultem em expressões aparentemente neutras e descritivas como etnicidade. Nesse sentido há uma teoria, enquanto intervenção política e epistêmica, implícita nos “estudos étnicos”: estes versam sobre hierarquias implícitas ou explícitas naturalizadas na Modernidade e no Estado moderno. Diante dessa perspectiva, segundo Fanon, ao falarmos “Olha, um negro!” de uma perspectiva científica positivista ou de curiosidade étnica é, ao final das contas, o mesmo que dizer “negro sujo” de uma perspectiva abertamente racista (FANON, 2009, p. 111). Os estudos étnicos, assim, pretendem revelar essas continuidades, e podendo ser aplicados para outros grupos socialmente vulneráveis/minorias, como, por exemplo, pessoas LGBTQIA+, indígenas e pessoas com deficiência (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 77-78).

Em resumo, Maldonado-Torres (2016, p. 78) apreende que os estudos étnicos podem se configurar em espaços na academia que:

- Investiguem de forma central as dinâmicas de exclusão, vulnerabilidade e precariedade das formas hegemônicas de poder, ser, e conhecer para o qual.
- Utilizem conceitos de raça, gênero, classe, e outros marcadores da diferença humana hierárquica e naturalizada, e que utilizem esses conceitos como fontes de articulação de problemas que se plasmam em variadas expressões de conhecimento e de expressão criativa, incluindo o trabalho intelectual, o trabalho artístico, a mobilização social e a vida “ordinária” de comunidades minoritárias.
- Propiciem uma orientação emancipatória ou decolonizadora no sentido de senão uma atitude decolonial que busque o desmantelamento das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras e a criação do que Fanon nomeou como o *mundo do Tu* (FANON, 2009), que se relaciona ao entendimento do *nós* (SCHÜTZ, 1979).
- Se apropriem criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e viabilizem a construção de novas categorias metodológicas, de formas discursivas, de práticas pedagógicas e de políticas e espaços institucionais que possam expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber.

É então a partir dessa combinação dos preceitos fenomenológicos junto aos elementos dos estudos étnicos e decoloniais elencados na subseção que identificamos os sentidos teórico-metodológicos da pesquisa, além de nos inspiramos para a análise dos dados obtidos.

3.6 A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Segundo Deslauriers e Kérisit (2012), a etapa correspondente à análise de dados representa o emprego de sentido nos dados coletados e na devolutiva destes ao problema de pesquisa trazido.

Visando contemplar as falas, sentimentos e pensamentos oriundos das entrevistas realizadas, utilizamos como base o método fenomenológico de Sanders (1982), considerado pertinente ao desdobramento da pesquisa aqui retratada. O Quadro 16 aponta os três componentes basilares para a execução da pesquisa fenomenológica, de acordo com Sanders (1982):

Quadro 16 – Estrutura da pesquisa fenomenológica.

Componente	Descrição
Determinação dos limites “do que” e “de quem” investigar	<p>Em relação ao “que” ou “quem”, trata-se dos indivíduos detentores das características em observação ou aqueles que podem fornecer informações concisas sobre o fenômeno investigado.</p> <p>O número de indivíduos não implica em mais e melhor informação, ou seja: quantidade não é, necessariamente, sinônimo de qualidade.</p> <p>O pesquisador deve aprender a trabalhar em profundidade com uma pequena amostra de participantes da pesquisa. Logo, a informação suficiente pode ser coletada a partir de aproximadamente três a seis participantes e outro ponto importante é a de que não se deve fazer quaisquer tipos de generalizações além do grupo em foco.</p>
Coleta de dados	<p>Definido o fenômeno a ser investigado e delimitados os participantes, segue-se a coleta de dados, sendo essencial que as entrevistas sejam gravadas e depois transcritas, otimizando o trabalho do pesquisador/entrevistador sem a distração da tomada de notas. Também é importante que não ocorra viés na tomada de notas, pois o ato de anotar implica em uma interpretação do que foi discorrido pelo indivíduo.</p>
Análise fenomenológica dos dados	<p>Composta por quatro níveis de análise dos dados transcritos, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrição do fenômeno, tal como revelado nas transcrições das entrevistas. 2. Identificação de temas ou invariantes que emergem das descrições. Os temas são extraídos com base na importância e centralidade atribuída a eles e não na frequência com que são apontados. 3. Desenvolvimento de correlatos noéticos/noemáticos, ou seja, a percepção individual da realidade do fenômeno sendo investigado. São reflexões subjetivas oriundas dos temas, e suas interpretações são substanciais para a identificação das essências ou experiências. 4. União dos temas em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno.

Fonte: Adaptado de Sanders (1982).

À vista disso, o próximo segmento, que é a última parte da presente pesquisa, se propõe a apresentar as escolhas que fomentaram o percurso da pesquisa, envolvendo a análise dos dados por meio de três unidades de significado (U. S.) oriundas das entrevistas obtidas, e a subsequente proposição conceitual dos princípios de competência em informação às

minorias sociais, com base nos dados obtidos nas entrevistas e nas teorias aqui ancoradas (objetivo geral).

TERCEIRA PARTE – SEGMENTO EMPÍRICO

4 EXPOSIÇÃO E REFLEXÃO FENOMENOLÓGICA DOS DADOS OBTIDOS

Na presente seção, nos propomos a apresentar a análise dos dados da pesquisa, além da referida proposição dos princípios de competência em informação às minorias sociais. A opção de analisar os dados obtidos na pesquisa a partir da fenomenologia de Schütz (1979) deu-se para que se pudesse adentrar e acolher o mundo das experiências vividas, do irrefletido, nas suas manifestações mais sutis, as quais podem ser desveladas pela identificação do significado que os indivíduos dão às coisas e a suas ações.

Sob esta ótica, a fenomenologia tem como preocupação central a exteriorização da realidade e como ponto de partida, a reflexão sobre o próprio ser, buscando o que realmente é exposto na experiência, descrevendo o que ocorre efetivamente do ponto de vista daquele que vivencia uma situação concreta determinada. Nesse âmbito, a fenomenologia é vista como uma filosofia da vivência, do viver (MACEDO; BOAVA; ANTONIALLI, 2012; GANDRA; SIRIHAL DUARTE, 2012).

O desenvolvimento da competência em informação, em se tratando dos grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais, pode ser encarada como fator propulsor na redução dos estigmas, das opressões e das precariedades para tais grupos – seja ao capacitar essas pessoas para alcançar seus objetivos, e/ou para desenvolver o conhecimento cognitivo e potencial para participar plenamente das comunidades e das sociedades; e também com o intuito da proteção cidadã em países com discrepâncias na divisão de ativos físicos, humanos e sociais (MONTEIRO, 2011) – como o Brasil.

Para compreender este fenômeno, portanto, consideramos a competência em informação como uma metacompetência “subversiva” e epistemologicamente desobediente, com o propósito de se fazer presente e potente como um movimento social e um projeto de pedagogia decolonial construído por muitas mãos e de forma contínua.

Ao passo que o objetivo geral deste estudo consiste na construção de princípios da competência em informação para grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais, esta fase final de análise dos dados, que corresponde à etapa da redução sociológica na fenomenologia social, ocorreu a partir do desvelamento das unidades de significado (U. S.) que emergiram da parte empírica da pesquisa, isto é, das falas dos sujeitos-protagonistas. Essas falas, baseadas em indagações sobre experiências cotidianas, evidenciaram que o fenômeno pesquisado se qualificou em três U. S.:

1. **O acesso à informação** suas implicações como instrumento basilar na qualidade de vida e sobrevivência, – principalmente em se tratando na luta contra as opressões, a discriminação e a ausência de ativos substanciais, como a própria informação e as TIC – e para a solução das necessidades de informação cotidianas e específicas, tal como as experienciadas na pandemia do Covid-19.
2. **As situações que configuram o estado de vulnerabilidade social**, experienciadas no cotidiano e que desencadeiam uma série de problemáticas, restrições e violências estruturais;
3. **A construção da resistência pela vulnerabilidade social** como forma de contrapoder insurgente às vulnerabilidades experienciadas, e pela busca dos direitos humanos, das oportunidades e das cidadanias em contextos segregadores, intolerantes e de forças operantes na colonialidade do poder, do ser e do saber.

É importante salientar que utilizamos o codinome “participante” junto com o número de ordem das entrevistas, visando preservar suas identidades conforme os preceitos éticos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, são apresentadas as U. S. oriundas das entrevistas, bem como a análise direcionada a cada uma delas.

4.1 PRIMEIRA U. S.: O ACESSO À INFORMAÇÃO

A informação, nas reflexões aqui apresentadas, é categorizada como um fenômeno elementar das culturas que carrega em si duas potências evidentes, efetivadas por intermédio do protagonismo social: (1) o compartilhamento da diversidade de conhecimentos e (2) o estímulo à dialética entre as pessoas para a formação do espaço crítico, visando o entendimento de diferentes perspectivas e promovendo ações comunicativas para se compreender tais diferenças (GOMES, 2017).

Ademais, para se desenvolver o protagonismo social e minimizar as artimanhas da vulnerabilidade social, da exclusão e dos mecanismos colonizadores, é necessário que exista o acesso à informação e seu uso de forma inteligente; levando em consideração que o seu uso diz respeito às atividades realizadas pela pessoa a fim de captar a informação e convertê-la em conhecimento, envolvendo habilidades intelectuais, como a interpretação, o controle e

organização da gama do conhecimento (VARELA; BARBOSA, 2012) – sendo bases fundantes da cognição e do desenvolvimento humano, como aponta um participante: [...] *A informação, além de pelo celular ou por meios digitais, a gente tem também meios coletivos, meios humanos, pessoas da sociedade lá fora, é, digamos assim, procuramos as informações por meio de fontes de que as informações sejam corretas, sejam pessoas ou lugares lá fora, a gente tenta procurar ao máximo [...] se a gente puder ajudar a nós mesmos e as outras pessoas aqui dentro, a gente sempre tá em busca desse meio, de tanta importância social, como importância, é... questão da pandemia, questão de algo que aconteceu, ou pode acontecer, de questão da vulnerabilidade ou da questão LGBT, ou outras questões também* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 1).

Outro participante reitera essa premissa ao refletir que [...] *a informação é tudo: eu vejo lá em casa, tem um colega que viveu muito tempo na rua e é bem ignorante pra entender as coisas, e até mesmo pra se defender, porque a pessoa sem informação não sabe agir em muitos casos, então não sabe se defender, e muitos deles acabam sendo passados pra trás, acabam se tornando ignorantes e vivendo nisso, porque é socialmente conveniente também, e a falta da informação trava muita coisa na vida em geral. Acho que aqueles que tem informação conseguem fazer a diferença, fazer acontecer, ser ativista, e sem informação não tem como viver. Aprender e saber a cada dia mais é o básico que o ser humano deveria ter, e isso anda difícil, ainda mais com esse governo que tá aí. [...] A pessoa mais ignorante pena muito, tem que correr muito atrás, porque tem gente sempre com muita informação e poder na sociedade, e tem pessoas sem nada, sempre foi assim* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 5).

Ainda que os participantes, em totalidade, afirmaram que possuem acesso à informação por meio das TIC – onde buscam sanar as necessidades de informação cotidianas geralmente pelo *Google*, sites e redes sociais digitais – os mesmos têm plena consciência de que são “privilegiados”, ao passo que no Brasil, as realidades são discrepantes e extremas – vide a seguinte fala: [...] *acho que a informação interfere em tudo, uma pessoa que tem acesso aos meios culturais, de informação, interfere em tudo. Pra uma pessoa com deficiência, e ela não vem sozinha, tem muitas questões atreladas, já complica, porque eu sou uma pessoa privilegiada mesmo com deficiência, mas tem muita gente que tem deficiência e não tem carro, não tem acesso aos meios de informação e aos espaços e isso é muito difícil. [...] Então acho que falta políticas públicas pra isso, por exemplo, um ônibus*

mais adaptado, calçadas de rua adaptadas, essas coisas (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 8).

Nesse sentido, outro participante reitera esse entendimento: [...] *eu acho que a internet deveria estar disponível em todas as comunidades, como nas aldeias, mesmo que isso seja complicado, porque essas comunidades indígenas são vulneráveis, elas precisam disso, precisam se comunicar e pela sua própria verdade. Essas pessoas não sabem o que tá acontecendo aqui, do Covid, eles não têm acesso à informação, então isso é complicado, falta esse acesso, e se tivesse uma internet com uma rede boa, ajudaria muito tanto eles e a gente pra ter um diálogo melhor. Você nessas comunidades fica isolado do mundo, e a gente que tá na cidade sabe de tudo e fica preocupado, tudo isso por essa falta de informação, algo que é muito importante pra todos nós* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 12).

Em relação a isso, infere-se que nas sociedades pós-modernas, a exclusão de pessoas à participação ativa, ao privilégio e às responsabilidades talvez seja mais densa em comparação à exclusão do acesso aos privilégios de grupos dominantes a que elas estavam submetidas em outrora (CASTELLS, 2006; 2013). As exclusões pós-modernas são distintas das formas anteriores de discriminação ou segregação, pois criam, em esfera global, pessoas inteiramente desnecessárias ao universo produtivo, para os quais se extingue suas participações (WANDERLEY, 2008; LOPES, 2006).

Para Fontes (1995), os desdobramentos dessa modalidade de exclusão abrangem praticamente toda a vida social, perceptíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nas falhas educacionais. Isso diz respeito às falhas/segregações estruturais que foram potencializadas também pelo contexto de pandemia do Covid-19.

De acordo com Santos (2020), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15).

O autor, em sua concepção, designa os grupos do Sul como os mais afetados na pandemia. O Sul, por sua vez, não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. Trata-se da “metáfora do sofrimento humano injusto” (SANTOS, 2020, p. 15) causada pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação identitária de etnia/gênero/sexualidade.

A partir disso, questiona-se: quais os grupos que mais são afetados na pandemia? De forma nada surpreendente, para Santos (2020) são alguns dos mesmos já mencionados aqui que se caracterizam como grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais: **as mulheres; os trabalhadores precários, informais, autônomos; as pessoas sem-abrigo ou em situação de rua; os moradores de periferias/favelas; os imigrantes; as pessoas com deficiência; os idosos, e outros, como os LGBTQIA+**; cuja acepção é também exteriorizada pela seguinte fala:

[...] 90% das pessoas que me procuram é pra pedir ajuda, auxílio, principalmente nessa pandemia. A população LGBT já é uma população historicamente vulnerável, assim como a população negra, ainda que tenha uma luta mais antiga, são grupos totalmente vulneráveis, e quando houve essa pandemia muitas dessas pessoas, principalmente os LGBT, perderam seus empregos ou tiveram que sair da casa dos pais, aí então muitos me procuraram solicitando cestas básicas, utensílios de limpeza, essas coisas assim, aí a gente vai correr com as instituições pra ver se consegue, aí eu percebi quando eu fiz uma ação aqui na Central Única de Favelas (CUFA) doando máscaras e sabonetes pra higienização, e eu fui numa das comunidades daqui de onde eu moro, que é um quilombo urbano, praticamente, e eu fui nessas comunidades e eu percebi que as pessoas não tem acesso à internet, que é algo que a gente vê o contrário quando vai ao shopping, quando vamos nesses estabelecimentos públicos a gente encontra, inclusive acesso ao Wifi liberado, aí eu percebi que lá eles não tem, nas comunidades. Eu percebi isso de fato quando a CUFA me pediu pra eu mandar a eles um link para que eles pudessem se cadastrar e pra ter um acompanhamento, e eles não tinham internet, e foi quando eu realmente vi, que a gente lê bastante sobre acesso à informação, sobre a comunicação, sobre a educação, tanto da população negra quando da população pobre – que, em sua maioria, é negra e pobre. Então a gente percebeu que as pessoas, além de não terem acesso à internet, elas não sabiam escrever, muitas não sabiam ler, não tem documentos, umas tem RG mas não tem CPF, ou o contrário, então é uma situação bem precária mesmo. Eu acredito que nessas favelas, nessas comunidades, pra começar, deveria ter uma regulamentação feita pela prefeitura ou pelos poderes públicos para que pelo menos eles disponibilizassem postes de iluminação, porque muitas comunidades tem daquelas gambiarras, então acho que eles fazendo isso já seria um começo para as pessoas terem acesso à internet, ou recapear as ruas, e distribuir Wifi às pessoas para o acesso. Isso deve ser feito nas comunidades, nos morros, e a gente também percebeu, na pandemia, que os alunos da rede pública não conseguiram acompanhar as aulas por isso, por não terem acesso à internet, por não terem celular ou computador, por não terem acesso a esses recursos, então é muito difícil, muito complicado. Tiveram alguns professores que foram na casa dos alunos, se arriscaram, para ministrar aulas, e aí a gente vê o poder da internet e da informação na vida das pessoas. [...] Nessa pandemia, eu vejo que a população negra e a LGBT estão mais vulneráveis do que antes, por exemplo, uma pessoa mais clara do que eu, ela entra num shopping ela não vai receber os mesmos olhares que eu tenho. Tem um shopping de classe média alta aqui da cidade que pode ser até frequentado por um branco favelado que pode sentar lá e acessar a internet, mas um negro, uma pessoa com a pele mais escura já vai começar a ser vista pelos seguranças, eles provavelmente vão começar a rondar aquela pessoa, vai ir atrás da pessoa pra investigar, perguntar o que ela tá fazendo lá, então a gente vê que isso não acontece com uma pessoa branca, e isso a gente vê que não é uma questão financeira, mas sim uma questão racial, e na pele da gente é como se tivesse escrito ‘pra aquela pessoa ali tem que ter um

resguardo, um cuidado maior’ e a pessoa branca consegue passar sempre tranquilamente, então eu penso que seja sempre mais vulnerável a população negra e a LGBT, e em especial as pessoas trans. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 2).

Esse entendimento se encontra com o que Chermont e Fialho (2021) destacam como urgente: a disponibilização dos meios de comunicação efetivos para educar os cidadãos e propiciar às pessoas redes e tecnologias que possam contribuir para suas tarefas e atividades, desde a facilidade/criticidade ao acesso ao conhecimento e novas oportunidades. Universalizar e disponibilizar os instrumentos, bem como o conhecimento/uso básico sobre o uso de computadores e demais aparelhos tecnológicos e da internet são pontos fundantes para minimizar os impactos negativos que eles podem trazer para os setores mais pobres:

A maioria das pessoas hoje consegue a informação porque tem um smartphone, mas ainda existe uma dificuldade imensa de acesso, como uma conexão boa de internet, principalmente na periferia, e tudo tem que pagar, o que dificulta muito acesso pra cursos, capacitações, a gente vê poucas coisas sendo ofertadas gratuitamente, e as vezes essas oportunidades gratuitas não chegam a quem precisa. Levar a informação pode se dar em várias formas, a gente conseguiu levar 40 toneladas de alimentos pra comunidades daqui, e isso também é levar a informação, de que essas pessoas tem direito a esses recursos básicos, porque na comunidade falta muita informação, e quem deveria dar o exemplo não deu, e agora as estatísticas estão aí pra mostrar a gravidade do caos. Você pode distribuir 100 máscaras num dia em uma comunidade, e se você for lá no outro dia, ninguém vai estar usando, e isso faz parte da falta de informação também. Trabalhar dentro da periferia é difícil, não só pelo contexto deles, mas também pela falta de informação, de acesso à saúde e à qualidade de vida. [...] Por isso, a gente tem que cuidar das nossas minorias, a gente vive num país que não sabe tratar essas pessoas, sendo que a minoria é a maioria, a gente tem aí o preconceito e a homofobia que são racismos dentro das suas formas, e quem é oprimido sabe onde é oprimido, e a gente tem que saber chegar nessas pessoas e como chegar nessas pessoas, porque muitas vezes elas estão tão cansadas de apanhar do sistema, que as vezes elas acabam desistindo. Nós estamos em desenvolvimento de um projeto que se chama ‘Educação na favela’, que é um estilo de supletivo e um cursinho pré-vestibular pra essas pessoas em situação de vulnerabilidade que não conseguiriam pagar pelos estudos, e isso tipo de coisa é muito importante. [...] E pras essas pessoas, principalmente, tem que se ajudar a filtrar as informações, porque a banalidade de tanta informação acaba criando o lixo e acaba dificultando o que realmente importa, e é difícil você levar uma informação pra dentro da comunidade com isso tudo. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 7).

Nesse sentido, e de acordo com uma das falas obtidas, [...] *infelizmente a gente tem um quadro muito grande de pessoas que são carentes em relação às tecnologias e também à informação, então seria interessante a criação de espaços e recursos pra aumentar o acesso de qualidade, principalmente pras pessoas mais carentes, a gente vê também agora*

muitas crianças e jovens sem estudar por conta da pandemia e não tem recursos pra isso, seja computador ou internet. O governo precisaria ampliar ou deixar as coisas com preços mais acessíveis, caso não conseguisse ofertar isso, e até mesmo seria interessante a criação de pontos de rede gratuitos de internet pra estudo e outras atividades, ainda que com restrições por causa da pandemia (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 11).

Outra questão inerente a isso e destacada nas falas é o constante paradoxo em que vivemos: ao mesmo tempo que utilizamos *smartphones*, computadores e as TIC, – isto é, os já mencionados “privilegiados” – muitos de nós não sabemos como utilizá-las, abrindo margem para uma face da pobreza informacional já conhecida de outrora, mas impulsionada pela difusão das TIC: a disfunção informacional, cerne da desinformação e das famigeradas *fake news*.

À vista disso, dizem que vivemos numa era da pós-verdade, ou seja, uma época em que o público está cada vez mais propenso a acreditar em informações que atraem suas emoções e suas crenças pessoais, ao invés de buscar por informações factuais e objetivas. O consumo de informações das pessoas está sendo cada vez mais guiado pela dimensão afetiva ou emocional de sua psique, em oposição à dimensão cognitiva. Esse cenário é visto como uma das razões pelas quais as notícias falsas se tornaram praticamente inevitáveis e, conseqüentemente, árduas de combater e interromper a produção e a disseminação de informações deliberadamente falsas (COOKE, 2018; MARSHALL, 2017).

A interferência e influência da informação são determinantes no apoio e/ou na exclusão das pessoas, [...] ***principalmente porque a informação te ajuda a passar por muita coisa, por situações difíceis, porque uma pessoa que acaba de descobrir a sorologia do HIV vê muita informação errada porque se passa ainda muita informação que não é certa, e também fica com muita vergonha de perguntar sobre, principalmente nesses pontos de atendimento à saúde, então a pessoa tem a internet como ferramenta pra procurar as informações, sanar suas dúvidas e ficar mais tranquilo. Eu recentemente recebi um cargo de gerência numa empresa e tinha muita coisa nova e eu não sabia lidar, então meu meio de informação era ler artigos, procurar sites especializados e saber a informação certa pra lidar com as situações, então quem tem informação tem muito poder. [...] Agora o chato é que a gente vive numa era terrível de fake news, e ao invés da informação estar ajudando, ela acaba por vezes prejudicando o ser humano de uma forma terrível, então você tem que ter muito cuidado no que se busca, e desde que eu descobri a sorologia nesses dez anos, uma coisa que eu bato muito na tecla é de que você tem que ter cuidado com as informações que***

...você busca, porque ao mesmo tempo que a internet pode te apoiar, ela pode te destruir também. [...] Eu sempre faço questão de falar abertamente às pessoas sobre a minha sorologia, e não tenho muito a esconder também por causa do meu canal no Youtube (risos), então essa troca é bem necessária pra disseminação das informações e das terminologias, que estão sempre se atualizando e que também são assuntos atemporais pra quebrar os estigmas, tipo aquela frase que já ouvi algumas vezes, ‘ah, nem parece que tem’. Então é por isso que as pessoas precisam se cuidar, se proteger e estarem bem informadas, pra quebrar esses estigmas e as informações erradas que são propagadas. [...] E essa questão do Youtube acaba sendo um abre-alas pra gente, tanto pro retorno quanto pro acesso das pessoas, porque quanto mais a gente falar e mostrar a cara, o estigma vai reduzindo e as pessoas vão tendo mais coragem de falar abertamente e assumirem publicamente sua sorologia e suas questões, e por isso é preciso falar, se atualizar, a gente não vive mais nos anos 80, muita coisa mudou, eu mesmo já tive receios, mas aí a busca pela informação e o conhecimento me ajudou muito. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 11).

Nesse sentido, outro participante relata essa relação paradoxal da informação na atualidade: *...uma informação bem qualificada atravessa muros, ideologias, padrões, e serve como base para que a gente possa, aos poucos, desconstruir ideias errôneas, ideias preconceituosas e com aquele padrão de que só existe um modo de ser, um modo de viver, um modo de estar. A informação, quando ela é bem distribuída, bem planejada, produzida, ela ajuda e muito, ajuda a reduzir os preconceitos, os estigmas, e ela tá aí pra que a gente possa replicar. [...] Aqui nós passamos por um período muito turbulento por causa da Covid. Então como as informações chegavam aqui? Eu tive que ponderar, eu tive que filtrar porque chegou um momento que eu fiquei tão mal de ver tudo isso, de ver pessoas morrendo, todo dia que eu abria o Facebook e era só mensagem de luto, então se eu não filtrasse aquela informação pra mim, seria muito difícil. Então a Covid tá aí pra nos mostrar que as informações podem ser boas ou nos deixar com medos e receios, desse excesso... A gente então precisa filtrar essas informações, porque isso pode virar um filme de terror.*

Cabe destacar que no contexto da pandemia da Covid-19, o fenômeno denominado “infodemia” ganhou força. O termo diz respeito ao “grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a atual pandemia. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção

duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais digitais e tal como um vírus, se alastra rapidamente (GARCIA; DUARTE, 2020).

O excesso de informações, muitas vezes conflitantes, torna difícil de selecionar aquelas que são verdadeiramente úteis para orientar as pessoas, e pode dificultar a tomada de decisão por gestores e profissionais, especialmente quando não há tempo hábil para avaliar as evidências disponíveis (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL, 2020).

Outrossim, o constante bombardeio de informações que alcança as pessoas por diversos meios e mídias (como televisão, rádio, computador, *tablets*, smartphones, jornais impressos ou eletrônicos, *blogs*, mídias sociais, aplicativos de conversas) acaba por sobrecarregá-las. Com isso, muitas vezes, as pessoas se tornam ansiosas, deprimidas, ou até mesmo exauridas e incapazes de responder às demandas que se apresentam (ZAROCOSTAS, 2020)

Em sentido direcionado, é providencial discutir maneiras objetivas e institucionais de mitigar essa produção exacerbada de notícias falsas sobre saúde pública e identificar condutas delituosas, que interferem na implantação de políticas e programas eficientes e, conseqüentemente, causam uma espiral de desassistência, caos e mortes (FREIRE; CUNHA; XIMENES NETO; MACHADO; MINAYO, 2021). Cabe ressaltar, no entanto, que por muitas vezes essa espiral é promovida pelas instâncias que deveriam dar suporte básico, isto é, as instâncias governamentais:

[...] Eu acho que os serviços básicos estão sucateados, como o SUS, e isso inclusive é uma estratégia de governo pra esse serviço ser privatizado, e com isso vai favorecer o capitalismo dos que tem dinheiro e a gente fica refém disso, onde muito tempo a gente lutou pra ter o acesso à saúde igualitária, de graça, enfim, e a gente vê também a potencialização das desigualdades sociais nessa pandemia, principalmente das pessoas pobres e periféricas, e eu vejo que as políticas públicas estão largadas ou nulas, a gente vê a forma de gestão disso, dessa indiferença, é desrespeitoso, é desumano, e chega até a ser criminoso, se a gente prestar atenção e juntar os fatos. Tem muitas pessoas morrendo, e morrendo por vários motivos, seja por Covid, seja por fome, seja por falta de recursos básicos, enfim, é terrível. [...] E tem ainda essa coisa de deslegitimar uma questão de saúde pública, de achar que é uma gripezinha, que não vai dar em nada, e infelizmente quando uma figura pública, ainda mais do governo fala isso, é claro que as pessoas sem muita informação e conhecimento vão reproduzir isso. E para além das ONGs, que fazem um trabalho maravilhoso com poucos recursos, falta ação do governo, do Estado, porque não querem que as pessoas sejam politizadas, que as pessoas tenham uma educação boa numa escola pública boa, porque a partir do momento que a gente consegue se ver como sujeito de direito, a gente vai reivindicar por esses direitos, e essas pessoas de cima não querem isso, não querem que os jovens negros e outras minorias tenham acesso a isso, as pessoas comuns, é por isso que muitos negros quando vão revidar alguma ação policial truculenta acabam apanhando o dobro, não porque desrespeitam, mas porque questionam o motivo do tratamento bruto com eles, porque tem a informação e o

conhecimento, e aí querem negar e agredir esses corpos, de todas as formas possíveis. Essas pessoas de cima querem fazer política de impor limites de direitos, do tipo ‘o seu direito vem até aqui’, e querem negar a informação e o conhecimento a todo custo pras pessoas que são ditas mais vulneráveis (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 9).

Na literatura brasileira, discute-se como outra face da exclusão pós-moderna a “apartação social”, que consiste num processo pelo qual se aponta o outro como um ser “à parte” (apartar é um termo inferido para separar o gado)” e/ou marcado por uma linha abissal, isto é, trata-se de um modo contundente de intolerância social (NASCIMENTO, 1995, p. 25). Essa apartação é identificada por uma das falas quanto à falta de iniciativas gerais para o acesso pleno à informação:

[...] falta, e falta muito, e principalmente ações pra chamar essas pessoas, trazer pra perto, pra que elas se sintam pertencentes a esses espaços. A gente ainda é vítima desse sistema, a gente sabe que a maioria da cor das pessoas que estão nesses lugares, como bibliotecas, ou estudiosos, é branca, e não é porque a gente não quer estar nesses lugares, é porque falta acesso, falta saber como chegar, falta oportunidade. E cursos também é bem difícil, agora na pandemia que tem algumas ofertas online, mas ainda assim são poucos e é difícil pra acessar. Na periferia o pessoal até tem acesso, mas tem muita dificuldade porque a gente tem uma situação muito forte de vulnerabilidade, por questão de emprego, por questão de sobrevivência, eu conheço diversas famílias que estão lutando pra ter o pão de cada dia, e internet não se torna prioridade pra quem tá com fome, infelizmente, mas ajudaria a criar um vínculo de comunicação e informação, de ajuda. Pra ajudar as comunidades, eu faço visita de campo, mas a internet ajudaria muito pra ter mais acesso aos recursos básicos. [...] Na comunidade a gente sobrevive, a gente aprende a se adaptar ao sistema e sobreviver, geralmente nunca tem empregos pra gente, são subempregos, então aí você vê como as oportunidades ficam reduzidas. [...] Existe ainda essa barreira muito grande do acesso, se você não tiver um certo nível de informação pra conseguir as coisas básicas, as portas não se abrem, é muito difícil mesmo, e tem essa questão do estudo, que tem muitas pessoas da periferia que não tem acesso, que nem terminaram o ensino médio. Tem também a questão do preconceito religioso, ainda mais pra pessoas na periferia, eu sou do candomblé e sei como é complicado, principalmente partindo dos evangélicos, a intolerância religiosa é algo muito grave e constante, e isso é causado pela má informação, pela informação do ódio, da intolerância, e aí você cria gabinetes do ódio, do apartheid. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 7).

Em virtude disso, uma forte tendência reside no estabelecimento de claras linhas abissais entre os que são considerados capacitados a promover ou a participar ativamente na atual dinâmica ininterrupta de aprendizado e aqueles que foram, ou tendem a ser, deslocados e marginalizados por essas transformações. Isto poderia vir a indicar uma nova forma de inserção “neoperiférica” dos países em desenvolvimento no cenário mundial, derivada e resultando em uma capacidade limitada de geração de conhecimento de ponta, bem como

uma demanda relativamente fraca por esse conhecimento. O resultado seria o alargamento do “fosso” entre mais e menos desenvolvidos, bem como um círculo vicioso de desigualdade e subdesenvolvimento. (MACIEL; ALBAGLI, 2011).

Em outros termos, novas hierarquias geográficas, políticas e econômicas emergem a partir de novos diferenciais socioespaciais: fundamentalmente as disponibilidades de informações e conhecimentos estratégicos são desiguais, bem como as posições desiguais no âmbito dos fluxos e dos fixos que compõem as redes de informação e comunicação em escala planetária. Redes de informação e redes de conhecimento são conceitos e realidades muito distintas, sendo estas últimas mais seletivas, controladas e hierarquizadas. (MACIEL; ALBAGLI, 2011).

Argumenta-se então que, mais do que o *digital divide*, é o “*learning divide*” – as desigualdades nas condições de aprendizado (sobretudo no acesso à educação) e nas possibilidades de aplicar conhecimento de ponta à solução de problemas de forma internacionalmente competitiva – o que fundamentalmente estabelece a inserção diferenciada dos países no mundo globalizado. O *learning divide* seria, por sua vez, fator crucial de um “*development/underdevelopment divide*.” (MACIEL; ALBAGLI, 2011).

A categoria de *learning divide* e suas implicações se associam ao entendimento de que a informação transformada em conhecimento é um mecanismo de poder (DEMO, 2000), onde esse poder irá bloquear ou permitir o acesso à informação sobre e para determinadas populações, cujo acesso infere diretamente nas esferas e modalidades educacionais disponíveis.

Nessa acepção, se a informação é conhecimento, o conhecimento é poder. Uma informação desprovida de sentido é meramente um dado, algo que existe no real, mas não o transforma. Só quando o se apropria-se desse dado é que ele o transforma em conhecimento, num processo simbólico de infinitas ressignificações que caracterizam o ser humano como tal (LION; MIRANDA, 2015).

Sobre a questão de acesso à informação, principalmente em se tratando de possível participação dos participantes em oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., em bibliotecas ou outras instituições (pergunta 6 das entrevistas), as respostas fazem quase um coro ao reiterar as ausências predominantes nos contextos em que se encontram: seja a ausência de oportunidades, de ativos necessários, como as TIC, e/ou a ausência de saber como manuseá-las efetivamente, e outras ausências: [...] *hoje em dia a gente tem acesso mas não é todo mundo que tem; existe acesso em livro digital, e-book, livros*

*em pdf que a gente baixa, e acho que se fosse trabalhada mais essa questão de acesso, a gente conseguiria criar mais oportunidades, e acho que de primeiro a gente deveria investir mais nessa questão de tecnologia, porque como a gente tá passando por uma pandemia e percebemos que muitos alunos não tem acesso à internet, por exemplo, a minha prima que é minha vizinha não conseguia assistir as aulas porque ela não tinha celular, ela tem 13 anos, então a gente teve que juntar alguns familiares pra poder comprar um celular porque ela não tem computador, não tem tablet, não tem nada, tem internet mas não tem o aparelho pra assistir as aulas, então acredito que se investisse, ao menos, em tecnologia, você liberar um tablet para o aluno pra ter acesso às aulas, pra poder acessar os recursos e estudar, sabe?, aqui no Nordeste a gente paga muito imposto e a gente não vê esses impostos revertidos na educação, aqui os professores recebem o pior salário do país, a defasagem aqui da educação é muito grande. **Eu trabalhei numa escola que eram dois alunos pra uma cadeira, a cadeira não tinha nem braço, uma sala que era pra comportar 30 alunos tinha mais de 100, não tinha ventilador, não tinha quadro, então assim, a educação é muito defasada. Hoje melhorou um pouco, não mudou, mas ainda assim continua defasada, se um aluno não tem acesso à internet, como ele vai estudar nessa pandemia?, não tem condições, aí as pessoas falam ‘o pobre trabalha pra fazer faculdade particular, mas devia estudar pra passar na universidade pública’, mas como, se quem ocupa esses espaços são os alunos de escola particular, que estudam nessas escolas justamente pros pais não terem despesas com a faculdade, e aí tem o contrário, onde o pobre estuda em colégio público pra trabalhar e pagar a faculdade, porque é muito complicado ter o acesso na faculdade pública, então imagina esse ENEM, que teve recentemente...** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 2).*

A fala de outro participante, nesse cenário, manifesta uma reflexão similar quanto à promoção de ações pontuais para o acesso pleno à informação: [...] *olha, são poucas essas coisas... eu tive poucas ofertas assim, e geralmente foram por pessoas já conhecidas. Tem uma galera no instagram que sempre divulga cursos, especialização, essas coisas, mas ainda é pouco. Eu participei já de uma iniciativa de terapia em grupo pra pessoas trans, e foi legal, agora eu tô fazendo teatro num outro núcleo com várias pessoas, e isso tá sendo bem bacana. **Eu acho que poderiam fazer iniciativas por grupos, por causa de preconceito, de entendimento, de repressão do outro, isso por causa dessa educação quadrada que sempre nos foi repassada, acaba que se separar no começo os grupos a gente vai se sentir melhor, e depois vai ressocializando com os outros.*** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 5).

A participante da entrevista 8, que é cadeirante, também considera que faltam essas ações/iniciativas: [...] *falta. Por exemplo, pra um cadeirante ir à nossa biblioteca pública é difícil, não tem acessibilidade. Então falta muito disso, e até em meio digital, nessas lives falta tradutor de sinais, os sites com acessibilidade, coisas assim, eu não sou deficiente visual, mas eu sei que falta muito porque tenho conhecidos e sei como isso é necessário. A parte da acessibilidade física, como já falei, é muito falha, porque tem muito discurso, mas na prática é diferente.* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 8).

Outra participante, que também é uma pessoa com deficiência (pessoa cega), atesta as premissas de ausências evidenciadas, ainda que tenha feito da ausência uma forma de ressignificação e resistência:

Em bibliotecas, nunca participei, e eu vejo que falta muito disso em vários locais. Eu participo de lives, de oficinas, de webinários, principalmente agora nesse período, e penso que isso trouxe um avanço bem importante no acesso à informação pra quem tem esse acesso, acho que isso tudo me trouxe muitos aprendizados de ferramentas que eu desconhecia, de grupos e pessoas que eu pude conhecer e que podem colaborar com os projetos que eu tenho, então acho que tive ganhos relevantes de informação nesse período de pandemia. [...] Esse meu projeto da biblioteca é onde eu trabalho, a gente tem uma biblioteca lá há mais de 40 anos, mas sempre foi um espaço distante daquilo que eu entendia, porque ou ela era depósito ou ela era um local pra circulação, sem muitos objetivos, até que eu fui trabalhar na biblioteca, que é um lugar que sempre me chamou atenção. Então quando eu fui pra biblioteca de onde eu trabalho eu comecei a mudar as coisas, e acho que eu mudei o lugar e o lugar me mudou também, porque as pessoas começaram a ir buscar algumas coisas, mas elas começaram a me mostrar como elas eram diferentes do que eu pensava, e eu tive a oportunidade de fazer um projeto pra reformar a biblioteca, e surgiu um edital do Ministério Público para financiamento de bens lesados culturais, aí eu fiz o projeto e chamei ele de 'Multileituras', porque a ideia é fazer o projeto pra abrir a biblioteca, e isso começou porque uma aluna que perdeu a visão já adulta era professora de português, e ela tinha em casa muitos livros de literatura, e ela trouxe os livros, e eram muitos! (risos), e eu pensei que os livros não poderiam ficar só pra gente ter acesso, e eu fiz o projeto pensando em abrir a biblioteca pra comunidade, porque ao lado de onde eu trabalho tem essa comunidade que tem muita vulnerabilidade social e econômica, e o projeto foi aprovado e ficou parado por causa da pandemia, mas acredito que esse ano vai sair e eu vou abrir a biblioteca pra comunidade com restrições, mas ela vai estar aberta, eu quero fazer muitas oficinas, ações de contação de histórias, e junto com isso já criei uma biblioteca virtual infanto-juvenil pra crianças com deficiência visual, e nesse espaço físico eu quero trazer a comunidade pra dentro da biblioteca, quero ir nas escolas mostrar como a leitura inclusiva acontece, como que a gente lê o mundo e como o mundo pode ser lido de tantas formas, por isso 'Multileituras', e os livros vão estar lá pra todo mundo, livros em tinta, livros em áudio, enfim, é o espaço que eu quero que tenha muito barulho, que tenha muita gente, que tenha muito acesso ao conhecimento, à informação... É um espaço com muita vida, é assim que eu vejo esse espaço de acesso à informação e ao conhecimento (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 10).

Diante dessas falas, é pertinente questionarmos: o que vem sendo feito pelas bibliotecas/unidades de informação em prol dessas pessoas e das demais pessoas comuns – cuja instituição é considerada pilar da ação cultural e da inclusão para “informar”, “discutir” e “criar” (MILANESI, 1990)? E o que vem sendo feito os bibliotecários/profissionais da informação em relação a essas problemáticas, bem como os produtores de informação e de conhecimento da academia? Esses questionamentos deveriam servir como autorreflexão constante a ser feita pelos profissionais envolvidos, incluindo o que aqui produz essa pesquisa.

Outrossim, e tal como assevera a fenomenologia, compreender e enfrentar o mundo da vida (SCHÜTZ, 1979) e os seus contextos é parte quase biológica da formação do ser humano. De acordo com Silva (2011, p. 120), “o ser está ligado a outros por um fenômeno de dependência recíproca, de interdependência”. Essa assimilação consiste em entender o seu espaço como pessoa e profissional, suas individualidades, subjetividades e as influências territoriais, sociais e de problemáticas ao seu (logo, nosso) redor.

Almeida Júnior (1997) aponta que a prática profissional bibliotecária parte da falácia lugar-comum que todos são “absolutamente iguais”, onde para esses todos são oferecidas oportunidades semelhantes, e que todos os “usuários” devem ser tratados de forma padronizada. Contudo, sabemos que esse entendimento é no mínimo absurdo, visto pela experiência que as “pessoas não são tão iguais como imaginamos”, e as oportunidades e/ou falta dessas, seja na educação, na cultura, e no acesso à informação (ALMEIDA JÚNIOR, 1997).

Sabendo que a biblioteca é conhecida por ser um espaço sociável de interação e de comunicação das pessoas, que promove a sociabilidade e a produção de conhecimento (MORIGI; SILVA, 2005), é pertinente ressaltar que esse panorama se associa diretamente à participação política do bibliotecário frente às pessoas e os grupos na construção cidadã e no protagonismo social – incluindo nomeadamente as pessoas e os grupos mais vulneráveis.

Assim como já elucidado, Almeida Júnior (1997, p. 91) questiona: “e o bibliotecário, onde entra nisso tudo?”, e em seguida, replica prontamente que grande parte da classe bibliotecária ainda acredita que não precisa ter responsabilidade sociopolítica, que não tem incumbência e/ou propriedade para interferir nesse contexto e que a relação política é aquela que deve ser tratada apenas “entre o povo e os políticos”.

Para o mesmo autor (ALMEIDA JÚNIOR, 1997), é por conta da falta de proatividade política e de “dar a cara a tapa” da classe bibliotecária que a “população não nos reconhece

como úteis socialmente”, justamente pelo fato de não reconhecermos – ou ignorarmos – a grande missão social que é trabalhar com a informação e disseminá-la aos que dela necessitam; e que por meio dela, permitir que a população conheça seus direitos, tenha como reivindicá-los, e floresça daí uma consciência sociopolítica que seja subversiva, de enfrentamento e libertadora (FREIRE, 2008; 2013; 2014a). Embora as práticas bibliotecárias efetivas possam deixar a desejar em muitos aspectos, é válido destacar que

[...] o bibliotecário, como já dissemos, não é apolítico, neutro, imparcial. Como pode o bibliotecário se considerar imparcial se os materiais do seu acervo são parciais? Como pode o bibliotecário se considerar imparcial se a própria localização da biblioteca onde trabalha serviu a interesses políticos e que não exprimem a real necessidade da comunidade? Como pode o bibliotecário se considerar imparcial se aqueles que mais necessitam da biblioteca estão impossibilitados de fazer uso dela? (ALMEIDA JÚNIOR, 1997, p. 92).

Nessa visão, a premência da atuação voltada às populações vulneráveis/minoritárias, carentes de informações, de diálogos, de demais acolhimentos e de ativos é substancial – é uma das razões do ser bibliotecário, mesmo sendo ainda negligenciada.

Em vista disso, não basta espalharmos bibliotecas em cada quarteirão, em cada esquina: é preciso que os bibliotecários atuantes sejam bibliotecários-políticos; é preciso que a classe esteja alerta e consciente de sua real função social; é preciso que a classe saiba que o seu fazer pode transformar pensamentos, comportamentos e contextos; é preciso que a classe vá até à luta, que procure a população, que acolha o povo, que trabalhe com e para as comunidades (ALMEIDA JÚNIOR, 1997) com [...] *espaços para acolher as pessoas, de atendimento psicológico, e outras questões, [...] e também as bibliotecas poderiam ajudar fazendo iniciativas e formações, seja pras pessoas em geral e pros profissionais, porque geralmente eles não tem conhecimento algum sobre questões nossas específicas, ter mais ação e sensibilização pra nossa visibilidade, porque as pessoas falam que isso pra gente é opção, mas não é, nós somos assim porque somos, ninguém quer passar por todo esse sofrimento que nós passamos na sociedade pra sermos quem somos.* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 6).

Em relação a essa e demais questões inerentes, Almeida Júnior (2017) apreende que a biblioteca pode possibilitar duas vertentes: a conformista e a revolucionária. Sabendo dos pormenores elencados, normalmente e infelizmente a sociedade entende a biblioteca como conformista e estereotipada. A alteração desse estereótipo não é tão simples e fácil de se

concretizar, visto que a atuação do profissional bibliotecário está restrita, quase que exclusivamente, às atividades técnicas da profissão, não atendendo, assim, aos anseios, reclamos e necessidades da sociedade, nem cumprindo uma função reconhecidamente social.

O conformismo da biblioteca estaria evidenciado, assim, por meio dos trabalhos desenvolvidos – ou, falando melhor, dos trabalhos não desenvolvidos – pelos profissionais que nela atuam. O conformismo deve ser entendido, no cerne da biblioteca, como a passividade de sua atuação, como o aceitar ser um mero instrumento ideológico que apenas transmite e reproduz informações de interesses destoantes aos das classes populares (ALMEIDA JÚNIOR, 2017).

Nesse cenário, é bastante difundida a imagem que a sociedade tem do profissional bibliotecário: “uma velha senhora, de coque, óculos na ponta do nariz, livro aberto nas mãos e que, autoritariamente, aponta para os catálogos quando solicitada a atender um usuário” (ALMEIDA JÚNIOR, 2017, n.p.). Partindo disso, é importante enfatizar que a biblioteca e o bibliotecário/profissional da informação estão estreitamente relacionados, formando um todo em que a estrutura e o profissional contribuem, cada um com sua parcela e com suas especificidades, para a formação de uma única imagem que, enfocando um ou outro, integra-os no mesmo estereótipo.

Em contrapartida, a biblioteca também pode ser entendida e reconhecida como revolucionária, com uma atuação revolucionária. Revolucionar quer dizer ressignificar de modo radical, transmutar uma ordem estabelecida. Isso consiste em “instrumentalizar a população afastada dos canais do poder, de forma a que ela possa interferir nas decisões e influenciar nos destinos da sociedade” (ALMEIDA JÚNIOR, 2017, n.p.).

E como a classe bibliotecária e a biblioteca participaria desse processo libertador? Impelindo a população com o acesso às informações – assim como devidamente encontrá-las – que interfiram e tornem transparentes o jogo do poder e as relações de classes; servindo de contraponto em relação aos meios de comunicação de massa; criando novas demandas e procurando satisfazê-las em detrimento de falsas necessidades vendidas pelo capitalismo; abrindo espaços que permitam à população, não só consumir, mas produzir (inter)culturas e mecanismos para expressões outras; produzindo informações que veiculem as necessidades e os interesses da população; advogando e sustentando o direito das classes dominadas de se fazerem ouvir; incentivando o surgimento em cada pessoa, da consciência da cidadania subsidiada pelas informações que propiciem o conhecimento dos direitos de todos aos ativos mínimos que proporcionam o acesso a uma vida digna; participando da vida da comunidade

que atende; privilegiando os socialmente vulneráveis/minorias de tudo, inclusive, e principalmente, de informação, e etc. (ALMEIDA JÚNIOR, 2017).

Como discutido, sabemos que a noção de aproximação com as pessoas socialmente vulneráveis e as comunidades é urgente, ao passo que [...] ***as organizações como a biblioteca poderiam ajudar muito, que podem se juntar e ajudar, por exemplo, se eu sei fazer tal coisa eu posso passar essa informação pra quem precisa, no caso, independente do que seja, eu posso dar uma aula sobre algo que saiba, ou trazer o pessoal em um lugar e poder passar uma forma de ajuda ensinando algo, acho que todo mundo pode se juntar e fazer isso. Hoje em dia a gente tem as ferramentas pra isso, que é a internet, principalmente, e só não usam aqueles que não podem ou não querem. Normalmente as pessoas que não tem acesso a isso ficam em maior vulnerabilidade, então se houvessem propagandas falando que existem organizações que podem ajudar seria bom pra espalhar a notícia, acho que tudo é comunicação. Normalmente essas pessoas sabem de boca em boca, são redes mais do ‘povão’, então isso seria legal, jornal impresso, panfletos, pra esses grupos mais vulneráveis, até mesmo o pessoal de rua, eles precisam de informação e eles correm atrás disso. [...] É muito importante ter uma rede de apoio e ter a informação pra coisas básicas, como saúde, aulas, cursos, assistência social em geral, então acho que a criação de projetos é muito importante, são esses projetos que podem ajudar as pessoas em vulnerabilidade, são coisas simples, na verdade, levar uma comida, conversar, você forma um simples grupos e as coisas podem acontecer daí, com o apoio de todos e a informação compartilhada... Criar uma feira com artistas, uma roda de conversa, dando oportunidades, por exemplo, fiz uma exposição mês passado com vários artistas locais, e foi muito legal, porque as pessoas acabam se conhecendo e se ajudando, criando ligações e oportunidades. Por exemplo, muitas pessoas não sabem que tem uma casa trans em Floripa, você expando isso, falando como as coisas são e o que pode acontecer, então isso é muito bom. [...]*** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 5).

No pensamento de Freire (2000), é a partir da sapiência de que “mudar é difícil, mas é possível”, que devemos programar nossa ação político-profissional, não importando se o projeto com o qual nos comprometemos é direcionado para adultos ou crianças, se para ação sanitária, se de capacitação ou se de formação de mão-de-obra técnica.

Trata-se, na prática, em desafiar as comunidades e as pessoas socialmente vulneráveis para que percebam, em termos críticos, a violência estrutural e a profunda injustiça que

rondam suas situações concretas. E mais ainda, que essas situações não são obras do destino ou a “vontade de Deus”, e tampouco algo que não pode ser mudado (FREIRE, 2000).

A priori, podemos destacar que mediante o simples estabelecimento de um diálogo, por exemplo, pode-se criar uma atmosfera de inclusão que pode oportunizar revelações de cunho pessoal, essenciais para o desenvolvimento de um estado de bem-estar além da vulnerabilidade social, necessários à criação de relações pessoais (PARK, 1999) e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Em oposição a isso, e como já evidenciado pela fundamentação teórico-metodológica e nas falas dos sujeitos-protagonistas participantes da pesquisa, o estado de vulnerabilidade social e seus desdobramentos atingem de diversas formas o cotidiano, incluindo o simples estabelecimento de diálogo para o apoio social. Assim sendo, a U. S. seguinte evidencia as demais situações e problemáticas que configuram o estado de vulnerabilidade social dos sujeitos mencionados.

4.2 SEGUNDA U. S.: AS SITUAÇÕES COTIDIANAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Acreditamos ser pertinente o entendimento da noção de categorização social como matriz de referência para as situações de vulnerabilidade social, ao observarmos que o termo categorização pode exprimir dois sentidos: o da divisão social (homens, mulheres, minorias, etc.), e o da atribuição de caracterização a alguém, que nesse sentido se relaciona com a estigmatização ou o estereótipo.

Dessa forma, existe a tendência na seleção e interpretação sobre as informações que dispomos acerca das pessoas e “[...] os grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos” (JODELET, 2008). Intrinsecamente, a categorização efetiva o meio social em classes cujos membros são validados como equivalentes em função de similaridades, vistos em características, ações e intenções comuns.

O mundo da vida (SCHÜTZ, 1979) apresenta-se, então, de forma simplista e estruturada, respaldado num processo a partir da assimilação entre elementos relativos e o contraste entre elementos distintos (GANDRA; SIRIHAL DUARTE, 2012) – ou, em outros termos, o que está dentro ou fora do considerado “normal/padrão” na modernidade ocidental (SANTOS, 2007a): *[...] excluída eu já me senti, também na questão trabalhista, porque enquanto mulher negra, a questão boa aparência não me encaixa nas vagas de emprego,*

e quando você vai mesmo sendo uma mulher negra, bonita, bem vestida, você não é vista, quem é vista é a branca, a do cabelo escovado, liso, todo o estereótipo da boa aparência que temos hoje. Já me senti excluída em processos assim, até sentir que era exclusão por racismo por causa das qualificações, da minha qualificação e da qualificação de quem ficou, já vi muita questão de exclusão dentro de sala de aula, de preterir-se alunos negros ou de origem indígena, ser preterido pelo professor na questão da explicação, da atenção a esse aluno, porque geralmente via-se esse aluno como menos capaz, não sei por que, não entendo onde se encaixa a incapacidade na cor da pele ou na origem, eu não entendo, mas infelizmente acontece, inclusive no meio acadêmico (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 4).

Ainda sobre a questão da vulnerabilidade e discriminação étnico-racial, o participante da entrevista 2 relata que

[...] eu, por exemplo, por ter meu cabelo crespo e ser negro, eu já sofri muito preconceito, por exemplo, se eu entrar num lugar tipo um mercadinho aqui da comunidade mesmo eles já começam a olhar diferente, e eu percebi isso porque quando eu não tinha o cabelo grande eu não era assim tão visto, e a partir do momento em que eu deixei o cabelo crescer era como se dissesse assim: ‘aquela pessoa ali com o cabelo crespo tá marcada’... Eu nunca tinha sofrido esse preconceito assim tão latente porque eu usava o cabelo baixinho, e quando eu deixei o meu cabelo crescer, eu pude perceber que nos espaços que eu entrava, eu tava sempre sendo acompanhado, ou olhado, ou sendo visto, eu vi uma certa vez a menina do caixa do supermercado levantar pra saber em qual corredor eu estava, aí foi quando eu comecei a perceber, né? [...] outra vez, fui num shopping e numa loja, e eu vi o segurança da loja me acompanhar, me seguir, quando fui comprar algo para a minha mãe nessa loja, eu percebi nitidamente, aí achei estranho e comecei a andar pela loja e eu vi que ele estava me seguindo, e quando eu estava saindo ele foi em direção ao caixa porque eu tinha pedido uma informação para a pessoa que estava no caixa, então é assim... Eu já usei tranças também, algo característico da raça negra, e percebi muitos olhares também, dentro de ônibus, de espaços públicos, então a gente é sempre visto. Minha mãe sempre diz assim, – e isso me deixa até emocionado quando ela fala – ela tem um cabelo bem crespo, ela é bem negra, e ela sempre diz ‘meu filho, cuidado, não fique até tarde na rua, se você for abordado pela polícia não questione nada, entregue tudo, não fale nada, não encare a polícia...’, então todos os dias que eu saio ela diz isso, como se fosse ‘tenha muito cuidado, porque você é negro’, e ela diz isso porque já sofreu muito preconceito. [...] Eu acredito que se o Estado, se os governadores, no caso, investissem mais em educação para os professores para lidar com a diversidade, porque aqui no Nordeste o cristianismo é muito forte, então a gente cresce nisso... Aqui isso é muito forte, tem muitas igrejas e muitas delas pregam que os LGBT vão pro inferno, que nós temos um espírito demoníaco, que a pomba gira tá dentro da gente, e isso é constante, não só em igrejas mas em diversos lugares como ônibus existem protestantes pregando, isso também dentro de escolas, em todos os lugares, acontece um

‘heteroterrorismo’²⁶, e isso interfere inclusive na escola, eles querem entrar e introjetar a cultura deles, aquilo que eles entendem como verdade absoluta na educação formal. Eu passei dois anos lecionando numa escola pública, e teve uma vez que a escola proibiu todas as meninas de entrarem com saias acima do joelho, a escola então determinou que os trajés seriam calça ou saia abaixo do joelho, então o pessoal até media o tamanho das roupas e essas coisas, foi a maior confusão, e o professor não tem como monitorar todos os alunos, ainda mais sendo de escola pública, aí uma menina entrou com uma saia acima do joelho e o diretor mandou ela voltar, e veio na escola o pastor, veio a mãe da menina, veio o pai da menina, e foi a maior confusão por causa da saia e todo o contexto, e eu, por ser estudante de História, **nessa escola eu comecei a dar aula de Religião, e eu comecei a falar um pouco de cada religião, e quando chegou na religião afrodescendente, nas religiões de matriz africana, aí houve todo um problema, porque eu só falei por alto, algumas especificidades da África, e os alunos começaram a achar que a gente ia dar aula de bruxaria (risos), e a partir do momento que eu citei sobre a África, automaticamente os alunos acharam que eu estava falando sobre macumba, sobre bruxaria, sobre magia negra, coisas do mal... Foi algo que me surpreendeu muito, principalmente sobre o tamanho da ignorância das pessoas, que é muito grande, então eu acredito que se o Estado investisse na educação formal mais laica a gente teria mais alunos LGBT na escola, porque muitas vezes o professor não sabe lidar com alunos LGBT, com uma pessoa trans que está em transição ou que já transicionou, então muitas vezes o aluno tá sofrendo bullying, e o professor diz o seguinte: ‘quem manda você ser assim?’, ‘você não é mulher, você quer ser mulher, você não é homem, você quer ser homem’, justificando o preconceito e alimentando ainda mais o opressor, e a gente fica sem reação. São agressões, agressões físicas e psicológicas, eu mesmo já sofri agressões físicas na escola quando criança e adolescente. Eu não ‘saí do armário’, eu não sabia que eu era gay, e eles lá na escola descobriram antes mesmo de eu saber (risos), eu acho que tinha seis ou sete anos, eu percebia que eu era diferente, mas eu não sabia, inclusive eu não sabia o que significava ‘boiola’, eles me chamavam disso sem eu saber e eu apanhava sem saber que era gay. No ensino fundamental, eu estudava numa sala que tinha que passar por um corredor pra poder chegar à minha sala, então eles faziam um ‘paredão’ dos dois lados só esperando as pessoas passarem, e quem tivesse algo diferente – trejeitos femininos – apanhava, então era chute, era soco, e isso quase todos os dias, e eu não podia contar pros meus pais... Eu chegava em casa, ia pro banho, chorava, secava as minhas lágrimas e saía, porque eu não podia contar isso pra minha mãe, e quando eu contei, ela disse: ‘porque você nunca me contou?’, porque se eu fosse contar, acho que provavelmente eles iriam dizer ‘quem manda você ser afeminado? quem manda você ter esse jeitinho? quem manda você ficar com as meninas? quem manda você falar fino?’, ou seja, o lugar que a gente poderia receber proteção acaba sendo o lugar que justifica as agressões, então a gente**

²⁶ O conceito de “heteroterrorismo” proposto por Berenice Bento (2011) discute sobre a influência dominante e opressiva das tecnologias discursivas propostas desde o nascimento da criança e reiteradas pela escola – e outras instituições sociais – para preparar os corpos partindo de referenciais heterossexuais e normativos de gênero para suas construções identitárias. Assim, o heteroterrorismo seria um conjunto de opressões estruturais, que visam retroalimentar violências verbais e físicas contra das dissidências de gênero e sexualidades, com um exercício contínuo da anulação, silenciamento e o apagamento social de tais corpos. Em análise, se comporta como “projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556).

inclusive perde a espontaneidade, passei anos sem se me expressar na escola, sempre ficava num canto, não falava, eu só respondia a chamada da aula com o braço erguido, sem falar, eu tinha medo de falar e ser agredido, porque disseram que eu tinha a voz fina... Então a gente vai perdendo quem a gente é pra tentar se moldar naquilo que a gente precisa ser pra tentar não sofrer preconceito, então se eu já sofria isso sendo gay, imagina uma pessoa trans?, eles devem sofrer o dobro do preconceito, então se a escola estiver preparada pra receber todas as pessoas, como as pessoas LGBT, não teria tanta evasão escolar, porque hoje em dia se fala, se combate, ainda que pouco, sobre o racismo nas escolas, o Dia da Consciência Negra, essa luta vem há muitos anos, mas a luta LGBT é recente, coisa de 40 anos, então é muito novo. Agora se a gente for falar na escola sobre respeito às diversidades, sobre respeito às orientações sexuais, vão dizer que a gente tá induzindo a criança a ser gay, a ser LGBT, o famoso Kit Gay, então é uma luta que vai levar muitos anos, porque o conservadorismo é muito grande, principalmente quando a maior parte da população da escola e do bairro é evangélica, e eu me recordo também que tive uma aluna que era evangélica, de religião protestante, e ela começou a gostar de uma menina, e parece que ela tava ficando com outra menina no banheiro, e outra menina viu e contou pra mãe dela que era evangélica, e a mãe dela foi na escola pra bater nela, aí eu disse 'não, aqui na minha sala você não vai tocar nela', então foi todo um processo, ela tirou a filha da escola, foi toda uma confusão, então imagina você falar sobre isso, é muito complicado. Tanto que a LGBTfobia é comparada ao racismo, porque a gente não é agredido por ser humano, a gente é agredido por ser LGBT... Eu trabalhava no Diário de Pernambuco, que é um grande jornal aqui, e tinha um estagiário que tinha saído do expediente e tomou um tapa na cara de um motoqueiro na rua, falando coisas como 'Bolsonaro ganhou, vamos matar as bichas...', e eu estava lá de cima e vi tudo, então daí você já vê como tá a situação por aqui. Hoje, as pessoas tem ele (Bolsonaro) como reflexo do que elas sentem por dentro, ele estimula o ódio das pessoas, e é algo que a gente vem combatendo há muitos anos. Antigamente eu conseguia ir pra uma balada, por exemplo, sozinho, mas hoje eu preciso me encontrar com amigos num terminal, numa estação, pra sair... Os meus amigos dizem que eu não sou tão afeminado, que não dou muita pinta (risos), mas tem muitos amigos meus que são, então a gente tem que se encontrar pra todo mundo ir junto pros lugares e pra pessoa não ser abordada sozinha e ser agredida, como já aconteceu diversas vezes, e até pra gente ir numa casa LGBT bem famosa daqui a gente tem que ir em grupo, porque já aconteceu de muitos LGBTs passarem pelo caminho para chegar nessa casa e serem agredidos, roubados, assaltados, isso tudo por nada. Tem também outros lugares que você pode estar passando e do nada começam a jogar coisas em você, jogam ovo, falam coisas, porque a gente é LGBT, e o pior é que as pessoas falam que isso não existe (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 2).

Além de como a fala dos sujeitos evidenciaram a questão de exclusão, opressão e vulnerabilidade social por conta da discriminação étnico-racial, a discutida multidimensionalidade da vulnerabilidade igualmente se manifesta em outros contextos, como a falta de suporte familiar e intolerância para com uma pessoa trans: [...] *Eu vim de uma família super conservadora, de religião evangélica, e antes mesmo de eu me aceitar*

*como trans eu já tinha pesquisado sobre a Casa Miga com a minha namorada, e eu tinha percebido que havia passado por vários episódios de lesbofobia desde a infância, né?, como estupro coletivo, viver na religião e cantar na igreja, essas coisas. Com 20 anos eu comecei a perceber coisas que estavam acontecendo comigo, que eu estava adoecendo, sendo coisas que eu não era, como a feminilidade tóxica, coisas de estereótipo machista, e quando eu me descobri trans comecei a mudar drasticamente na frente da minha família, mas eu ainda tava com medo de me mudar por causa da minha família. **Aí a minha mãe me expulsou porque eu não estava mais fazendo as vontades dela, e quando eu vim pra cá eu tive muito auxílio também em questão da terapia hormonal, dos hormônios, dos exames... e também questão de advogados, de psicólogos, e me ajudou bastante** (PARTICIPANTE 5, ENTREVISTA 1).*

Nesse sentido, outra fala exterioriza as problemáticas da vulnerabilidade social no cotidiano das pessoas trans – visto que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo e a expectativa de vida dessas pessoas geralmente não passa dos 35 anos (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021):

Eu já sofri diversas exclusões, acesso aos serviços de saúde, por exemplo, já fui socorrida no hospital por um problema de hormonioterapia, que eu fazia por conta própria porque não tinha outra forma, e eu fui socorrida e simplesmente me negaram atendimento porque ninguém queria mexer ‘naquilo’.** Já passei por situação de vulnerabilidade no emprego, das pessoas olharem com cara feia, já ouvi gente falar pra mim com todas as palavras que eu ‘não fazia o perfil’ pra estar ali naquele local, eu acho que a gente sente isso constantemente, quando vai ao shopping, as pessoas olham, no banheiro público, em festa pública me barraram, porque as mulheres não queriam me revistar e eu não iria ser revistada por homens, então fui impedida de entrar na festa por isso, algo que eu tenho direito. Já fui mal atendida em lojas, no transporte público, porque você sofre assédio – as pessoas acham que o corpo transexual tá sempre aberto pra sexo em vários locais, então acho que a gente fica em situação vulnerável o tempo inteiro, em quase todos os espaços a gente se sente violada. [...] **Naturalmente, a gente acaba evitando o mundo, porque você imagina um projeto de abrir a biblioteca, que menina trans iria quer ir?, geralmente esse acesso à informação não tá disponível pra elas, as pessoas trans não fazem parte da sociedade, então se você não faz um projeto voltado pra elas, elas não vão ter acesso porque elas não são bem-vindas nesses lugares.** [...] A gente pauta muito aqui no Município essa questão de fazer política pública exclusiva, as pessoas podem achar que isso é segregação, mas aí eu digo que as meninas não vão vir porque a gente tá tão calejada, isso que eu tô no serviço público, não tô na ‘pista’, imagina a menina que tá lá na rua desde cedo, ela tá tão calejada com as violências que ela não vai, e você não vê essas meninas durante o dia, passeando pelas praças, nos supermercados, vocês não vê elas no shopping, na praia, você só vê elas de noite, num local que elas se sentem seguras, **e infelizmente o ideal é você criar esses

*espaços separados até mesmo pra você ressocializar essas pessoas, trazendo eles de volta pra perto de você. Por exemplo, o núcleo que eu trabalho funciona dentro da Secretaria da Mulher do Município, e a gente não consegue fazer ações coletivas com mulheres cis e mulheres trans, as meninas trans só vem quando são ações exclusivas pra elas porque aí elas se sentem bem, elas se sentem acolhidas, não vão ser julgadas, ninguém vai olhar pra elas de cara feia, elas se sentem à vontade pra se abrir e se expor, sem julgamentos, e quando a gente tenta fazer uma ação coletiva não funciona. **Infelizmente, pra você poder garantir o acesso da informação pra essas pessoas, você tem que fazer coisas específicas e pensando nelas, porque de outra forma você não consegue. A gente tem que entender a situação de violências que essas pessoas são expostas o tempo todo, são pessoas que passam por violências desde a saída de casa, correndo risco de morte, passando por humilhação, por chacota, enfim, piadas, discriminação, a gente tem que entender que essas pessoas estão machucadas, então não adianta fazer essa coisa bonita de inclusão, de inclusivo, se a pessoa tem uma vida marcada por essas violências, então elas provavelmente não vão ir nessas ações com muitas pessoas diferentes do contexto delas. Desde que eu passei aquela situação da festa do município da questão de ser revistada, eu nunca mais fui nas festas da cidade, e mesmo que a gente consiga mobilizar essas coisas, a gente fica traumatizada por essas humilhações, essas vivências. A gente teve essa discussão ano passado aqui sobre a questão do ambulatório LGBT, porque acharam que não era necessário criar algo específico, mas a gente pautou as questões específicas, principalmente da população trans, porque tem muitas questões envolvidas, como o atendimento, questões de ideologia, então como vamos cuidar da saúde dessas pessoas se não tem o mínimo de acolhimento pra essa população? Então quando você fala de pessoas em vulnerabilidade social, você precisa entender e falar pra cada grupo, cada questão, porque de outro jeito a coisa fica muito na fantasia do inclusivo, na teoria...** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 6).*

Essas violências relatadas são enquadradas no que se entende por violência estrutural: para Minayo (2006) essa modalidade de violência diz respeito os comportamentos de estruturas organizadas e institucionalizadas (família, sistemas econômicos, culturais, políticos, etc.) que oprimem grupos, classes, nações e pessoas, sendo negadas pelas elites os ativos para os oprimidos, e tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Para Boulding (1981), a violência estrutural desencadeia efeitos colaterais profundos às práticas de socialização, bem-estar, expressão pessoal/identitárias e de liberdades individuais.

A violência estrutural, então, se apresenta deveras hostil para com a dignidade das pessoas socialmente vulneráveis/minorias (MINAYO, 2006), isto é, corroborando com a colonialidade do poder, do saber, do sentir e do ser; não se resumindo apenas aos atos com intencionalidade de causar um dano físico ou moral no outro – a agressão –, mas se corporificando em uma situação de opressão estabelecida onde os seres podem ser diluídos em dispositivos impessoais e cristalizados em comportamentos naturalizados.

Por essa razão, a violência, na sua dinâmica estrutural, é inerente ao sistema capitalista, uma vez que tal sistema se baseia na desigualdade entre as classes. Para além disso, é importante considerar que, nas sociedades periféricas do capitalismo, que se caracterizam por mecanismos de superexploração do trabalho (MARINI, 1990) e pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) essa violência estrutural se intensifica.

Para tanto, outra instância da violência, definida por Martin-Baró (2012) tem grande importância e deve ser compreendida: a violência institucional. A manutenção dessa estrutura violenta inerente ao capitalismo produz um tipo de violência contra a população majoritária, cuja violência é incorporada na ordem social, mantida pelas instituições sociais e validada na ordem normativa (MARTÍN-BARÓ, 2012), o que leva a uma “normatização” e “naturalização” da violência como prática sociopolítica.

Na dinâmica racial em países marcados pelo colonialismo e pela escravização como os latino-americanos, a violência estrutural e institucional se manifesta principalmente pelo racismo, que serviu como ideologia legitimadora da exploração do trabalho escravo e da colonização e, depois, da superexploração do trabalho (MARINI, 1990) e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A partir daí, a violência se articula com outras duas dinâmicas da formação dos Estados nesses países: a lógica da concentração de renda e patrimônio e a concepção restrita de cidadania (OLIVEIRA, 2017).

Em relação a isso, uma das falas obtidas ratifica a realidade da violência estrutural e institucional como fator propulsor à vulnerabilidade social: [...] *sim, já me senti vulnerável, principalmente em relação ao mercado de trabalho e estudos. Já tive muito problema em acessar fisicamente esses lugares por falta de elevador, por falta de adaptação, por falta de banheiro, ou mesmo pela falta de acessibilidade comportamental das pessoas, delas acharem que eu não sou capaz. [...] O termo utilizado pra essa questão se chama capacitismo, ele não é tão difundido na sociedade como outras questões importantes de racismo, homofobia, que são importantíssimas, mas o capacitismo nunca tá junto na discussão, sendo que ele tem a mesma base de exclusão, de opressão, entende?, por exemplo, você não vê uma pessoa com deficiência na mídia sem ser uma história de superação, e isso é capacitismo, colocar a pessoa com deficiência acima do bem e do mal ou diminuí-la, tratá-la como herói ou como um nada é capacitismo, é a estigmatização da pessoa. [...] Vários comentários já foram feitos nesse sentido pra mim e machuca, mesmo sem intenção, mas machuca. [...] Na época da faculdade, eu era muito bem tratada pelos professores, mas os meus colegas nem tanto, e acho que é importante criar contextos pra*

grupos específicos, porque cada grupo tem sua especificidade. Na minha faculdade eu fui a primeira com deficiência a cursar lá, então eu me sentia um pouco deslocada, mas eu sempre tentei me prevalecer pelo estudo, sempre fui uma das melhores alunas, então eu sempre tentei me inserir pelo estudo. [...] Teve um dia que o elevador não funcionou, e tiveram que deslocar toda a turma pra sala do andar de baixo, e sabiam que era por minha causa, e eu vi olhares ruins, pessoas reclamando, 'ah, sempre por ela, sempre ela...', então volta e meia tinham algumas situações assim (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 8).

A mesma participante também aponta que as questões de vulnerabilidade social são impulsionadas com a falta de representatividade nas esferas públicas. A representatividade, quando se fala em inclusão e participação das diversidades, é algo fundante para constatarmos a demografia de nossa sociedade nos amplos espaços de poder que frequentamos.

De acordo com a referida participante, *[...] eu vejo muito que as pessoas com deficiências que não são procuradas pra tratar sobre esse nosso assunto, tem sempre um intermediário, uma pessoa sem deficiência que estudou um pouquinho o assunto tomando a frente pra falar disso, só que não é a mesma coisa, e eu fico muito brava com isso. No meu trabalho esses tempos fizeram uma palestra sobre acessibilidade e pessoas com deficiência com um cara sem deficiência. Não sou eu, como mulher branca, que tenho que falar em racismo, e não é um cara sem deficiência que vai falar por mim, que sou cadeirante, então é isso. [...] A legislação pra pessoas com deficiência no Brasil é ótima, ela é muito boa, só que não tem fiscalização, não tem muita efetividade, porque eu canso de ir em restaurantes, cinemas, e sair, e nada é adaptado, então falta fiscalização. E sobre políticas públicas se fala muito, mas se faz pouco, se fala muito da cota na empresa, e muitas empresas se eximem dessa obrigação dizendo que não tem pessoas interessadas ou qualificadas em trabalhar nessa cota, só que a empresa não qualifica, e na minha opinião a empresa tem obrigação de qualificar, de oportunizar essa informação e o conhecimento, e colocar essa vaga onde a pessoa com deficiência vai ter acesso, porque é muito difícil pra pessoa chegar facilmente nesses locais e saber que lá pode ter um trabalho ou outra oportunidade. [...] Já participei de coletivo feminino de mulheres com deficiência, de associações, mas ainda assim são coisas bem dispersas nessa questão de políticas públicas. E eu vejo que mesmo que a pessoa com deficiência tenha qualificação, ela sempre vai cair em um subemprego, e é difícil de ver essas pessoas crescendo numa empresa, e isso é por conta da acessibilidade comportamental. [...] Eu me considero minoria no meu grupo,*

porque eu tive oportunidades que muitas pessoas com deficiência não têm, então elas acabam fazendo o que dá e só, e as vezes isso não é o suficiente e não é o ideal (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 8).

O participante da entrevista 9 também segue a linha de pensamento sobre a necessidade da representatividade, visto que [...] *eu acho que primeiro de tudo é pensar na representatividade, porque a gente pode ser a própria informação e aqueles que vão compartilhar o conhecimento com os que precisam através da troca de saberes, que as informações e os conhecimentos podem ser partilhados com pessoas que não são acadêmicas, que são da massa popular, por exemplo, onde todo mundo partilha um pouco do seu conhecimento e consegue se chegar no macro, então acho que a gente precisa que as outras pessoas entendam as várias culturas, vivências, experiências, e respeitem isso, principalmente através da cultura, porque eu percebo muito que a nossa cultura típica ainda é muito marginalizada, principalmente àquelas que eram conhecidas por envolver corpos negros. Eu vejo aí muita gente pegando essas culturas, reproduzindo na mídia e todo mundo acha lindo e maravilhoso, as pessoas discriminam muito o funk, por exemplo, mas essa é a realidade dessas pessoas, como é que elas vão cantar algo diferente da realidade delas?, é isso que tá na periferia e é isso que acontece, a gente sabe que as músicas são problemáticas, mas no fim das contas a gente sabe que não vai deixar de ser cultura porque é uma realidade, mas a questão é saber transformar isso, e eu percebo que a transformação só pode ser feita quando essas pessoas estão participando ativamente desses processos, eu não posso chegar com algo pronto e impor, precisa ser algo construído junto com essas pessoas pra ter uma mudança concreta, a gente tem que decolonizar esses saberes (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 9).*

Em ponto de vista similar, o participante da entrevista 12, uma pessoa autodeclarada indígena, acredita [...] *que a informação interfere bastante, principalmente na questão de respeito, por exemplo, eu tenho respeito pelo outro clã, eu como indígena respeito outra etnia, e isso é coisa do terceiro clã, dos indígenas, mas tem muita gente do povo indígena que pega as coisas e distorce, colocando um pensamento próprio e levando a informação errada pros outros. É igual na mídia, a gente vê muitas pessoas que trazem a visão deles sobre a cultura indígena, só que eles não são, e isso vem desde a época dos padres e da colonização, que fazem coisas de mal caráter e de informação errada, geralmente os filmes e documentários sempre é de uma visão de um não indígena, e isso é complicado. Já pros parentes das aldeias, qualquer coisa que chega lá é um encantamento, porque as coisas são*

mais difíceis de chegar lá, e o problema é balancear esse conhecimento de fora com o de dentro, e dessa informação ser correta, e isso me incomoda um pouco, essa coisa do estereótipo, de não ter muito respeito com a gente e a gente não se dar muito o respeito, de não ter uma boa representatividade indígena nos meios da mídia (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 12).

A falta de representatividade, que pode ser lida como face da discriminação e, por consequência, da vulnerabilidade social, vincula-se historicamente ao que tem sido chamado de “negação do outro”: a discriminação pela etnia e pela cultura tem sido acompanhada da vulnerabilidade socioeconômica e política de grupos étnicos, especialmente os grupos indígenas, afro-latino-americanos, afro-brasileiros e afro-caribenhos (HOPENHAYN; BELLO, 2001).

Posto isto, a “multidimensionalidade” da vulnerabilidade social se associa diretamente a fatores como demográficos, à falta de inserção no mercado de trabalho, ao acesso à informação e educação e de dotação de patrimônio, entre outros, além de novos fatores como a precarização do trabalho e as recessões das economias abertas – liberais. Não obstante, a negação originária e contínua da cultura e da identidade do outro constitui uma estrutura de discriminação étnico-racial em torno à qual se adere, com maior facilidade, a exclusão socioeconômica que se origina das cirandas da modernização (HOPENHAYN, 2002).

Desse modo, “as dívidas nos direitos sociais e econômicos não têm sido historicamente divorciadas das dívidas nos direitos culturais” (HOPENHAYN, 2002, p. 12). As minorias étnico-culturais, por consequência, padecem de vulnerabilidades sociais cruzadas e sempre têm estado entre os grupos mais vulneráveis em termos de necessidades básicas insatisfeitas, exclusão política, marginalidade social e discriminação sociocultural (HOPENHAYN, 2002; 2008).

Da mesma forma, os processos de aculturação e modernização têm feito destes e de outros grupos étnico-raciais, no decorrer da história, os pioneiros da vulnerabilidade e da falta de cidadania ao mesmo tempo: desestruturados das suas comunidades tradicionais, da sua língua, dos seus referentes simbólicos e recursos produtivos, e ao mesmo tempo marginalizados da política, da vida pública e dos empregos bem remunerados (HOPENHAYN; BELLO, 2001).

Nessa via, os grupos indígenas têm ficado à metade do caminho entre a sua identidade de origem e a sua incorporação à modernidade; à metade do caminho entre o campo e a

cidade, entre a língua vernácula e a alfabetização na língua oficial, entre a comunidade e a Nação. No limbo da não-cidadania ou da semicidadania, eles têm sido os mais vulneráveis dentre os vulneráveis (HOPENHAYN, 2002).

Como relata o participante da entrevista 12, a xenofobia e o racismo étnico-racial são atributos praticamente inerentes à vida indígena: *[...] a gente tentou fazer parte de grupos indígenas, mas não é muito aceito, por várias questões, como de gerações ou por ser da cidade, então a gente da minha família é o nosso grupo e a gente se ajuda, e isso é complicado porque a gente poderia acrescentar muito na luta, a gente que tem o conhecimento de pajelança, conhecimento que vai além dos papéis, porque trabalhamos com o nosso conhecimento ancestral, se alguém quiser nos prender ou nos expulsar da nossa terra, entramos em contato com os nossos ancestrais e resolvemos. E acaba que a gente não pode ajudar porque esses outros grupos não querem ser ajudados, e eu vejo que eles ficam pedindo ajuda dos não indígenas em várias questões e não nos chamam. [...] Acho que os indígenas são excluídos em vários meios, mais por essa questão do pré-conceito, da xenofobia e do racismo mesmo que se tem com a gente. Eu já me senti excluído na escola, eu já me senti excluído no trabalho, quando tentei estudar na universidade, já me senti excluído em vários lugares, não só eu como muitos parentes, e de tanta exclusão que tem, muitos parentes não conseguem terminar os estudos ou deixam de querer ser indígenas, por causa dessa exclusão, então acabam entrando em negação com a origem porque querem fazer parte de um grupo. [...] Na faculdade, eu me sentia muito excluído, e teve uma professora do Direito que disse que os indígenas não eram seres humanos, e eu fiquei parado olhando, e os meus colegas também, eu fiquei sem reação, pensando em quem eu era, se ela disse que os indígenas não tinham direito de estar na cidade, e também quando estavam na aldeia não eram brasileiros e não eram considerados seres humanos... Aí eu fiquei pensando quem eu sou nesse espaço, se eu não sou indígena ou não sou ser humano, então eu não sou nada, e isso mexeu muito comigo e bateu o desânimo de ir pra esse espaço, de olhar pra cara dela, e isso aconteceu com meu irmão, outros parentes também passaram por coisas assim, então como reclamar não adianta, resolvemos do nosso modo, que é a questão do xamanismo, pra pessoa não falar mais besteira. [...] No mercado de trabalho também é muito difícil, já trabalhei em fábricas, em shoppings, e sempre tive problema, porque a gente nunca teve medo de se identificar como indígena, e quando a gente fala isso pros outros eles acabam te isolando, e de repente você é uma pessoa numa fábrica completamente excluída do grupo, e tem outras pessoas mais abusadas que tiram*

sarro de você, e você conversa pra tentar educar, mas em todos os lugares que já trabalhei teve isso. E teve uma passagem interessante quando a gente tava procurando trabalho onde um parente disse pra eu tirar do currículo o local de nascimento, porque eles já sabem que é indígena se colocar certos lugares, e quando perguntarem, nunca diga que é indígena, porque só assim você vai conseguir trabalho, e realmente era isso mesmo, e a gente passa por muita exclusão por se declarar indígena. Por isso é importante sempre fazer essa desconstrução, mas é difícil, acho que talvez daqui uns 100 anos ou quando os indígenas forem exterminados as coisas melhorem (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 12).

Ser índio difere em muitos lugares do mundo de acordo com a imagem imputada a ele e sustentada pelo senso comum. No Brasil o índio foi deliberadamente associado como o ser selvagem que vive na mata, guerreiro, importante por ter sido uma das ‘raças’ formadoras do povo, mas para sempre fínado no passado. Ainda hoje muita gente fica perplexa ao ver índio usando celular ou mesmo calça jeans. Acusam a população indígena de estar perdendo sua cultura por um errôneo entendimento do que significa cultura (PEIXOTO, 2017).

De acordo com Cohn (2001, p. 36), “muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo sua cultura. Um índio calçado e vestido com calças jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela em São Paulo aparece aos olhos do público como menos índio. Eles deveriam seguir suas tradições, se diz”. Não cabe aqui aprofundar sobre o conceito e dinamismo da cultura, mas, dentre os seres humanos, o índio é o único ao qual parece não ser permitido alguma transformação. O que fortalece a imagem desse índio preso ao passado, impedido de usufruir tecnologias que acompanharam o desenvolvimento da humanidade? O senso comum (PEIXOTO, 2017).

Conhecido como um modo geral de pensar da maioria das pessoas, o senso comum faz com que certas crenças ou afirmações sejam consideradas ‘normais’, sem que haja reflexão ou busca para alcançar um entendimento mais coerente. Essa lógica de pensamento difundida e compartilhada pela maioria das pessoas é imposta pela ideologia de uma elite detentora do poder. No caso da construção do nacionalismo brasileiro, é o ideal da elite a sua imposição por meio de instrumentos sociais como a mídia, a educação e o acesso à saúde pública – ainda que legislações, como a Constituição de 1988 e outras tenham reconhecido expressamente as identidades e seus direitos (PEIXOTO, 2017).

O menosprezo às identidades étnico-raciais, que se materializa na violência, na xenofobia e no racismo, atinge principalmente uma questão essencial à vida humana: a saúde. Reflete o citado participante da entrevista 12: [...] *a inclusão em campanhas ajudaria muito,*

*principalmente na saúde, porque em muitos lugares a gente não era aceito, o pessoal finge que a gente não é indígena porque vivemos na cidade e não temos um parecer técnico dizendo que a gente é ou vive nesses lugares, então se não tá na aldeia você não é e não tem esse acesso, e mesmo que tenha acesso à saúde nas aldeias, eu sei de pessoas que vão lá e cobram por esse serviço, que deveria ser gratuito. Tem uma questão de **violência psicológica que eles fazem com os parentes, de violência sexual, como se eles fossem animais sem sentimento, então tem que ter uma campanha de saúde pública pros povos indígenas, pra serem tratados como gente, tanto quanto o pessoal da periferia, porque os povos indígenas sempre são esquecidos, então acredito que se fizessem mais campanhas em TV aberta talvez ajudaria esses profissionais e as pessoas terem outra visão de lá, e pra tratar bem os pacientes, os nossos parentes** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 12).*

O racismo latente, na opinião de outro participante (entrevista 7), atesta os pressupostos da fala anterior: *[...] a gente é excluído começando na saúde pública, pra gente ter acesso é uma dificuldade imensa, a saúde pública hoje vive um caos, a informação não chega da forma que deveria chegar e as pessoas estão perdidas. Tem gente doente precisando ir ao hospital e não vai e as vezes quem não precisa está usando os serviços de saúde, porque não teve a informação correta. [...] O racismo, o preconceito, eles aparecem de diversas formas, por exemplo, a empresa que eu trabalho, a gente não fez lockdown porque trabalhamos na linha de frente, e como é uma empresa prestadora de serviços, a gente tem visto várias situações como atraso nos pagamentos, tratamento inferiorizado, isso tudo porque a gente é terceirizado. Já perdi espaços também em lugares por ser negro, em seleções de emprego, você sente no olhar da pessoa o racismo velado pelo olhar da pessoa, você sente no jeito que ela lhe trata e que ela trata os demais. Eu tive uma oportunidade num processo seletivo numa empresa grande, e tinha eu e outras pessoas concorrendo, o meu currículo era o mais qualificado, mas a minha cor não era, na época o meu cabelo era um pouco maior, e deu pra sentir que isso dificultou, porque eu não sou um homem padrão branco, então é por isso que a gente luta contra esse racismo estrutural, essa estrutura que oprime e dificulta muitas vezes a gente ter uma vida melhor, a entrar em alguns lugares. Eu já tive oportunidade de entrar em lugares que eu era o único negro, e todo mundo me tratava bem, mas eu sentia que eles se olhavam entre si, como se perguntassem ‘o que ele tá fazendo aqui?’, você sente essas coisas. A minha questão de não cursar a graduação tem a ver um pouco com isso, que é a questão de muitos brasileiros, da*

massa, eu não tenho pais e tenho que trabalhar pra sobreviver, e isso já dificulta muito, e parar pra estudar é muito difícil (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 7).

Vale sublinhar aqui que o racismo é tudo que hierarquiza em termos de superioridade ou inferioridade na concepção do humano, e assim, como a vulnerabilidade social, ele se revela de diversas maneiras. Não há uma fórmula geral para reconhecê-lo nos diversos lugares do mundo. Cada sociedade estabelece suas normas de inferiorizar outros humanos. Como explica Grosfoguel (2011, p. 98), “as elites ocidentalizadas do terceiro mundo (africanas, asiáticas ou latino-americanas) reproduzem práticas racistas contra grupos étnico-raciais inferiorizados onde dependendo da história local/colonial a inferiorização pode ser definida ou marcada através de linhas religiosas, étnicas, culturais ou de cor”.

Conforme aponta a participante 5 da entrevista 1, *[...] a nossa sociedade é assim, é fruto de miscigenação, a sociedade de modo geral é muito diversa, tem pessoas pretas, tem pessoas indígenas, a gente é fruto de colonização, e eu acredito que a sociedade é bastante alienada por causa desses efeitos da colonização e da informação que vem do cristianismo que é muito forte, da religião, tanto que aqui nessa cidade isso é muito forte, existem muitos tabus sociais, precisa ter uma ‘caixinha’ pra cada coisa, então acho que uma forma de melhorar a sociedade é com a informação... acho que a gente deve enfrentar as coisas, não desistir de ser ativista de alguma causa, não calar a nossa voz, não só se defender, mas mostrar pra sociedade que nós somos pessoas normais, nós não temos nenhuma doença, e também abrir os olhos dessas pessoas, e normalizar certas coisas, como problemas psicológicos, que todos têm, todos precisam de psicólogos... por exemplo, a religião cristã demoniza os psicólogos, acha que tudo que é fora do padrão deles é coisa do demônio, que tudo é Deus, que as coisas vão cair do céu, essas coisas... é uma coisa triste e que tem a ver com a colonização, eu acredito que a informação então é necessária pra gente mostrar que ser gay ou lésbica ou trans é mais do que gostar de algo, é luta, é resistência, e continuar informando as pessoas* (PARTICIPANTE 5, ENTREVISTA 1).

Em suma, as falas obtidas nas entrevistas reiteram o que as literaturas apontam sobre as pessoas em vulnerabilidade social/grupos minoritários no Brasil: a grande maioria dessas pessoas ainda (sobre)vivem em condições pífias, sempre alocados em alguma categoria de exclusão social, incluindo aí a ausência do acesso devido à informação, à educação, à saúde, à qualificação profissional, à inclusão no mercado de trabalho formal e no desenvolvimento de políticas públicas que considerem suas demandas específicas.

A fala de um participante (entrevista 7), para tanto, expressa o estado constante de calamidade/vulnerabilidade – também causado pela falta de acesso à informação e/ou de como encontrá-la efetivamente – e o descaso das esferas governamentais: [...] **o povo vem sobrevivendo das migalhas que caem do poder, essa é a realidade. 600 reais ano passado, 150 esse ano de auxílio, você entra numa casa de família com quatro, cinco pessoas e os pais desempregados, na beira de um rio, sem saneamento básico, você diz ‘o que eu vou fazer?’**, você não sabe o que fazer, você entrega uma cesta básica sabendo que aquilo ali não vai durar duas semanas... O que nos ajuda, o que nos levanta ainda é a iniciativa privada, que não deixou entrar essas pessoas na extrema miséria, porque muitos na miséria já vivem. A gente foi pedindo, foi descobrindo parceiros, foi fazendo apelo, [...] porque muitas dessas pessoas tá trabalhando pra almoçar sem saber se vai jantar. O auxílio de governo não chega, e o que é que se faz com 150 reais pra sete pessoas, e uma pessoa só consegue receber, quando consegue? O que a gente faz? Não faz, né? Só fica observando e o povo morrendo, é isso que eles fazem. [...] **O ideal é colocar o acesso ao trabalho pra essas pessoas, acesso à renda, acesso à informação e educação, saúde, saneamento, isso impacta e muda vidas, porque primeiro a gente alimenta a barriga e depois nós vamos construindo as políticas, o pessoal precisa ter comida na mesa, precisa de saúde de qualidade, de educação de qualidade, ter o básico pra conseguir sobreviver. É esdrúxulo demais a gente saber que um senador, um ministro, que essas pessoas jantam um salário mínimo, é desumano isso. Eu acho que o princípio de tudo é a informação que se converte em conhecimento e em educação. Se um adolescente ou uma criança em vulnerabilidade começam a ter acesso aos seus direitos nos plenos poderes, como diz a Constituição, os estatutos, a gente teria adultos melhores e conscientes dos seus direitos, e iriam saber onde buscá-los. Muitas vezes existem as políticas públicas, mas as pessoas não sabem como chegar, então é trazer a informação pra essas pessoas, seja através das redes sociais, da educação formal, pelos grandes meios de comunicação, panfletos, é fazer com que chegue essa informação aos que precisam, porque a massa tá morrendo e a informação não chega, e quando chega é mínima ou distorcida... Eles escolhem quem vai sobreviver e quem vai morrer, porque o sistema é racista e ele classifica a sua base, e existe uma classificação muito grande dentro disso, ou seja, quem tem mais acesso à renda, aos direitos, às oportunidades, dentro dos seus privilégios, e isso faz toda a diferença na ponta (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 7).**

O acesso à informação, para a participante da entrevista 8, [...] *interfere em tudo, pra uma pessoa que tem acesso aos meios culturais, de informação, tudo muda. Pra uma pessoa com deficiência, e ela não vem sozinha, tem muitas questões atreladas, já complica, porque eu sou uma pessoa privilegiada mesmo com deficiência, mas tem muita gente que tem deficiência e não tem carro, não tem acesso aos meios de informação e aos espaços e isso é muito difícil. [...] Então acho que falta políticas públicas pra isso, por exemplo, um ônibus mais adaptado, calçadas de rua adaptadas, essas coisas. [...] O acesso à informação muda tudo, ele muda a tua visão de mundo e a dos outros, e até mesmo a busca de oportunidades, e esse acesso faz a pessoa se conhecer também, de saber que tem outras pessoas com deficiência no mundo e tá tudo bem, porque existe isso e o mundo tem muita diversidade (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 8).*

Ao mesmo tempo em que a falta de acesso à informação serve como empecilho, é notório que a promoção de seu acesso, em contrapartida, pode se converter como insumo para a formação de redes sociais de apoio (GREEN, 2019); impulsionando o florescer do sentimento de pertença na sociedade frente aos ativos excludentes que insistem em dificultar a realização de ânsias e as vontades de libertação (PERES, 2009).

Pondera uma das participantes (entrevista 6): [...] *eu acho que não tem nada melhor no mundo do que você se sentir incluído, se sentir um ser humano de verdade. Qualquer pessoa se emocionaria quando a gente vai fazer as doações, porque as meninas chegam a chorar nos agradecendo, então assim, eu espero que a gente consiga mudar de fato a vida dessas pessoas que estão ali sofrendo, a gente sabe que a situação tá difícil pra todo mundo, mas se a gente não tentar garantir a inclusão dessas pessoas no processo de desenvolvimento do país, são seres humanos que precisam de olhares, de acolhimento, eu costumo dizer que se você não tem nada pra fazer por uma pessoa dessas, não olhe com olhar de desprezo, e se possível, se posicione quando você ver alguma situação ruim com essas pessoas, então eu acho que a gente precisa garantir que essas pessoas acompanhem esse processo de desenvolvimento, e a gente faz isso abrindo espaços pra ouvir, a partir do momento que você leva informação pra essas pessoas ou sobre essas pessoas, numa faculdade, na televisão, que essas pessoas existem, que precisam de ajuda, e eu tô muito otimista que a gente vai conseguir alcançar espaços maiores na política pelo número de pessoas das minorias que estão nos representando no poder público, porque a gente sabe que vai ser muita luta, vai ser muito projeto que vão tentar derrubar, mas tá se discutindo sobre isso, coisa que nunca aconteceu. Então a gente precisa garantir esses espaços e essas*

peessoas nesses espaços sendo ouvidas, como você tá fazendo, por exemplo, e que a gente consiga fazer essa inclusão que é preciso fazer (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 6).

Mediante a fala exposta, e a relacionando aqui a compreensão analítica das redes do poder (FOUCAULT, 1985; 2008; 2014), podemos apreender que em toda relação de poder há resistência. Essa perspectiva faz pensar em que medida os grupos sociais constroem estratégias que constituem focos de objeção aos processos sociais que produzem precárias condições de vida e de subjetivação capitalísticos que massificam as existências (DIMENSTEIN; CIRILO NETO, 2020).

No âmbito dessa analítica do poder, aponta-se uma das artimanhas da vulnerabilização está centrada de objetificar a própria condição em si. Diz-se isso pois a mesma ciência que busca o enfrentamento das vulnerabilidades é a mesma que contribui para sua produção, pois parte de pressupostos desconectados das existências concretas dos sujeitos sociais – isto é, separa os sujeitos das suas situações biográficas (DIMENSTEIN; CIRILO NETO, 2020).

Destarte, em que medida é permitido aos sujeitos participar ativamente das pesquisas e comunicar os significados, sentidos, percepções e representações sobre as suas próprias vidas? Nesse sentido, as críticas ao modo como a ciência opera para as populações ditas vulneráveis/minoritárias em direitos referem-se a todo o processo de produção do conhecimento, desde a escolha das temáticas e objeto de estudo, os espaços de intervenção, a definição das ferramentas metodológicas, até o modo como os pesquisadores concebem o problema de pesquisa e se situam no campo. Sobremaneira, trata-se de uma forma crítica decolonial e niilista referente às dimensões ontológica, epistemológica, metodológica e ético-política usualmente adotadas aos grupos/pessoas em questão (COSTA; LANDIM; BORSA, 2017; DANTAS; DIMENSTEIN; LEITE; TORQUATO; MACEDO, 2018).

Gama, Campos e Ferrer (2014) acreditam, dentro da matriz analítica do poder (FOUCAULT, 1985; 2008; 2014), que é necessário reconhecer os elementos que permitem identificar os territórios vulneráveis com outros olhos, atentando para uma potência que se alicerça exatamente nos processos de exclusão, opressão e subalternização.

Para os autores (GAMA; CAMPOS; FERRER, 2014), geralmente as abordagens da vulnerabilidade apresentam um sujeito passivo, receptáculo das relações sociais, dificultando, por exemplo, a potencialização de sua participação nos contextos dos serviços de saúde com vistas à promoção de saúde como afirmação de vida, e não apenas como estatística para cumprimento de alguma agenda política.

Nessa significação, retomamos a enérgica tese de Butler (2015b) acerca da discussão sobre as concepções e usos da vulnerabilidade, em que a autora parte de uma ontologia social do sujeito marcada pela precariedade da vida, ou seja, pela condição humana de vulnerabilidade. Por conseguinte, e como disposição relacional, a vulnerabilidade ocorre em um campo de forças, objetos e paixões que afetam a todos.

Desse modo, Butler (2014) vislumbra a vulnerabilidade não como uma característica inerente ou subjetiva, mas sendo uma forma de relacionalidade do corpo com o mundo, com determinadas condições históricas, sociais, econômicas, que escapam ao controle individual. É esse conjunto de relações que envolve objetos, organizações, processos vitais, instituições, que constituem a possibilidade ou não de uma vida considerada vivível.

À vista disso, dissipa-se a associação entre vulnerabilidade e passividade, na medida em que essa condição vulnerável de nossa existência não significa compulsoriamente o assujeitamento. Butler (2014) então aposta nos diversos modos de apropriação desse conjunto de forças e discursos pelos sujeitos, rompendo as amarras da normatização e abrindo possibilidades de resistências pelos corpos/seres vulnerabilizados.

Ao partir da vulnerabilidade enquanto um campo relacional ou de relacionalidade aberta às possibilidades, contesta-se a negatividade comumente atrelada ao conceito de vulnerabilidade (social) para pensar as suas potencialidades (DIMENSTEIN; CIRILO NETO, 2020). Butler (2014) sugere, por exemplo, que o reconhecimento das situações de vulnerabilidade vem se convertendo em uma ferramenta política para a articulação de lutas por diferentes coletivos. Refere-se à produção de uma “agentividade política” ou de resistências para enfrentar a invisibilidade da vulnerabilidade de grupos e pessoas “indesejadas”, vistas como ameaças ao projeto colonialista da globalização moderna.

Essa resistência é marcada pela superação das posições de passividade e vitimização comumente atreladas àqueles considerados vulneráveis (BUTLER, 2014, p. 14). E é a partir desses pressupostos que nos direcionamos à exposição e discussão da terceira e última U. S. da pesquisa, isto é, a construção da resistência como insurgência pelas pessoas socialmente vulneráveis/minorias, na busca pelos direitos humanos, oportunidades e cidadanias em contextos segregadores, intolerantes e de forças operantes na colonialidade do poder, do ser e do saber.

4.3 TERCEIRA U. S.: A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA PELA VULNERABILIDADE SOCIAL

Assim como elucidado pelo pensamento foucaultiano, nas redes do poder encontram-se as resistências e as identidades de resistência (CASTELLS, 2008): possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; existindo somente no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2008).

Castells (2013) parte da premissa que as relações de poder são constitutivas da sociedade porque aqueles que detêm o poder constroem as instituições segundo seus valores e interesses. O poder – sendo algo multidimensional assim como a vulnerabilidade social – é exercido por meio da coerção (o monopólio da violência, legítima ou não, pelo controle do Estado) e/ou pela construção de significado pessoal e subjetivo, mediante mecanismos de manipulação simbólica. As relações de poder estão embutidas nas instituições da sociedade, particularmente nas do Estado.

Ainda assim, uma vez que as sociedades são contraditórias e conflitivas, onde há poder há também contrapoder – considerada a condição *sine qua non* dos atores sociais desafiarem o poder embutido nas instituições da sociedade, com o objetivo de reivindicar a representação de seus próprios valores e interesses. Todos os sistemas burocráticos e institucionais refletem as relações de poder e seus limites tal como negociados por um interminável processo histórico de conflito e concessões. A real configuração do Estado e de outras instituições que regulam a vida das pessoas depende dessa constante simbiose entre poder e contrapoder. (CASTELLS, 2013).

Em nossas sociedades, conceituadas por Castells (2013) como sociedades em rede, o poder é multidimensional e se organiza em torno de redes programadas em cada domínio da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de atores habilitados. As redes de poder, logo, o exercem sobretudo influenciando a mente humana (mas não apenas) mediante as redes multimídia de comunicação de massa. Assim, as redes de comunicação são fontes decisivas de construção do poder. Se o poder é exercido por meio da programação e da constituição de redes, então o contrapoder, isto é, a tentativa deliberada de alterar as relações de poder, é desempenhado ao reprogramar as redes em torno de outros interesses e valores e/ou rompendo as alternâncias predominantes – ao mesmo tempo que se ressignificam as redes de resistência e mudança social.

Por sua vez, os sujeitos-protagonistas da mudança social são incumbidos em exercer influência decisiva, utilizando mecanismos de resistência e de (re)construção do poder que correspondam reformulações necessárias nas sociedades em rede. E isso se dá por quais formas? Para Castells (2013),

[...] envolvendo-se na produção de mensagens nos meios de comunicação de massa e desenvolvendo redes autônomas de comunicação horizontal, os seres da era da informação tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias-primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. Elaboram seus projetos compartilhando sua experiência. Subvertem a prática da comunicação tal como usualmente se dá, ocupando o veículo e criando a mensagem. Superam a impotência de seu desespero solitário colocando em rede seu desejo. Lutam contra os poderes constituídos identificando as redes que os constituem. (CASTELLS, 2013, p. 11).

Ademais, Peres (2009) considera que a análise do poder e da cultura de resistência podem ser tomados como fatores propulsores para a tão sonhada libertação que Freire nos alertou (2000). Libertação, aqui, denota posição de poder e possibilita a tomada de posição neste jogo de forças. A libertação direciona a condução da luta política para se assegurar tal liberdade. Sua adesão manifesta a luta dos cidadãos que almejam serem e sentirem-se socialmente incluídos, em quaisquer contextos, a partir da consciência sobre as forças externas que os impedem e pela ação concreta em resistência a elas (GARRAFA, 2005).

Apresenta-se o relato, nesse cenário, do participante 4 da entrevista 1, que até ser acolhido pela instituição Casa Miga, era uma pessoa em situação de rua: *[...] fui expulso de casa no dia 8 de dezembro do ano passado, e fiquei sem noção pra onde ir, né? Não sabia que tinha o abrigo, descobri na rua mesmo, através de um dos moradores, e da F... que me indicou também, e vim pra cá no início do ano, foi em janeiro, acabei vindo pra cá e aqui conheci pessoas maravilhosas, né? E aqui estamos estudando, estudando inglês, fazendo cursos online, devido à pandemia, porque não pode sair tanto, transmitir o vírus, ou no caso se contaminar com o vírus, e em breve, quem sabe, nós podemos estar em uma situação melhor. Bem, meu caso em relação sobre essa questão de mídia, saber como mexer, é... a informação, né?, pra mim foi mais boca a boca mesmo, porque como tava morando na rua, descobri a Casa Miga por outros moradores de rua. [...] No meu caso foi bem complicado, né? [...] Acho que é muito importante pra gente realizar sonhos... eu tenho vários sonhos pra realizar e alguns deles já tô traçando aqui na Casa pra realizar, como por exemplo, estudar. Parei no 1º ano do Ensino Médio porque meu pai não deixava eu estudar, e eu tenho o sonho de cursar medicina pra ser pediatra, desde criança, e é um sonho que eu*

levo comigo a vida toda, mas caso eu não consiga eu vou tentar cursar Enfermagem, porque é uma área que eu sempre quis, e eu sempre tô olhando pelo celular cursos ou coisas assim pra eu ir aprendendo mais e me profissionalizar mais nisso... e uma coisa que eu sempre penso sobre isso é resistir, porque por mais que a vida nos derrube a gente nunca pode e nunca vai desistir, a gente tem um sonho de viver bem, de ter aquele conforto que todos têm, é isso. [...] Por isso é muito importante procurar e conseguir cursos ou outras informações, que seja pelo computador, ou pelo celular, pra isso e pra nosso aprendizado na vida (PARTICIPANTE 4, ENTREVISTA 1).

Algo inerente em consenso das falas dos participantes foi o entendimento de que as redes de poder e de resistência dessas pessoas se encontram diretamente com a participação proativa de ONGs e dos movimentos sociais, principalmente ao compararem essa participação com o descaso das esferas governamentais: *[...] é fundamental o trabalho das ONGs e dos movimentos sociais, porque assim, eu fazia parte de outro projeto, com testagem pra HIV via fluido oral, na rua, então as pessoas são muito leigas num assunto e as vezes elas não querem aprender, aí fica complicado a gente forçar as coisas porque não é uma coisa que tem que ser forçada, porque é uma educação que a gente leva, e as vezes as pessoas levam isso numa maneira positiva e em outras elas encaram isso de uma forma negativa. A gente fica triste as vezes porque tem muitas pessoas na sociedade que são ignorantes, é a realidade, principalmente na questão periférica, que a gente trabalhava bastante, e lá as pessoas não tem nenhum conhecimento, e lá é uma outra realidade, e é uma área que eu gosto de trabalhar, particularmente (PARTICIPANTE 2, ENTREVISTA 1).*

Em consonância à fala anterior, o participante 3 (entrevista 1) pontua: *[...] olha, é tudo na nossa vida, né? porque assim, se não existisse a Casa Miga, nós estaríamos em maior situação de vulnerabilidade, seja na rua, seja com nossos familiares, enfim... Principalmente falando na situação atual da pandemia, o papel dessas ONGs é necessário pra salvar vidas, pra apoiar a gente, e pra nos ajudar a correr atrás das coisas que a gente quer. A Casa Miga oferece muitas iniciativas pra regularização de documentos, pra estudos, enfim, pra coisas que a gente precisa, e claro, pra sobrevivermos como seres humanos, com moradia, comida, apoio, essas coisas essenciais pra todas as pessoas.*

É importante reiterar a preponderância dos movimentos sociais e das ONGs na atualidade, principalmente nas lutas e resistências contra os projetos hegemônicos de poder e de vulnerabilidade propiciados pela modernidade secular.

Segundo Castells (2013), os movimentos sociais são vistos como os produtores de novos valores e objetivos em torno dos quais as instituições da sociedade se transformaram a fim de representar esses valores criando novas normas para organizar a vida social. Os movimentos sociais exercem o contrapoder construindo-se, em primeiro lugar, mediante um processo de comunicação autônoma, livre do controle dos que detêm o poder institucional.

Junto a isso, Gohn (2011) aponta que nos últimos tempos fortaleceram-se as ONGs e entidades do terceiro setor – que antes serviam apenas de apoio aos movimentos sociais populares. No Brasil, o número de manifestações nas ruas diminuiu e a relação inverteu-se: as ONGs tomaram a dianteira na organização da população, perpassando a atuação dos movimentos. Esse processo se aprofundou quando surgiu outro sujeito social relevante no cenário do associativismo nacional: as fundações e organizações do terceiro setor, articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, que passaram a realizar os projetos junto à população, em parcerias com o Estado (GOHN, 2011).

Apoiados por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos fundos públicos criados) e por equipes de profissionais específicos, essas organizações passaram a trabalhar de forma diferente de como os movimentos sociais atuavam até então. O terceiro setor passou a atuar com populações tidas como vulneráveis, focalizadas, grupos pequenos, atuando por meio de projetos, com prazos determinados. Novos conceitos foram criados para dar suporte às novas ações, tais como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social, economia social, capital social etc. (GOHN, 2011).

O trabalho das ONGs como força motriz nos movimentos sociais aos socialmente vulneráveis é considerada [...] *fundamental, e vejo que as instituições estão fazendo isso, do acesso, por exemplo, o supletivo, pras pessoas terminarem os estudos, ou cursos de inglês, pra capacitar gratuitamente, mas o que realmente falta e o que rege a sociedade é a questão do financeiro, do capital, porque essas instituições trabalham com ajuda, com doações, e quando não tem doações, muitas vezes elas tiram do próprio bolso, os militantes se juntam pra doar e ajudar financeiramente as ONGs, e se os poderes públicos voltassem mais os olhos pras ONGs, que fazem um trabalho belíssimo, muito mais do que o próprio governo, que deveriam fazer e não fazem, então se tivesse mais apoio financeiro, porque material, alugar espaço, ajuda de custo e outros recursos demanda dinheiro, e infelizmente essa questão é muito complicada, o governo ainda é meio travado pra liberar finanças pras instituições, e se tivesse de fato um auxílio financeiro pras instituições, acredito que seria*

muito melhor, porque se a gente já faz muita coisa sem ajuda dos poderes públicos, imagina como ia ser essa ajuda?, ia ser bem melhor. Essas ONGs ainda contam com ajuda de profissionais especializados, tem esse pessoal pra ajudar, por exemplo, pessoas vulneráveis que não tem geralmente formação e informação, por causa da violência nas escolas e do abandono, então tem esse pessoal aí que tem ajudado. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 2).

Para Calderón e Castells (2020), a convergência de crítica ao desenvolvimento desumano, denúncia da corrupção estatal e política e piora das condições de vida em razão do impacto do estancamento econômico e das políticas de austeridade desencadeou o surgimento desses movimentos sociais em vários países, e em particular no contexto latino-americano. Tais movimentos vem desafiando diretamente os regimes políticos falhos e suas políticas, centrando-se na reivindicação por formas alternativas de resistência e de alguma representação política.

Nesse sentido, relata o participante da entrevista 9: *Eu participei de muitas formações, mas fiquei sabendo por outras questões, por ONGs, mas não por ser amplamente divulgado, inclusive venho fazendo muitos cursos online ótimos, mas que vejo que não são bem divulgados e muita gente não consegue acessar, porque o acesso à tecnologia e à internet não é tão amplo como se fala, não é todo mundo que tem e que pode ter esse acesso, não é todo mundo que tem um computador em casa, ou um celular bom pra acessar esses conteúdos, e a gente também precisa discutir sobre isso, – ainda mais em tempos de pandemia – porque se as pessoas que tem acesso muitas vezes não sabem sobre essas ofertas, o que dirá esse pessoal que nem sabe mexer em plataformas virtuais ou não tem aparelhos e internet pra isso?, que mexe no celular porque a vizinha emprestou a senha do Wifi, e isso eu falo na capital, quando a gente vai pra um interior fica mais difícil o acesso, então o acesso à informação de qualidade ainda é um grande problema, ainda mais aquela que a gente pode confiar. [...] Algumas organizações da sociedade civil quando estão escrevendo projetos pra captar recursos já estão incluindo o custeio de internet pro trabalho remoto, já que não vai ter despesa com deslocamento e essas coisas, então as organizações já estão pensando nas formas de redemocratizar esse acesso, mas ainda assim são poucas pessoas que conseguem participar desses projetos. Eu acho muito importante esse movimento social, porque tudo que eu sou eu aprendi através dessas organizações da sociedade civil, porque é essa troca é que faz diferença, eu já lecionei também em casa de ressocialização pra jovens, e eu sinto que isso é muito importante porque a gente desconstrói*

e dissemina muita coisa, sobre prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), sobre saúde básica, sobre direitos, enfim, e além disso a gente emitia certificados e criava um ambiente ótimo, com lanche, conversa, essas coisas, e eu vejo que colho vários frutos, mesmo ficando triste sabendo que a política de socioeducação é falha, porque o Estado falha com esses jovens, e muitos desses jovens acabam voltando pra rua por causa disso, e fazem coisas porque precisam sobreviver e porque o capitalismo demanda isso, e vira essa bola de neve. A gente tenta promover mudanças, mas ainda assim elas não são tão efetivas como o Estado deveria fazer. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 9).

As falas obtidas nas entrevistas, em consenso, reconhecem a marginalização opressora que o estado proporciona aos que mais precisam. Melhor dizendo, trata-se do que Calderón e Castells entendem por “conflitos institucionais”. (CALDERÓN; CASTELLS, 2020, p. 175). Em geral, essas relações tensas de conflitos expressam as demandas por maior eficácia e eficiência das instituições, onde predomina-se a distância entre as demandas pessoais e a escassa capacidade das instituições estatais de respondê-las de forma satisfatória. Mais que uma crítica formal ao sistema institucional, os conflitos que ocorrem nesse campo questionam o funcionamento das instituições e as suas tendências patriarcais de opressão, marginalização e precariedade aos grupos fora dos padrões coloniais. (CALDERÓN; CASTELLS, 2020).

As demandas requeridas nesse campo conectam-se com uma reivindicação de melhoria da gestão e da administração públicas, de aumento da prestação e da qualidade dos serviços públicos, da agilização e transparência dos sistemas e de maior humanização e legitimidade das autoridades. São conflitos que incidem negativamente na qualidade da reprodução social; demandas que em geral têm mais a ver com institucionalidade frágil e falhas na aplicação de normas em muitos países da região do que com a ausência de instituições. Podemos dizer que, nesse terreno, o Estado é um constante produtor e reproduzidor de conflitos, sendo algo já vinha se acelerando extremamente nos últimos anos. (CALDERÓN; CASTELLS, 2020).

Para o participante da entrevista 13, que é um homem negro e imigrante, [...] *sempre faltam políticas públicas para os imigrantes, e como faltam. Estamos lutando por mais direitos através da nossa Associação, mas é difícil. Não temos praticamente políticas públicas para os imigrantes. Estamos lutando até hoje pelos movimentos para acessar as informações, os direitos. Outro dia fui na Prefeitura da Palhoça e a secretária disse que eu não tinha direito de entrar lá, sabe? Então são coisas assim que você vê... eu fiquei muito*

triste, pensando em uma pessoa assim preconceituosa trabalhando numa prefeitura, dizendo que um imigrante não tinha o direito de entrar lá ou de falar com ninguém lá porque não tinha nenhum local específico para tratar dos imigrantes, então quer dizer que não temos direito a nada... Tudo isso que acontece tem como base o preconceito. Muito se fala que no Brasil não tem preconceito, mas é o que eu mais vejo, e tem muito. Os imigrantes tem muita capacidade para fazer as coisas, mas não são reconhecidos e não são dadas oportunidades, então eu considero que isso é preconceito ou é racismo, ou são os dois. Os trabalhos que as ONGs fazem é muito bom, mas ainda precisamos de muito mais. Precisamos de pessoas mais humanas, de boa fé, que nos ajudem, porque eu vejo muitas pessoas que ajudam para se promover, para tirar fotos e publicar em redes sociais, por exemplo. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 13).

De acordo com o mesmo participante, a sua identidade de resistência se constituiu pelo constante estado de vulnerabilidade social e pela consequente falta de ativos: *Eu como imigrante me sinto vulnerável, é um sentimento que pode bater por um dia, um mês ou um ano, ou muitos anos, e por quê? A vulnerabilidade mostra o aspecto da falta de alguma coisa: a falta pode ser de alimentação, de informação, e outras coisas. Quando eu cheguei aqui eu passei por momentos muito difíceis, não tinha trabalho, e me perguntava sempre se ia dar certo aqui, se eu ia conseguir sobreviver aqui... e isso é um sentimento de vulnerabilidade, porque eu passei tempo sem trabalhar, e fiquei três anos sem trabalhar aqui, e hoje em dia eu trabalho como autônomo. Eu trabalhei com muitas coisas informais pela necessidade, por precisar do dinheiro, e eu acho que a vulnerabilidade e o medo aparecem também pela falta de oportunidades, eu sei muitas coisas, mas não tive muitas oportunidades ainda por conta de ser imigrante. Eu e meus amigos já passamos muito por vulnerabilidade pelo preconceito e discriminação por sermos imigrantes. Tenho plena capacidade de trabalhar igual ou melhor como um brasileiro, por exemplo, e mesmo assim o empregador sempre vai pagar menos pra mim do que para um brasileiro pela questão da minha origem. Tem muitos lugares que nós temos as condições para a vaga de trabalho, mas a empresa acha que não por sermos negros e imigrantes, então são coisas assim que acontecem, de preferirem sempre um branco... e são essas coisas que acabam também me motivando a seguir em frente, a montar uma Associação dos Imigrantes para apoiar os outros imigrantes, porque eu sei que muitos passam por isso, e isso dói muito em meu coração. Hoje em dia eu prefiro trabalhar de forma autônoma para não passar mais por esse tipo de coisas, e consigo me virar bem. Prefiro ficar assim para não passar por mais*

preconceitos em empresas, eu já passei por isso e é ruim, isso é contra o sentimento humano. Hoje em dia eu pago as contas dessa Associação que eu fundei, porque tem muitos imigrantes sem trabalho e sem casa e eu preciso fazer esse trabalho para ajudar os meus próximos, os meus amigos, porque eu acho que todos os imigrantes são meus irmãos. Eu pago do meu bolso as contas da Associação, não tenho ajuda do governo... a gente tenta, mas é muito difícil esse apoio. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 13).

Em relação aos movimentos sociais que as ONGs propiciam praticamente de forma autônoma e sem respaldos outros institucionais, a participante da entrevista 10 compreende também que [...] *o papel das ONGs no apoio social que falta do governo é muito forte, e eu vejo que essa demanda é muito coberta pelas ONGs, e que vivem com pouco, porque não tem uma política efetiva de atendimento a esses espaços, é tudo muito espaçado, como se fosse um favor o que o governo tá fazendo ao apoiar essas instituições, quando na verdade não é, na verdade as ONGs que prestam um serviço que o governo deveria fazer, e acho que há uma urgência muito significativa de políticas efetivas de atendimento às organizações que estão ali na ponta atuando nesse processo com pessoas vulneráveis, hoje muito mais do que antes, porque esse processo da pandemia trouxe muito mais forte a vulnerabilidade, muitas perdas financeiras, e perdas de toda ordem, então acho que mais do nunca o papel das ONGs se acentuam, e mais do que nunca elas estão de ‘pires na mão’, porque direitos que a gente já tinha conquistado com muitos desafios, a gente tá perdendo, então a gente tá vivendo um momento de recuo, e a gente tem que avançar, e não só manter o que a gente já tinha.* [...] *No meu trabalho, que é uma associação, a gente tá atendendo os alunos com aula online, mas muitas pessoas estão sem acesso por razões econômicas, por não ter um computador, um dispositivo que contemple o necessário pra uma aula online. A gente tá conseguindo atender a maioria dos alunos, mas a gente sabe que a maioria não é todo mundo, porque tem essa lacuna. E essas formações são muito importantes, porque nós temos professores e colaboradores nesse espaço que já foram alunos, que são pessoas com deficiência que tiveram o espaço de aprendizagem e hoje prestam serviços e estão inseridos no mercado de trabalho por isso.* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 10).

Em relato semelhante, o participante da entrevista 11 aponta [...] *que muitas coisas boas que vem acontecendo nas comunidades em geral é graças às ONGs, o governo faz o mínimo do mínimo e ultimamente a gente tá vendo que ele tá mais atrapalhando essa ajuda do que facilitando, então a gente fica de mãos atadas, principalmente nesse momento, que a gente não sabe o que fazer de melhor em prol dessas comunidades vulneráveis, mas ainda*

*acho que a melhor forma é se unindo e manter o máximo possível o trabalho das ONGs, que é o carro forte pra tudo, seja pra informação ou alimento ou mais. Falta muito trabalho de políticas públicas às pessoas menos favorecidas, falta engajamento em relação a tudo, porque até um simples atendimento nos serviços de saúde precisa de sensibilização, e vejo muitas pessoas reclamando sobre isso, sobre a educação dos profissionais, sobre a empatia, o medo das pessoas irem nesses lugares buscar algum tipo de informação, seja testes ou medicamentos. **Pras pessoas vivendo com HIV, eu acredito que seria bom algo voltado fortemente à psicologia e saúde mental, porque é um dos maiores problemas por questão da aceitação própria, seja por ser gay, seja pela sorologia, seja pela família, e tem a questão também da visão de vida, de futuro e de amor próprio, então envolver mais essa questão de saúde mental, porque se você está com a sua saúde mental boa, você consegue ter uma imunidade muito melhor, uma vida muito mais saudável.** O estigma pra quem vive com HIV é muito forte, ele existe, por exemplo, muitas pessoas não me seguem nas redes sociais porque eu tenho a sorologia pública, porque acham que por me seguir elas também vão ter a sorologia ou os conhecidos dessas pessoas podem achar algo assim, e eu noto isso de um tempo pra cá, infelizmente, e a partir do momento que eu decidi colocar a minha cara a tapa em prol da luta, de semelhantes ou não, um outro grupo de pessoas me exclui por isso, tanto que depois que eu criei o canal no Youtube eu comecei a ser uma pessoa muito mais sozinha do que antes, porque querendo ou não a gente se torna pessoa pública em prol de uma frente, fica muito marcado, muito visado, acaba que a gente acaba cuidando mais dos outros do que de mim mesmo. [...] **As pessoas tem medo de assumir essas questões, como a sorologia, por questão do preconceito e da opressão da sociedade, das pessoas que não tem a informação ou que não querem saber direito, e a mídia também precisa melhorar muito em relação a disseminação dessas informações e de métodos certos de proteção, principalmente a televisão aberta, como a Globo, que já falou da sorologia de forma errada, mas foi corrigida e trouxe a informação mais concisa.** (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 11).*

Além do destaque do papel dos movimentos sociais e das ONGs nas falas, outra questão elencada em diversos momentos dessas falas menciona novamente a relação do acesso à informação e do conhecimento, agora como fator primordial para o acolhimento, para a melhoria da qualidade de vida e para a resistência contra-hegemônica.

Diante disso, cabe aqui ressaltar a proposta de Santos (2007b) formulada para combater o pensamento hegemônico, baseada em uma “sociologia das ausências” e numa

“ecologia dos saberes”, organizadas a partir de novas formas de racionalidade que surgem nas periferias do mundo como forma de resistência a uma “razão indolente e preguiçosa” – que não tem necessidade de se exercitar pois se considera única e exclusiva, e que não se exercita de modo a abrir-se para a inesgotável diversidade epistemológica do mundo.

Para Santos (2007b), uma “sociologia das ausências”, diz respeito a um procedimento transgressivo e insurgente “para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo.” (SANTOS, 2007b, p. 28-29).

Na sociologia ocidental, as ausências seriam produzidas por meio de cinco modos (ou “monoculturas”): a monocultura do saber e do rigor; a do tempo linear; a da naturalização das diferenças; a da escala dominante; e, finalmente, a do produtivismo capitalista. Nesse quadro, tudo que não é produtivo no contexto capitalista é considerado “improdutivo”, produzindo ausências que deixam de lado, como não-existentes, diversas formas de experiências sociais. A “sociologia das ausências” visa, essencialmente, subverter essa produção de ausências transformando-as em objetos presentes, tornando visível aquilo que vem sendo repugnado pela sociologia dominante. O “objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.” (SANTOS, 2002b, p. 246).

Além da sociologia das ausências, Santos (2002b; 2007b) também vislumbra uma “sociologia das emergências” que surge para fazer frente à razão sociológica tomada em seu sentido tradicional. Buscando identificar os sinais já existentes no presente como possibilidade do futuro, a sociologia das emergências “move-se no campo das expectativas sociais” (SANTOS, 2002b, p. 257), estando disposta no campo das “utopias reais” (SANTOS, 2002b).

A sociologia das emergências, assim, propõe uma nova semântica das expectativas [...] “porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais.” (SANTOS, 2002b, p. 247-248).

Outrossim, a sociologia das emergências está circunscrita no campo das possibilidades e capacidades reais e concretas. Ao contrário da sociologia das ausências, aqui se trata “de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo” (SANTOS, 2002b, p. 258). Sua pretensão é,

portanto, expandir as experiências sociais possíveis, propondo o “ainda não” para pensar a realidade como aquilo que não existe, mas está emergindo.

Santos (2002b) reflete que a possibilidade é o movimento do mundo, cujos momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido), e a latência (o que está na frente desse processo). “A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não, e a latência é domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança.” (SANTOS, 2002b, p. 256).

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o “Ainda-Não”) sobre as quais é possível atuar para potencializar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação trata-se de uma forma de imaginação sociológica que visa, por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança, e por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. Enquanto a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências se desenvolve no campo das expectativas sociais. (SANTOS, 2002b).

Nesse campo de expectativas, a participante da entrevista 10 espera [...] *que as pessoas se percebam enquanto cidadãos de direito e tenham representatividades adequadas. A partir do momento enquanto eu me percebo como uma pessoa, e não só como deficiente, isso muda o foco, então enquanto eu me percebo como pessoa eu sou um agente de transformação, e não sou passivo, e que devo esperar as coisas acontecerem, então acho que o grande entrelaçamento que a gente precisa fazer é isso, que as pessoas se encontrem com elas mesmas e que elas consigam entender que sim, elas são pessoas, que sim, elas tem direitos, e que sim, elas podem exercer esses direitos, e que elas podem reivindicar, que elas podem buscar esses acessos e a partir disso, gerar mudanças em relação aos outros, em relação aos espaços em que elas estão inclusas ou não inclusas e que elas precisam se incluir, porque se eu quero acesso à cultura é porque eu pago os meus impostos, é porque eu também sou uma cidadã, então por qual motivo eu não tenho direito de acessar o livro que eu quero ler, que eu paguei?, se o meu dinheiro é igual o dele, então a partir do momento que eu me vejo como pessoa de direito, os outros também começam a me ver assim, porque quando eu vejo só a deficiência, porque quando eu não vejo a pessoa que tá ali, eu vejo uma*

visão de assistencialismo, e não é isso. É o que eu falo, **‘nem sub e nem super’**, somos **humanos**. (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 10).

Retomando Santos (2002b), o autor elenca que o elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades futuras – assim como a seguinte fala destaca: *[...] a informação salva vidas. Eu acho que a partir do momento que você tem informação e conhecimento, abrem leques de oportunidades, de resposta, pra ir contra o que querem nos impor, o futuro que querem escrever pra gente e que não é o que a gente quer, e então quando você tem conhecimento e acesso à informação, você sabe que você pode ser mais, que você pode escrever a sua própria história, você pode ser quem você quer ser e escolher o que quer ser na sua vida, você não precisa se ater a isso, porque existem pessoas que estão chegando lá, que estão conquistando as coisas, e isso vem através do conhecimento, vem através do poder da informação. É uma forma de transformar a vida dessas pessoas levando essa informação, porque se o pão alimenta o corpo, a informação alimenta a mente, o carinho alimenta a alma, então acho que é isso que as pessoas precisam: a gente leva o pão, a gente leva um pouco de carinho e a gente leva um pouco de informação, e isso vai mudando a vida. [...] A informação e o conhecimento salvam vidas, é isso. As pessoas em situação de vulnerabilidade, como eu me senti muitas vezes, estão tão negligenciadas que elas desconhecem os seus direitos, elas acham que tudo que fazem com elas tá certo, que é normal, e quando se leva a informação e o conhecimento a elas, elas veem que isso não é normal, que não tá certo, as pessoas precisam de informações pra se garantir, pra ter autonomia, pra sair desses estereótipos criados pela sociedade, e a gente não consegue mudar isso sem a informação. A informação é importante pros dois lados: pro lado da sociedade que julga e desconhece como a pessoa é de verdade e pras pessoas em vulnerabilidade como sujeitos de direito, e a informação é o que vai mudar as coisas, é o que vai mudar a sociedade e as pessoas, é o que vai ensinar de fato as coisas como podem ser melhores. Levar a informação pra que se tenha mais sensibilidade com o outro, com o diferente, é isso.* (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 6).

Diante das considerações e das problemáticas trazidas, se faz necessário traçar alguns preceitos sobre como a competência em informação pode se materializar e servir também como resistência e como projeto libertador constituinte da sociologia das emergências (o “ainda não”) – isto é, uma pedagogia decolonial, intercultural e transgressora frente às colonialidades do poder, do saber, do sentir e do ser.

A aprendizagem contínua como prática de liberdade é “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2013, p. 25), onde há a participação do crescimento intelectual e espiritual dos envolvidos, e onde há proteção e respeito às almas das pessoas. Essa aprendizagem, direcionada como progressiva e holística, – engajada – dá ênfase ao bem-estar nos marcadores sociais de classe – incluindo os aspectos étnicos, de gênero, de sexualidade e raça.

Entretanto, pensar nesses marcadores de classe não consiste em permanecer em uma dicotomia materialista, uma vez que os limites reducionistas entre burguesia e proletariado têm se mostrado insuficientes. A crítica que parte de uma perspectiva classista não é, e talvez nunca tenha sido limitada somente no aspecto econômico. (SOARES; COSTA, 2021)

A condição de vulnerabilidade social, subalternização e precariedade, como se vê, por exemplo nos escritos de Freire, se desenvolveu na direção de dois movimentos: desumanização e dominação. Seus opostos não são apenas relativos a uma aquisição de condições materiais, mas antes de um processo de conscientização e autonomia de sujeitos que passam tanto pela compreensão de si quanto pela consciência de seu lugar na sociedade e responsabilidade por eles. (FREIRE, 2000; 2008; 2013; 2014a).

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Freire e Hooks nos permitem pensar a aprendizagem continuada e ao longo da vida em relação aos marcadores de classe para a tomada de consciência e, ao mesmo tempo, para a construção de subjetividade e de linguagem intercultural desconsiderada pelas colonialidades e pela economia de saberes. Isso implica na responsabilidade de atuarmos sempre enquanto seres que entendem a impossibilidade de tudo sabermos; e, ao mesmo tempo, aprendizes capazes de modificarem e serem modificados pelos diferentes sujeitos que participam do diálogo feito em sala de aula. (FREIRE, 2000; 2008; 2013; 2014a; HOOKS, 2013; 2020).

A partir disso, podemos considerar a competência em informação como movimento pedagógico crítico e engajado que deve se constituir como paradigma alternativo, e que realmente propague a ênfase na questão de “encontrar a própria voz” (HOOKS, 2020, p. 246). Pensar a própria voz corresponde, sobretudo, ao reconhecimento da singularidade de cada voz e a autoridade atribuída a ela, por meio do incentivo à autoafirmação e ao engajamento como parte da formação política dos sujeitos em um grupo social.

Acreditamos igualmente que essa metacompetência não deve buscar apenas fortalecer e capacitar os que dela precisam: ela deve ser proposta e executada como um *locus* de crescimento para todos os envolvidos, isto é, tanto para o que ensina (que também aprende)

quanto para o ensinado (que também ensina). Quando trazemos nossas narrativas para a discussão, eliminamos a nossa atuação profissional inquisitiva e silenciosa. Ademais, os profissionais e as instituições mais dispostos a correrem os “riscos acarretados pela pedagogia engajada” acabam por converter suas práticas em focos de resistência. Mohanty (1990), considera que

[...] A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjulgados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY, 1990, p. 185).

Em outros termos, os profissionais e instituições que “abraçam o desafio” da superação na autoatualização de seus saberes e fazeres são mais aptos a criar práticas e espaços pedagógicos que envolvam os que precisam ser envolvidos, proporcionando-lhes maneiras de saber-fazer que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2013) – incluindo nesse rol questões-chave como a cidadania, o pensamento crítico, a autonomia e a resistência.

Em concordância ao exposto, é necessário também que a competência em informação e os seus membros ativos desenvolvam o “ser-mais”²⁷ (FREIRE, 2014a), isto é, o despertar para a vocação ontológica do sujeito, tanto na consciência de si quanto na construção política para o encontro da própria voz em no contexto da aprendizagem transgressora.

Para enfrentarmos as opressões e projetos de colonialidade ainda onipresentes em nosso tempo, devemos persistir e resistir pela prática da competência em informação como

²⁷ O conceito de “ser-mais” nasce das reflexões de Freire (2014a) sobre o transpor as fronteiras que delimitam a relação entre educador e educando e como o aprender precisa se constituir nas situações de ensino. Para livrar-se da relação de opressão impressa pela “educação bancária”, o objetivo de constituição do “ser-mais” é fazer da prática pedagógica um processo de conscientização tanto do educador como do aprendiz para que ambos partam para a consciência de si e da sua opressão, a fim de se libertarem. O processo de tornar-se livre é o despertar da vocação ontológica do indivíduo humano. Por meio da relação consigo, com o outro e o mundo, as ações que o ser-mais tanto no educador quanto no educando apresentam-se como resultados da luta pelo desvelar amoroso na prática educativa. A essência da educação é coletiva e enquanto prática de liberdade é construído da formação do ser-mais. (FREIRE, 2014a, p. 106-110).

aprendizagem libertadora, nos posicionando e não sendo omissos/apartidários às grandes questões que perpassam, norteiam e reprimem o aprendiz, a nós mesmos e os grupos socialmente vulneráveis, principalmente. (SOARES; COSTA, 2021)

Por sua vez, a aprendizagem libertadora se torna um enfrentamento à lógica neoliberal da globalização pós-moderna ao evitar a corrupção da educação e sua formatação em reprodução dos desejos da classe dominante que impõem sua ideologia e a legitimação do *status quo* para os sistemas e para as sociedades (SOARES; COSTA, 2021) – ou seja, a noção de “quem está dentro e quem está fora dos sistemas”.

Precisamos considerar que, para nossas formações enquanto sujeitos éticos, devemos afirmar um compromisso na construção de uma educação que humanize os educandos para que se tornem sujeitos de direitos, cidadãos críticos, reflexivos e atuantes nos seus contextos sociais. A eticidade daquele que educa/ensina é fruto do seu enfrentamento às manifestações das opressões que de fato são originadas nas formações discriminatórias dos marcadores de classe. (SOARES; COSTA, 2021).

Entretanto, a responsabilidade ética da atividade profissional, quando vista apenas como uma ação moral e isolada, nos parece carecer de trabalho coletivo, de proposta comum para os sujeitos; é a partir da ideia de transgressão que acrescentamos o caráter político, técnico e estético do sujeito que educa/ensina – isto é, o desenvolvimento em conjunto das dimensões da competência em informação. (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020).

A premência da transgressão e insurgência da competência em informação deve ser vista como uma luta por poder, – ou contrapoder, se necessário – ao passo que o acesso à informação e outros demais acessos aos insumos de direito dos seres são angariados pela luta contínua, onde os sujeitos envolvidos são seres políticos e coletivos com motivos para e motivos porque para tal (SCHÜTZ, 1979). Reiteramos esses marcadores de luta, de transgressão, de insurgência e de resistência porque as vivências das pessoas em vulnerabilidade social exteriorizadas pelas falas obtidas nos manifestaram essas premissas.

Cientes disso, acreditamos que o acesso à informação e aos demais ativos necessários para o desenvolvimento da competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais se apresentam mutuamente como o mártir e a salvação: a partir das **ausências**, emergem as **emergências** (SANTOS, 2002; 2007) e as **resistências** como luta pelo poder (ou contrapoder) e para o protagonismo social – como um projeto de vida político pós-abissal e contínuo (DEMO, 2013; SANTOS; 2010; WALSH, 2007).

Perante a discussão trazida e as reflexões expostas, a próxima subseção apresenta a proposição dos princípios de competência em informação direcionado às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais sob o foco das quatro dimensões já mencionadas ao longo dessa pesquisa. (VITORINO; PIANTOLA, 2020).

5 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ÀS MINORIAS SOCIAIS: CONJECTURANDO PRINCÍPIOS

Como já mencionado, o objetivo geral da presente pesquisa consiste na proposição de princípios de competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais com o respaldo no pensamento decolonial e nas quatro dimensões estabelecidas por Vitorino e Piantola (2020): técnica, estética, ética e política

Esse é, também, o objetivo da presente subseção: tais princípios são aqui caracterizados como uma estrutura conceitual para a compreensão do fenômeno apresentado. Assim como na construção teórico-conceitual, partimos aqui do pressuposto de que precisamos ir além das rubricas para a efetivação da competência em informação insurgente e transgressora – isto é, decolonial, libertadora, potente, subversiva, intercultural, pós-abissal, contextual e humanizada.

Desse modo, os princípios não servem como padrões, tampouco arquétipos rígidos – até porque seria no mínimo divergente criarmos aqui padrões, modelos e/ou parâmetros, ao passo que a presente discussão se pautou sobre a transmutação dos padrões opressores da colonialidade e da globalização frente aos socialmente vulneráveis.

Assim sendo, os princípios delineados buscam servir como uma estrutura conceitual com elementos básicos para apoiar as pessoas e os grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais, além de buscar “furar a bolha” do desenvolvimento elitista da competência em informação. Tais princípios também objetivam apresentar elementos que respeitem a subjetividade e os contextos inerentes aos seres – bem como as suas situações biográficas (SCHÜTZ, 1979).

Esses princípios são considerados oportunos de serem delineados para servir de subsídio para ações, projetos e programas para o desenvolvimento da competência em informação de grupos em vulnerabilidade social/minorias sociais, partindo tanto do arcabouço teórico-conceitual exteriorizado quanto das manifestações evidenciadas, oferecendo solidez à construção efetivada.

Para Vitorino e Piantola (2020), desenvolver a competência em informação nas pessoas requer desenvolvê-la em si mesmo *a priori*, ou seja, aquele que será o educador primeiro terá que a desenvolver internamente, “e somente isso já é um desafio, pois esta “face” sugere um compêndio de pontos a considerar” (VITORINO; PIANTOLA, 2020, p.

164), primeiramente no concernente às subjetividades humanas, mas principalmente à informação e aos contextos em que ela se apresenta, ou não.

Inclui-se nesse âmbito as realidades vividas, extraídas das situações biográficas e do mundo da vida, imbricadas pelos discursos dos seres envolvidos e das suas práticas pessoais/profissionais. Outros elementos necessários a se considerar referem-se às dimensões da competência em informação em si, onde se denota:

- A informação: princípio norteador das profissões da informação – objeto de estudo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.
- A ética: princípio fundante da prática da profissional bibliotecária e de todas as demais profissões.
- As dimensões técnica, estética, ética e política: princípios a serem considerados em equilíbrio. (VITORINO; PIANTOLA, 2020, p. 164).

Desse modo, a proposição dos seguintes princípios se dá pela seguinte forma (Quadro 17):

Quadro 17 – Princípios norteadores de competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais

Princípios norteadores	Relação com os preceitos das Unidades de Significado (U. S.)	Dimensões da competência em informação enfatizadas
1. A educação necessita de conhecimentos outros para garantir seus poderes e/ou contrapoderes desconstrutivos e contra-hegemônicos; a cidadania e a justiça social ganham em efetividade histórica se souberem manejar adequadamente o conhecimento, principalmente em sentido reconstrutivo político. (DEMO, 2001; VITORINO; PIANTOLA, 2020).	Construção da resistência pela vulnerabilidade social para se reivindicar direitos visando o bem-estar e o bem viver	Dimensão técnica e dimensão política
2. A aprendizagem contínua e ao longo da vida deve partir de aspectos como o pensamento decolonial, o pensamento pós-abissal e os contextos, para assim possibilitar àqueles que precisam o “encontrar suas vozes” por meio das ecologias de saberes (HOOKS, 2020).	Acesso à informação que preze pelo respeito, tolerância e aprendizagens outras para/com/às diferenças	Dimensão política
3. O conhecimento necessita de insurgências da educação para angariar bases éticas efetivas e alcançar os socialmente vulneráveis/marginalizados/oprimidos/precarizados/excluídos em um ir e vir de sensibilidade e criatividade ativa; e embora a educação devesse ser um patrimônio comum, o conhecimento implica em habilidades que não são igualmente distribuídas, nem social nem geneticamente (DEMO, 2001; VITORINO; PIANTOLA, 2020).	Acesso à informação e ao conhecimento de forma sensível, criativa, ativa e descentralizada	Dimensão ética; dimensão política e dimensão estética

Princípios norteadores	Relação com os preceitos das Unidades de Significado (U. S.)	Dimensões da competência em informação enfatizadas
4. O conhecimento precisa de pedagogias que promovam práticas de resistência, de (re)existência e (re)vida; além de análise crítica, questionamento, ação social transformadora, insurgência e intervenção nos campos do poder, do saber, do ser e do viver; e, por fim, incentivem e assumam uma atitude insurgente, ou seja, decolonial. (WALSH, 2013).	Práticas profissionais que fomentem o acesso à informação e ao conhecimento transformador, insurgente e livre de amarras colonizadoras	Dimensão política e dimensão técnica
5. A competência em informação não é um projeto colonializador/imperial/unilateral que tem um fim em si mesma, e sim, um processo intercultural e multidisciplinar que sirva como meio para um projeto de vida contínuo que propague o bem-estar, o acesso pleno à informação e a autonomia das pessoas e dos grupos, de acordo com o nível de autossatisfação dos envolvidos.	Acesso à informação e ao conhecimento ao longo da vida como um projeto inacabado e em constante transformação, visando o bem das individualidades e das coletividades envolvidas	Dimensão política; dimensão ética e dimensão estética
6. A competência em informação deve fomentar o alargamento da competência intercultural, isto é, estar ciente de sua própria visão de mundo; desenvolver atitudes positivas em relação às diversidades culturais; obter conhecimento de diferentes práticas culturais e visões não-hegemônicas; e desenvolver habilidades de comunicação e interação interculturais (COOKE, 2017; CLEMENTE; MOROSINI, 2020).	Acesso à informação e ao conhecimento de formas interculturais, diversificadas e não-hegemônicas	Dimensão política e dimensão ética
7. A competência em informação está atrelada à humildade cultural (<i>cultural humility</i>): compromisso pessoal ao longo da vida com a autoavaliação e a autocrítica; o reconhecimento de dinâmicas e disparidades de poder; a vontade de corrigir esses desequilíbrios e de desenvolver parcerias com pessoas e grupos que defendem os que não conseguem se defender; e a responsabilidade institucional (TERVALON; MURRAY-GARCIA, 1998).	Práticas profissionais que viabilizem o acesso à informação para a autonomia, a autocrítica e a reivindicação de direitos dos mais vulneráveis entre os vulneráveis/minorias sociais	Dimensão política; dimensão ética e dimensão técnica
8. A competência em informação, – assim como o profissional bibliotecário/da informação ou demais profissionais envolvidos no processo – não deve ser neutra e/ou isenta de valores políticos e de entendimento/acolhimento sociocultural, visto que a cultura e a política são fundamentais para o <i>lifelong learning</i> .	Promoção do acesso à informação como ato político e de resistência	Dimensão política e dimensão ética
9. A competência em informação não deve se apresentar em contextos latino-americanos e subalternizados como um conjunto de habilidades eurocêntricas, social e culturalmente hegemônicas, replicado tradicionalmente do positivismo ocidental e de ideias econômico-racionalistas de alfabetização mecanicista ou como treinamento sem fundamentação contextual – “educação bancária”.	O acesso à informação deve ser contextual, direcionado, que faça sentido aos que estão se apropriando e deve ser também “fora da caixa” hegemônica tradicionalista	Dimensão técnica
10. O conhecimento e a aprendizagem contínua precisam do reconhecimento e da realização de ações que enfrentem os poderes dominantes sociais, culturais e epistemológicos	Fomento de ações concretas desde os níveis regional e local para o	Dimensão política e dimensão ética

Princípios norteadores	Relação com os preceitos das Unidades de Significado (U. S.)	Dimensões da competência em informação enfatizadas
colonialistas imbuídos nas ideologias e metodologias utilizadas, bem como a desmistificação sobre a inferioridade da educação e das identidades – sejam latino-americanas, de gênero, de raça, classe ou outras.	acesso à informação, objetivando o protagonismo das identidades – principalmente daquelas mais subalternizadas, como as latino-americanas e as populações indígenas.	
11. É preciso ter noção da competência em informação como interlinguística (NOWRIN; ROBINSON; BAWDEN, 2018), ou seja, engajada com a aprendizagem e a reaprendizagem-outra contínua e contextualizada nos cenários oprimidos/subalternizados pelos projetos eurocêntricos.	Alargamento de práticas/estudos/fazer para o acesso à informação de forma engajada, subversiva e interlinguística.	Dimensão política
12. A promoção da justiça social deve ser viabilizada por meio da competência em informação e do entendimento das identidades socialmente vulneráveis/minoritárias, uma vez que a atual distribuição de riquezas e recursos no mundo é predominantemente injusta. Deve-se levar também em consideração o entendimento da vulnerabilidade como fator para a resistência e transgressão, no sentido que os aprendizes sempre têm algo a ensinar a partir de suas vivências para com os que estão no papel de educadores/mediadores.	Noção de que o acesso pleno à informação é indubitavelmente atrelado à justiça social, em que a vulnerabilidade é utilizada nesse cenário como fator propulsor à resistência e ao protagonismo social.	Dimensão política e dimensão ética
13. Aqueles que desenvolvem a competência em informação devem criar atmosferas (isto é, espaços acolhedores e aconchegantes) de confiança nas quais as pessoas possam compartilhar suas ideias e experiências; além de desenvolvê-la inicialmente com o que as pessoas já sabem e/ou fazem.	A competência em informação deve utilizar de todos os conhecimentos disponíveis (acadêmicos ou comuns) para viabilizar a informação e o conhecimento necessário e frutífero às demandas específicas, não ignorando ou menosprezando os contextos, pessoas e vivências envolvidos.	Dimensão política; dimensão ética e dimensão estética
14. Assim como a educação em geral, o desenvolvimento da competência em informação deve avançar da ação para a reflexão e da reflexão para a ação (o ciclo da práxis).	O acesso à informação precisa transitar entre a ação e a reflexão (e vice-versa) para se efetivar como mecanismo de transformação social.	
15. O conhecimento é construído por meio da interação entre as pessoas, e essas pessoas devem participar ativamente de seus próprios processos de aprendizagem ao invés de serem	As pessoas são pilares irrefutáveis no processo de acesso e compartilhamento de	

Princípios norteadores	Relação com os preceitos das Unidades de Significado (U. S.)	Dimensões da competência em informação enfatizadas
apenas recipientes (“bancos” ou “cobaias”) passivos de informação.	informação, e elas devem ser ouvidas para participar ativamente desse processo.	Dimensão política e dimensão ética
16. Em cada situação na qual tentamos ensinar ou organizar, as condições devem ser o reflexo das condições da sociedade que estamos tentando construir. Isso significa viabilizar direitos equânimes entre “mediador” e “aprendiz”, numa situação democrática de tomada de decisões.	A informação deve ser democrática: isso quer dizer que tanto o mediador quanto o aprendiz devem ser levados em consideração no processo. Por exemplo, o que é considerado “bom” ou “ideal” para uma pessoa não faz o mínimo sentido para outra.	
17. Os desenvolvimentos de nossos aprendizados devem ser feitos com nossas cabeças, com nossos corações e com nossos corpos – afinal, somos seres humanos sentipensantes.	O processo do acesso à informação e ao conhecimento deve ser fomentado de forma agradável, humanizada e com empatia.	Dimensão estética
18. As artes são ferramentas importantes no ensinar, aprender e organizar. Além disso, todas as manifestações de artes e culturas nos diversos contextos existentes devem ser consideradas e respeitadas.	As manifestações artísticas são informações expressas e valiosas que devem ser igualmente legitimadas no processo de desenvolvimento social, político e cultural.	
19. O pensamento crítico sozinho não é autossuficiente. A proposta de desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva é a mais indicada para a mudança do mundo. Dessa forma, o conhecimento necessita de pedagogias coletivas que provoquem aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem; que esclarecem e enredam caminhos, não plantem dogmas ou doutrinas, mas antes semeiem para que deles possam brotar “outros” saberes, igualmente válidos como conhecimentos instituídos; que configurem espaços onde predominem diferentes formas de agir, ouvir, ser, fazer, olhar, pensar, sentir, ser, teorizar, não apenas individualmente, mas no/do/por meio de/e para o coletivo, isto é, uma pedagogia de comunalidade. (WALSH, 2013).	A vulnerabilidade como manifestação de resistência/pedagogia coletiva deve ser vista como emergente às reivindicações, ressignificações e refutações em oposição aos padrões colonizadores e opressores das sociedades em que vivemos.	Dimensão política
20. O objetivo central da competência em informação como pedagogia subversiva/decolonial/transgressora/libertadora deve consistir em uma ação organizada para mudar/transformar o mundo.	O aprendizado ao longo da vida, assim como a interculturalidade, é uma tarefa inacabada, constante; é um projeto de	

Princípios norteadores	Relação com os preceitos das Unidades de Significado (U. S.)	Dimensões da competência em informação enfatizadas
Nesse cenário, também consideramos a(s) pessoa(s) um “eterno aprendiz” (tanto o “mediador” quanto o “receptor”) – em constante ressignificação e transgressão social, intelectual e individual.	vida – logo, trata-se de (refut)ação política contínua	

Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2021).

Além do mais, e como já mencionado em outrora, consideramos que esses princípios para o desenvolvimento da competência em informação subversiva e para/com as pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais devem se configurar além das bibliotecas e das instituições de ensino formais, ou seja, em bairros, comunidades, residências, na rua, em movimentos e nas organizações – e, sobremaneira, pelo reconhecimento e pela interação com as diferenças existentes no mundo. (WALSH, 2013; DUDZIAK, 2016).

Dizemos isto pois conforme relatado em uma das falas obtidas (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 10), [...] *eu acho que a gente tem que perceber o quanto a gente consegue ir além, e nisso a nossa limitação fica pra trás, a nossa forma de estar no mundo muda totalmente e integralmente quando se consegue acessar variadas ferramentas, e a nossa forma de estar no mundo continua diferente, mas eu aprendo com a tua diferença e tu aprende com a minha, e a gente a partir disso vai conseguir chegar nos espaços, a gente vai conseguir tornar esse mundo um lugar menos inóspito, digamos assim. Eu quero te congratular pela tua pesquisa, eu sempre procuro atender rápido as pessoas que falam em informação, que falam em cultura, que estão nessa mesma vibe de ampliar esse território tão restrito, e que a gente precisa de pessoas que vejam o mundo de uma forma diferente, que vejam o mundo pra todo mundo, digamos assim, então eu fico muito feliz em poder compartilhar disso, em fazer parte dessa caminhada, e tô à disposição quando necessário, e acho que é muito legal a gente ter esses espaços, essas trocas, e todo mundo ganha com isso.*

Podemos apreender, então, que é no coletivo que as dimensões da competência em informação e o seu desenvolvimento se fortificam, na medida em que os sujeitos interagem e ponderam sobre as possíveis consequências de suas ações e de suas reivindicações nos contextos da coletividade (VITORINO; PIANTOLA, 2020). Essa vivência do “ser-mais” de afetividade, de estreitamento de laços, fomenta um dos aspectos inerentes à competência em informação: “além de conhecer [...] como identificar vieses políticos [em informações], o

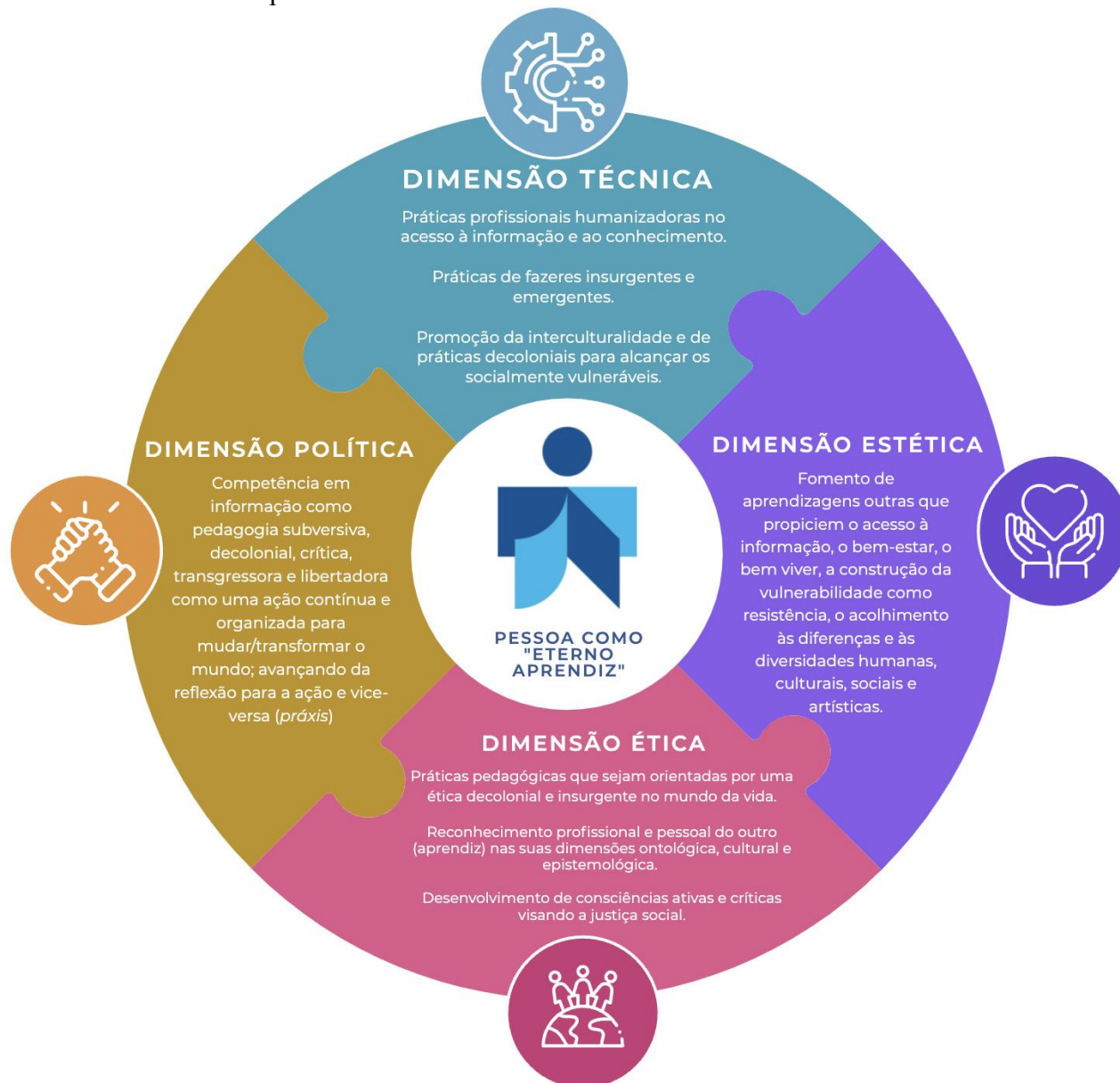
aprendizado profundo ocorre quando podemos caminhar nos sapatos dos outros” (ABILOCK, 2006, p. 9).

Igualmente é no coletivo que a competência em informação se apresenta em sua melhor versão, visto que seu papel é latente nessa acepção: [...] ***eu sei que tá difícil pra todo mundo, mas eu percebo a ineficiência dos profissionais e a falta de vontade deles pra atender algumas demandas, e por isso é tão importante ter o conhecimento pra ir atrás das coisas, e trabalhar em redes, em coletivos, potencializa muito isso. Eu acho que a gente precisa fomentar a informação pra que as pessoas conheçam seus direitos, pra que as pessoas tenham um norteamento mínimo de saber as coisas básicas e seus direitos, e eu fico imaginando nesse processo pandêmico, muita gente passando fome e as vezes tem ajuda e elas não sabem como proceder, que acham que é isso mesmo e deu, é complicado, ainda mais nesse governo que quer o nosso extermínio.***

Para tanto, iniciativas de integração social, de contato e de desenvolvimento de conhecimentos outros para seres sentipensantes são oportunas para desenvolvermos o que é considerado basilar à Freire (FREIRE, 2000; 2008; 2013; 2014a) e também à competência em informação: sua dimensão ética, revelada no mundo da vida (SCHÜTZ, 1979; VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2020).

Com base no exposto pelo Quadro 17, apresentamos a ilustração (Figura 11) com uma síntese de alguns elementos-chave para o desenvolvimento da competência em informação direcionado às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais – cujos elementos emergiram tanto das literaturas quanto das falas obtidas, e estão fundados a partir de nossa visão transgressora de mundo.

Figura 11 – Elementos-chave para o desenvolvimento da competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais



Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2021).

A Figura 11, oriunda a partir dos princípios elencados no Quadro 17 e na discussão trazida até então, buscou ilustrar a teoria exposta por meio um infográfico, onde as dimensões da competência em informação e os princípios se unem como peças completas de um “quebra-cabeça” – sendo indispensáveis uma as outras para a sua devida execução e harmonia; e ao passo que a pessoa “como eterno aprendiz” está disposta no centro (junto com o logotipo da *information literacy*), ressaltando o seu papel de protagonista no processo de desenvolvimento da competência em informação.

Dizemos isso do “eterno aprendiz” pois não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem contínua e para o desenvolvimento da competência em informação. Como a informação está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender e reaprender é hoje e sempre.

Daí, faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua simbiose do eu e do nós, com base na prioridade do decolonial, do social, das diferenças e das emergências. Para que esse ideal utopístico seja possível, é necessário que a humanidade entenda e aceite a aprendizagem transformadora como pré-condição. Essa pré-condição tem “como pressupostos o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo”. (GADOTTI, 2001, p. 5).

Não se pode entender essa aprendizagem descolada de um projeto social e político. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. Como dizia Freire (2014a, p. 86), “mundo não é; o mundo está sendo”.

Para mais, é preciso partir do conhecimento das condições de vida dos envolvidos na aprendizagem/desenvolvimento da competência em informação, sejam elas as condições objetivas ou as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, suas (inter)culturas e suas localizações. É necessário conhecer as particularidades na convivência e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. (GADOTTI, 2001).

À vista disso, consideramos que a tecnologia e as teorias sem as práticas não são suficientes: é preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade e dos profissionais que podem fazer a diferença “na ponta”. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não temos acesso aos outros demais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da presente pesquisa, buscamos contribuir para o alargamento fronteiriço da competência em informação para com as pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais, com foco no pensamento decolonial/intercultural e os seus desdobramentos.

Sugerimos, ao longo da discussão, e a partir das propostas de autores como Walsh, Quijano, Mignolo, Freire, Fanon e Hooks, o movimento social da competência em informação como “subversiva” e revestida numa pedagogia decolonial e intercultural, insurgente e resistente, construída em espaços, práticas e contextos marginalizados, que convocam conhecimentos também marginalizados ao longo da história, conhecimentos produzidos pela diferença colonial, que possam desestabilizar e denunciar as práticas, estruturas e conhecimentos hegemônicos de caráter opressivo. Competência trajada em pedagogia intercultural e decolonial que deverá ter os seus reflexos nos campos educativos como resultado das práticas pedagógicas construídas em espaços e cenários sociais de luta e resistência.

Na conjuntura atual, entendemos que a competência em informação ganha cada vez mais sentido junto à proposta pedagógica de conscientização – como elencado principalmente nos autores mencionados.

A conscientização relativamente à situação de opressão é, sem dúvida, um pressuposto fundamental para a emancipação e libertação, só possíveis no âmbito de aprendizagens políticas e educativas decoloniais, mas também de práticas políticas e epistêmicas insurgentes e decoloniais à revelia dos modelos acadêmicos institucionalizados, de etiologia eurocêntrica e estadunidense, com as suas propostas de uma lógica e racionalidade legitimadoras de uma tradicional e colonial geopolítica do conhecimento. (TAVARES; GOMES, 2018).

Ao olharmos ao nosso redor, a vulnerabilização do outro usualmente tem como pressuposto as questões de classe, raça e gênero, categorias coloniais por excelência, construídas e impostas ao longo da história. A vulnerabilização do negro, do índio, da mulher, da mulher negra ou índia não está relacionada, inicialmente, com a sua cultura ou identidade, mas parte de premissas biológicas que se expandem na condição étnico-racional originária, ou seja, na sua condição existencial. Logo, o desafio da decolonialidade, assim como da educação, exige permanentes teorizações, reflexões, individuais e coletivas, a partir das

práticas políticas, sociais e educativas e ensaiar novos caminhos pedagógicos de dimensão decolonial, exigindo uma prática comprometida. Noutros termos, trata-se da emergência de práticas pedagógicas que sejam orientadas por uma ética – dimensão ética – decolonial democrática, que reconheça o outro nas suas dimensões ontológica, cultural e epistemológica como fatores incontornáveis de humanização. (TAVARES; GOMES, 2018).

Nesse contexto, a restrição academicista e o reducionismo da competência em informação também se convertem em formas de autoritarismo e repressão social. Seu viés empirista, ainda que bastante incipiente no Brasil, pode se tornar um poderoso aliado no desenvolvimento da cidadania das minorias sociais, visto que a tendência é de vermos cada vez mais novos grupos em vulnerabilidade social/minoritários se formando por conta das desigualdades sociais, da globalização e dos fenômenos que se materializam a partir disso, tal como as consequências vistas pela pandemia do Covid-19.

A partir da pesquisa teórica e empírica, consideramos primordiais e emergentes a discussão e o maior aprofundamento das problemáticas aqui trazidas, pois diante dos avanços tecnológicos e informacionais, a competência em informação é potencialmente capaz de apoiar o desenvolvimento das pessoas que mais precisam dela.

Entretanto, reiteramos que é necessário vislumbrar além das tecnologias, dos treinamentos padronizados e das “bolhas” elitistas em que ela se desenvolve, buscando de fato alargar seus saberes e fazeres – e por isso, consideramos que a competência em informação não pode se limitar à biblioteca e ao bibliotecário, como mencionado na discussão. Dizemos isto porque a construção teórica da investigação nos possibilitou identificar que não há, na literatura científica, pesquisas sobre os contextos aqui dispostos em conjunto, o que reforça o caráter inédito dessa investigação.

Ademais, a pesquisa partiu do entendimento que a ação pedagógica é também política – tal como assevera a dimensão política da competência em informação. (VITORINO; PIANTOLA, 2020). Desse modo, nos apropriamos dos diálogos tecidos pelo pensamento decolonial, da pedagogia libertadora e de outros correlatos no intuito de resgatar em nós, bibliotecários/profissionais da informação, e acima disso, educadores, o compromisso de confrontar nossas práticas pedagógicas – ou a falta delas.

As falas obtidas pelas entrevistas objetivaram descrever o fenômeno investigado pelas unidades de significado (U. S.) sobre o acesso à informação, sobre as situações cotidianas de vulnerabilidade social e sobre a resistência edificada por meio da vulnerabilidade social. Tais unidades expressaram as características salientes do fenômeno e identificaram as situações

de opressão, preconceito, estigma e falta de ativos que impedem, muitas vezes, o bem-estar e a mínima condição cidadã das pessoas – cujo ponto crucial se debruça na relação de acesso e falta de informação. Assim sendo, a informação se apresenta como uma “faca de dois gumes”: ela é capaz de incluir ou excluir, de empoderar ou segregar, e etc., onde a partir desses acessos propicia e/ou potencializa o estado de vulnerabilidade social.

Destarte, consideramos, a partir dos resultados obtidos, que o desenvolvimento da competência em informação como forma de resistência e como alicerce aos socialmente vulneráveis/minorias sociais se apresenta na premência do trabalho colaborativo entre educadores, profissionais de áreas correlatas, bibliotecários e especialistas em informação, profissionais da saúde e outros, na garantia que todas as pessoas tenham acesso a informações confiáveis e com qualidade garantida; no incentivo e promoção do *lifelong learning* para permitir a todos participarem da vida política e social e reivindicarem transformações frente aos regimes hegemônicos, opressores e colonizadores; para que, com esses atributos, as pessoas vulnerabilizadas/em minorias sociais alcancem as cidadanias que lhes competem e que lhes sirvam de fato como úteis no cotidiano.

É preciso então, diante disso, propormos movimentos da competência em informação como prática de liberdade, marcada pelo engajamento, voltada à emancipação e formação das pessoas em sujeitos da sua história e atores na transformação social. Deste modo, estaremos de fato enxergando a urgência de uma consciência de si humanística, de pertencimento à espécie humana e as suas diversidades.

Acreditamos que a aprendizagem contínua e contextual enquanto prática de liberdade deve ser construída na práxis em diálogo com o cotidiano daqueles a partir de e com quem se requer o engajamento e responsabilidade, pois são atravessados pelos anseios e opressões que delimitam o seu lugar de ação. É pela conscientização e pela construção de diálogos com esses sujeitos que a proposta de uma comunidade de aprendizados faz-se urgente para que a educação libertadora seja capaz de nos potencializar para a vida e para a luta. (SOARES; COSTA, 2019).

Cientes disso, e como exteriorizado em uma das falas (PARTICIPANTE 1, ENTREVISTA 9), [...] *eu acho que o principal é redemocratizar as informações, eu acho que precisa chegar a informação de forma acessível às pessoas, principalmente pro público-alvo do que demanda, [...] como ajuda na saúde pública, na emissão de documentos, de apoio jurídico, então existem muitos outros serviços que as pessoas precisam e elas não sabem que existem e que elas tem direito, como também isenção de pagamento de concurso*

público e de vestibular, então acho que a gente pode potencializar essas informações na sociedade civil e nas organizações que dialogam com essas pessoas que precisam, porque a partir do momento que a gente cria um espaço de diálogo consciente e responsável com essas pessoas que trabalham nesses espaços e pras pessoas que precisam, a gente consegue disseminar a informação de forma acessível. Eu percebo muito que as pessoas se informam, mas não retornam as informações pro local de origem, deixando a informação parada e sem diálogo, então por isso eu falo da importância de redemocratizar a informação, os espaços sociais, conversar de forma horizontal e transversal com esses sujeitos e inclusive informá-los que eles são sujeitos de direito, que mesmo que a gente acabe sendo deslegitimado, seja pela cor, pela orientação sexual, pela identidade de gênero em determinados espaços [...]. Precisamos de sensibilização pras pessoas em vulnerabilidade, e isso a gente vê como é complicado, muita gente da educação totalmente ignorante, sem preparo, preconceituosas, pessoas que deveriam ser as primeiras a acolher, a oportunizar a informação, o conhecimento, a tratar de pautas de gênero, de raça, de questões minoritárias, então isso falta muito. Falta formação dessas pessoas, dos profissionais, e muita sensibilização, humanidade, pra que as coisas comecem a melhorar.

O desenvolvimento da competência em informação deve ser tratado de maneira mais aprofundada, contextual e efetiva/afetiva, considerando a diversidade e as especificidades dos contextos sociais, e que realmente faça a informação e as habilidades que tornam o ser competente em informação serem apreendidos pelos que estão às margens dos direitos humanos e sociais: ela, a informação, deve chegar aos que necessitam e também deve se mostrar para os que desconhecem as individualidades do outro. De nada vale a criação de declarações, manifestos ou formas outras de “solidariedade” se não existir efetivamente a aderência em campo e o envolvimento empático dos que tem plenos pulmões para realizar inicialmente as necessárias transgressões e insurgências sociais.

Isto posto, inferimos que novos e outros caminhos devem ser abertos para explorar a competência em informação, principalmente na construção de políticas públicas e ações pontuais, além da ampliação de pesquisas empíricas sobre as temáticas abordadas em conjunto – sendo considerado este um dos desafios vencidos aqui.

É mediante isso e com base nas reflexões e problemáticas trazidas que salientamos a necessidade contínua de alargar os feitos da competência em informação subversiva, – como um projeto de vida – insurgente, libertadora e transformadora frente às necessidades de

decolonizar as barreiras subjetivas, sociais, linguísticas, acadêmicas e profissionais dos projetos coloniais da pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

ADDISON, Colleen; MEYERS, Eric. Perspectives on Information Literacy: A Framework for Conceptual Understanding. **Information Research: An International Electronic Journal**, v. 18, n. 3, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1044643>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. **Um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária (AAPCS), 2001.

ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of Crossing**. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, NC: Duke, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis, 1997.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **BIBLIOTECA PÚBLICA: AMBIGUIDADE, CONFORMISMO E AÇÃO GUERRILHEIRA DO BIBLIOTECÁRIO**. INFOhome, 2017. Disponível em: https://ofaj.com.br/espacoofajs_conteudo.php?cod=13. Acesso em: 08 dez. 2021.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; SANTOS, Camila Araújo dos. Mediação, informação, competência em informação e criticidade. *In*: FARIAS, Gabriela Belmont de; FARIAS, Maria Giovanna Guedes (Orgs.). **Competência e Mediação da Informação: percepções dialógicas entre ambientes abertos e científicos**. São Paulo: Abecin, 2019. p. 96-111.

ALVARES, Lillian; ARAUJO JUNIOR, Rogério Henrique de. Marcos históricos da ciência da informação: breve cronologia dos pioneiros, das obras clássicas e dos eventos fundamentais. **Transinformação**, v. 22, n. 3, p. 195-205, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862010000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2021.

ALVAREZ, Marcos César. Cidadania e direitos num mundo globalizado. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 22, p. 95-107, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2090>. Acesso em: 04 dez. 2021.

AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. *In*: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Orgs.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 17-26.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report**, Jan. 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 05 dez. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (Mar. 1998)**. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>. Acesso em: 05 dez. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL). **Information Power: Building Partnerships for Learning**. Publisher: Chicago: American Library Association, 1998.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: American Library Association, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>. Acesso em: 05 dez. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Programming to Promote Diversity**. American Library Association, 2008. Disponível em: <http://www.ala.org/advocacy/diversity/culturalprogrammingtopromotediversity>. Acesso em: 05 dez. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 04 dez. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Resolution on access to accurate information**. Chicago: American Library Association, 2017. Disponível em: <https://www.ala.org/advocacy/intfreedom/statementspols/ifresolutions/accurateinformation>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 259-268, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Acesso em: 07 dez. 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como uma ciência social. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/985>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ARAÚJO, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/> Acesso em: 25 jan. 2022.

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY (ANZIIL). COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework**. 2. ed. Adelaide: ANZIIL, 2004. Disponível em: https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; FRANÇA JÚNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALETTI FILHO, Heraldo César. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. *In*: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Org.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **Transinformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 163-173, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/LJHrtpbDXhDw9Xf6jQVrNrN/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BARBOZA, Isabella Vieira; LAMAR, Adolfo Ramos. Interculturalidade: construção de um pensamento pós-abissal. **Revista Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, p. 46-53, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/41745281/Interculturalidade_constru%C3%A7%C3%A3o_de_um_pensamento_p%C3%B3s_abissal. Acesso em: 05 dez. 2021.

BARJA, Gover; GIGLER, Bjorn-Soren. Qué es y cómo medir la pobreza de información y comunicación em el contexto Latinoamericano. *In*: **Pobreza digital**: las perspectivas de América Latina y el Caribe, DIRSI-CRDI, 2006. Disponível em: http://www.dirsi.net/espanol/files/01-Borja_esp_web_18set.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma quase história da ciência da informação. **DataGramaZero**, v. 9, n. 2, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/6633>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahaer, 2005.

BAYLÃO, Raul Di Sergi. Um conceito operacional de minorias. **Revista da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios**, Brasília, v. 17, n. 9, p. 209-233, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/um-conceito-operacional-de-minorias-raul-di-sergi-.html>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BEHRENS, Shirley J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. **College & Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309- 323, July 1994. Disponível em: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BELLO, Enzo. O pesamento descolonial e o modelo de cidadania no novo consitucionalismo latinoamericano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 7, n. 1, p. 49-61, 2015. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2015.71.05>.

Acesso em: 06 dez. 2021.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: cenários e espectros.

Memória e Informação, v. 2, n. 1, p. 29-50, 2018a. Disponível em:

<http://labirintodosaber.com.br/wp-content/uploads/2018/11/coinfo-regina-belluzzo-casa-de-rui-barbosa-2017.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018b.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: das origens às

tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 30, n. 4, p. 1-28, 2020. Disponível

em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/155810#:~:text=Apresenta%2Dse%20a%20compet%C3%Aancia%20em,ao%20longo%20de%20sua%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Orgs.). **Redes de conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. 1. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. v. 1.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos**

Feministas, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jan. 2018.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. **Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2021.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOMBARO, Christine. The Framework is Elitist. **Reference Services Review**, v. 44, n. 4, 2016. Disponível em: https://scholar.dickinson.edu/faculty_publications/500/. Acesso em: 05 dez. 2021.

BOULDING, Elise. Las mujeres y la violencia social. *In: La Violencia y sus Causas*.

JOXE, Alain (Org.). Paris: Unesco, 1981. p. 265-279.

BOZZETTI, Rodrigo Porto; SALDANHA, Gustavo. Jesse shera, the wars and the pietá:

social epistemology as criticism of information ontology. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 12, n. 2, 2017. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/6681/4516>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BREIVIK, Patricia Senn. Take II – information literacy: revolution in education. **Reference Services Review**, v. 27, n. 3, p. 271-275, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00907329910283412>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2007. Disponível em: http://www3.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASILEIRO, Fellipe Sá; LOUREIRO, José Mauro Matheus; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Uma reflexão histórico-epistemológica da perspectiva social no campo da Ciência da Informação. **Investigación Bibliotecológica**, v. 29, n. 65, p. 137-159, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 68-87, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRITO, Jaime Domingues. MINORIAS E GRUPOS VULNERÁVEIS: AQUILATANDO AS POSSÍVEIS DIFERENÇAS PARA OS FINS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Argumenta Journal Law**, n. 11, p. 95-110, 2013. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/145/145>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRITO, Tânia Regina; VITORINO, Elizete Vieira. A multidimensionalidade da competência em informação num contexto de vulnerabilidade social: narrativas em foco. **Biblios**, n. 76, p. 36-54, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/150988>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRITZ, Johannes J. To Know or Not To Know: A Moral Reflection on Information Poverty. **Journal of Information Science**, v. 30, p. 192-204, 2004. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.846.8730&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRUCE, Christine Susan. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v. 19, n. 1, p. 33-47, 1999. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(98\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(98)00045-0). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado. **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Centauro, 2006.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. *In*: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel.

Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. France: C&F Éditions, 2005. p. 1-8.

BUSSO, Gustavo. **La vulnerabilidad social y las políticas sociales a inicios del siglo XXI:** una aproximación a sus potencialidades y limitaciones para los países latinoamericanos. Santiago do Chile: CEPAL/CELADE, 2001.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In:* LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Precarious life.** London: Verso, 2004.

BUTLER, J. **Marcos de guerra:** llas vidas lloradas. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BUTLER, Judith. **Rethinking vulnerability and resistance.** Madrid, jun. 2014. Disponível em: <http://bibacc.org/wp-content/uploads/2016/07/Rethinking-Vulnerability-and-Resistance-Judith-Butler.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

BUTLER, Judith. **Notes toward a performative theory of assembly.** Cambridge: Harvard University Press, 2015b.

CABRAL, Muniz Sodré de Araújo. Por um conceito de Minoria. *In:* PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). **Comunicação e Cultura das Minorias.** 1 ed. São Paulo: Paulus, 2005.

CALDERÓN, Fernando; CASTELLS, Manuel. **A nova América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300004>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 5., 2003. Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 04 dez. 2021.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/99818>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CARNEIRO, Fernando Ferreira Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus** – Actas de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, p. Pág. 331-338, 30 jun. 2014. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530>. Acesso em 05 dez. 2021.

CARVALHO, Larissa Akabochi de; CRIPPA, Giulia. Ciência da informação: histórico, delimitação do campo e a sua perspectiva sobre a área da Comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 4, p. 241-251, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362013000400015>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005.

CASTELLS, Manuel. **La sociedad red: una visión global**. España, Alianza, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A sociologia fenomenológica de Alfred Schütz. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 48, n. 1, p. 52-60, 2012. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2012.48.1.06/83. Acesso em: 05 dez. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CHERMONT, Nelceia Margareth da Silva Figueiredo; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Globalização, Estado, políticas públicas e exclusão digital: interrelacionando conceitos. **Cadernos do GPOSSHE**, v. 4, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/6767>. Acesso em: 08 dez. 2021.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, 2020, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216262>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COHN, Clarice. Culturas em Transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001. Disponível em: [COOKE, Nicole A. **Information services to diverse populations**: Developing culturally competent library professionals. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2017.](https://www.scielo.br/j/spp/a/MWWF97DDGP3bLHxyFd6dqxn/?lang=pt#:~:text=Baseada%20em%20uma%20teoria%20que,%C3%A0%20massa%20disforme%20de%20campesinato. Acesso em: 08 dez. 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

COOKE, Nicole A. **Fake news and alternative facts**: information literacy in a post-truth era. Chicago: ALA Editions, 2018.

CORRALL, Sheila. Information literacy strategy development in higher education: an exploration study. **International Journal of Information Management**, v. 28, n. 1, p. 26-37, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2007.07.002>. Acesso em: 04 dez. 2021.

COSTA, Vitor Hugo; LANDIM, Ilana Camurça; BORSA, Juliane Callegaro. Aspectos éticos das pesquisas em Psicologia: vulnerabilidade versus proteção. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 2, p. 16-26, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702017000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2021.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Information Literacy Standards**. Australia: CAUL, 2001. Disponível em: <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2313366>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CUNHA, José Marcos Pinto da; JAKOB, Alberto A. E.; HOGAN, Daniel Joseph; CARMO, Roberto L. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. *In*: CUNHA, José Marcos Pinto da (Org.). **Novas Metrôpoles Paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. 1 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2006. p. 143-168.

CUPANI, Alberto. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

CUTTER, Susan L. A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 93, p. 59-69, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/165>. Acesso em: 04 dez. 2021.

DANTAS, Candida Maria Bezerra; DIMENSTEIN, Magda; LEITE, Jáder Ferreira; TORQUATO, Jaqueline; MACEDO, João Paulo. A pesquisa em contextos rurais: desafios éticos e metodológicos para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NZDhWJVTZ3JsWr7nnpMS5w/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 08 dez. 2021.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 37-42, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/797VnWgmBHvsnvbJJyztKnP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.

DEMO, Pedro. **Educação & conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **POBREZA POLÍTICA (POBREZA HUMANA)**. 2010. Disponível em: <http://www.fundacaosintaf.org.br/arquivos/File/Pobreza%20Politica%20-%20Pedro%20Demo.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DERVIN, Brenda. Useful theory for librarianship: Communication not information. **Drexel Library Quarterly**, n. 13, p. 16-32, 1977.

DECLARAÇÃO de Alexandria sobre alfabetização informacional e a aprendizagem ao longo da vida: Faróis para a Sociedade da Informação. Alexandria, Egito: Unesco, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Féz sobre Mídia e Alfabetização Informacional. Fez: Unesco, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Havana. 15 ações de Competência em Informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos. *In*: SEMINÁRIO LIÇÕES APRENDIDAS EM PROGRAMAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA IBERO AMÉRICA. **Anais** [...] Havana: Unesco, 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Lima. Oficina de alfabetização informacional: formação de formadores. Lima: Unesco, 2009. Disponível em: <http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/#declaracion>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Lyon sobre o acesso à informação e desenvolvimento. Lyon: Unesco, 2014. Disponível em: <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-pt.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a competência informacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011. Maceió. **Anais** [...] Maceió: FEBAB., IBICT., UnB, 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

DECLARAÇÃO de Moscou sobre Alfabetização Informacional e Midiática. Moscou: Unesco, 2012. Disponível em: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

DECLARAÇÃO de Múrcia sobre a ação social e educativa das bibliotecas públicas em tempos de crise. 2010.

DECLARAÇÃO de Praga. Rumo a uma sociedade alfabetizada em informação. Praga: Unesco, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DECLARAÇÃO de Toledo sobre alfabetização informacional: bibliotecas pela aprendizagem permanente. Toledo, 2006.

DECLARACIÓN DE PARAMILLO. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN. 10., 2010, San Cristóvan. **Anais** [...] San Cristóvan: ANABISAI; UNET, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI: destaques. Brasília: UNESCO, 2010.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 127-153.

DEVÉS VALDÉS, Eduardo. **Pensamiento periférico**: Asia-África-América Latina-Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global. Buenos Aires: CLACSO; IDEA-USACH, 2014.

DÍAZ, Cristhian James. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, n.13, p. 217-233, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

DIMENSTEIN, Magda; CIRILO NETO, Maurício. Abordagens conceituais da vulnerabilidade no âmbito da saúde e assistência social. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2021.

DOYLE, Christina S. **Information Literacy in an Information Society**: A Concept for the Information Age. New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse University, 1994.

DUCLOS, Jean-Yves. **Vulnerability and poverty: a few distinctions**. 2002. Disponível em: <https://www.pep-net.org/sites/pep-net.org/files/typo3doc/pdf/I-vulnerability-poverty-duclos.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Políticas de competência em informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da *information literacy*. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira (Orgs.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 19-50.

DUSSEL, Enrique. **The invention of the Americas: eclipse of “the other” and the myth of modernity**. New York: Continuum Publishing, 1995.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 39-51.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DURODOLU, Oluwole O.; MOJAPELO, Samuel Maredi. Contextualisation of the Information Literacy Environment in the South African Education Sector. **Electronic Journal of e-Learning**, v. 18, n. 1, p. 57-68, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245090>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ELMBORG, James. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Más Allá del Tecer Mundo Globalización y Diferencia**. Colômbia: ICAN, 2005.

FALS BORDA, Orlando; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Aquelarre** – Revista del Centro Cultural Universitario, v. 6, n. 11, p. 115-124, 2004. Disponível em: <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/267/445>. Acesso em: 06 dez. 2021.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular**: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo XXI Editores, 1985.

FALS BORDA, Orlando. **La subversión en Colombia**: el cambio social en la historia. 4. ed. Bogotá: Fica-cepa, 2008.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. *In*: STRECK, Danilo (Ed.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FANON, Frantz. **Sociologia de una revolución**. México: Ediciones ERA, 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Editora: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. *In*: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.). **Malhas que os Impérios tecem**. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Portugal, 2011. p. 273-283.

FARIAS, Maria Giovanna Guedes; COSTA, Daysene de Araujo. Empoderamento e protagonismo social no setor de referência de bibliotecas universitárias. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 22, n. 50, p. 1-14, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n50p1/34686>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FELIPE, André Anderson Cavalcante; GOMES, Jesiel Ferreira. A parceria entre ciência da informação e responsabilidade social universitária para fins de inclusão social. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 147-163, 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1622/pdf_51. Acesso em: 07 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Neyson Pinheiro; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm; XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães; MACHADO, Maria Helena; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A infodemia transcende a pandemia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 09, p. 4065-4068, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.12822021>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FONTES, Virgínia. **Apontamentos para pensar as formas de exclusão**. Proposta, Rio de Janeiro, v. 65, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUKUYAMA, Francis. **A grande ruptura**: a natureza humana e a reconstituição da ordem social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FULLER, Steve. Social epistemology. In: BULLOCK, Allan; TROMBLEY, Stephen. (Ed.). **Norton Dictionary of Modern Thought**. New York: Norton, 1999. p. 801-802.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009. p. 293-323.

GADOTTI, Moacir. **Diálogo e conflito, pensamento e ação**: uma perspectiva freireana no século XXI. In: Seminário Internacional, 2001, Valência.

GAMA, Carlos Alberto Pegolo da; CAMPOS, Rosana Teresa Onocko; FERRER, Ana Luiza. Saúde mental e vulnerabilidade social: a direção do tratamento. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 17, n. 1, p. 69-84, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/Lz5jfWb83DWPs7prFwC4XXL/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GANDRA, Tatiane Krempser; SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo. Estudos de usuários na perspectiva fenomenológica: revisão de literatura e proposta de metodologia de pesquisa. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 22, n. 3, p. 13-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/17745>. Acesso em: 06 dez. 2021.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400019>. Acesso em: 07 dez. 2021.

GARRAFA, Volnei. Inclusão social no contexto político da bioética. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 1, n. 2, p. 122-132, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8066>. Acesso em: 07 dez. 2021.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GOLDMAN, Avin. **Knowledge in a Social World**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

GOLDMAN, Avin; BLANCHARD, Thomas. Social Epistemology. *In*: ZALTA, N. (Ed.) **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Stanford: Centre for the Study of Language and Information, 2015.

GOMES, Henriette Ferreira. Mediação da informação e protagonismo social: relações com a vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. *In*: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira. (Orgs.). **Informação e Protagonismo Social**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2017, v. 1, p. 27-44.

GOMES, Henriette Ferreira. PROTAGONISMO SOCIAL E MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 5, n. 2, p. 10–21, 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4644>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZALEZ REY, Fernando Luis. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

GREEN, James N. **Além do Carnaval: a Homossexualidade Masculina no Brasil do Século XX**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. I, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 06 dez. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2002.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

HICKS, Alison; LLOYD, Annemaree. It takes a community to build a framework: Information literacy within intercultural settings. **Journal of Information Science**, v. 42, n. 3, p. 334-343, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0165551516630219>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HICKS, Alison. Making the Case for a Sociocultural Perspective on Information Literacy. *In*: Nicholson, K and Seale, M, (eds.) **The Politics of Theory and the Practice of Critical Librarianship**. Library Juice Press: Sacramento, 2018.

HOLANDA, Adriano Furtado. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. *In*: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Orgs.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 35-56.

HOLANDA, Adriano Furtado. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 3, p. 363-372, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/176/pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOGAN, Daniel Joseph. Mobilidade populacional, sustentabilidade ambiental e vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 22, n. 2, p. 323-338, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982005000200009>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOPENHAYN, Martin; BELLO, Alvaro. **Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. Chile: Organización de las Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. División de Desarrollo Social, 2001. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOPENHAYN, Martin. A cidadania vulnerabilizada na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 5-18, 2002. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/310>. Acesso em: 04 dez. 2021.

HOPENHAYN, Martin. Inclusión y exclusión social en la juventud latino-americana. **Pensamiento iberoamericano**, n. 3, p. 49-71, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781553>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Paris: UNESCO, 2013.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**: Helping people to easily and quickly find the information they need. 2nd. ed. Paris: UNESCO, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1961.

HUGHES, Hilary; FOTH, Marcus; MALLAN, Kerry. Social living labs for informed learning: A conceptual framework of interprofessional education in community healthcare. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 2, p.112-135, 2019. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V13-I2-6>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

IBENNE, Samuel Kelechukwu; SIMEONOVA, Boyka; HARRISON, Janet; HEPWORTH, Mark. An integrated model highlighting information literacy and knowledge formation in information behaviour. **Aslib Journal of Information Management**, v. 69, n. 3, p. 316-334, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/AJIM-09-2016-0148>. Acesso em: 05 dez. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2364b.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (IFLA). **Break the Cycle**: Tackling Information Poverty as a Means of Eradicating Income Poverty. Library Policy and Advocacy Blog, 2018. Disponível em: <https://blogs.ifla.org/lpa/2018/10/16/break-the-cycle-tackling-information-poverty-as-a-means-of-eradicating-income-poverty/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

JACOBS, Heidi L. M. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. **Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256-262, 2008. Disponível em: <https://scholar.uwindsor.ca/leddylibrarypub/23/>. Acesso em: 04 dez. 2021.

JACOBSON, Trudi E.; MACKEY, Thomas P. Proposing a Metaliteracy Model to Redefine Information Literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 84-91, 2013. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=comminfolit>. Acesso em: 05 dez. 2021.

JACOBSON, Trudi E.; MACKEY, Thomas P.; O'BRIEN, Kelsey L. Developing Metaliterate Citizens: Designing and Delivering Enhanced Global Learning Opportunities. *In: LILG 2019 – Learning Information Literacy across the Globe*, 2019. Disponível em: https://informationliteracy.eu/conference/assets/papers/LILG-2019_Developing-metaliterate-citizens.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 301-308, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>. Acesso em: 04 dez. 2021.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In: SAWAIA, Bader Burihan. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 55-67.

JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, v. 20, n. 3, p. 108-121, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331006000097>. Acesso em: 05 dez. 2021.

KATZMAN, Ruben. **Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay**. Santiago de Chile: OIT- Ford, 1999.

KAZTMAN, Ruben; FILGUERA, Fernando. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). *In: CUNHA, José Marcos Pinto da. (Org.). Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2006. p. 67-94.

KOTTOW, Miguel. Comentários sobre bioética, vulnerabilidade e proteção. *In: GARRAFA, Volnei; PESSINI, Leo (Orgs.). Bioética, poder e injustiça*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUHLTHAU, Carol. **Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUTNER, Laurie; ARMSTRONG, Alison. Rethinking Information Literacy in a Globalized World, p. 24-33, 2012. **Communications in Information Literacy**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=libfacpub>. Acesso em: 04 dez. 2021.

LANDES, David S. **A riqueza e a pobreza das nações: por que algumas são tão ricas e outras tão pobres**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

LASTRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LASTRES, Helena Maria Martins Informação e conhecimento na nova ordem mundial. *Ciência da Informação*, v. 28, n. 1, p. 72-78, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/jCgML9p8RhrqwddK76yh58j/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Boca Del Rio: IFLA, 2007. Tradução para o português por Regina Célia Baptista Belluzzo, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LI, Yating; CHEN, Ye; WANG, Qiyu. Evolution and diffusion of information literacy topics. **Scientometrics**, v. 126, p. 4195–4224, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03925-y>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LION, Samir Elias Kalil; MIRANDA, Zeny Duarte de. A perspectiva política em unidades de informação: reflexões sobre o poder organizacional. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 16., 2015, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/2866/19.%20PERSPECTIVA%20POL%c3%8dTICA%20EM%20UNIDADES%20DE%20INFORMA%c3%87%c3%83O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2021.

LLOYD, Annemaree. Information literacy landscapes: An emerging picture. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 5, p. 570-583, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00220410610688723>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LLOYD, Annemaree. Information literacy and literacies of information: a mid-range theory and model. **Journal of Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 91-105, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11645/11.1.2185>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LOPES, José Rogério. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000200003>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LOPES, José Rogério. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. *Caderno CRH*, v. 21, n. 53, p. 347-360, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200011>. Acesso em: 05 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LUYT, Brendan; AZURA, Intan. The sigh of the information literate: an examination of the potential for oppression in information literacy. *Information Research*, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <http://informationr.net/ir/15-3/colis7/colis711.html>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MACIEL, Maria Lucia; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação, conhecimento e poder: mudança tecnológica e inovação social**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MACEDO, Fernanda Maria Felício; BOAVA, Diego Luiz Teixeira; ANTONIALLI, Luiz Marcelo. A fenomenologia social na pesquisa em estratégia. *RAM Revista de Administração Mackenzie*, v. 13, n. 5, p. 171- 203, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/QHM3s5H4zCwv4kms5dN8RfP/?lang=pt#:~:text=A%20fenomenologia%20social%20%C3%A9%20uma,a%20an%C3%A1lise%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20sociais>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tábula Rasa*, v. 2, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade*. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*. 25., *Anais [...]* Florianópolis: FEBAB. 2013. Não paginado. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4554>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidades e riscos: entre geografia e demografia. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 22, n. 1, p. 29-53,

2005. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/253>. Acesso em: 6 dez. 2021.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. As dimensões da vulnerabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2006. Disponível em: <https://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2014/10/Vulnerabilidade.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 26, n. 2, p. 161-181, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/vLV3PWZZNw9TX45DY5TWJtQ/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialetica de la dependência**. Cidade do México: Editora Era, 1990.

MARSHALL, Jonathan Paul. Disinformation Society, Communication and Cosmopolitan Democracy. **Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal**, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/mcs/article/view/5477>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción y ideología: psicología social desde Centro América**. San Salvador: UCA, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MELO, Marina Félix de. Fenomenologias de Edmund Husserl e Alfred Schütz em contribuição à metodologia sociológica. **Latitude**, v. 10, n. 1, p. 24-49, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2233/pdf_1. Acesso em: 07 dez. 2021.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal. 2003.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores;

Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, Walter. Who speaks for the “human” in human rights? **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 3, n. 5, p. 157-173, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4554>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham; London: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, PENSAMENTO INDEPENDENTE E LIBERDADE DECOLONIAL. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MILANESI, Luís. **Centro de cultura**: forma e função. São Paulo: Hucitec, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**, v. 6, n. 3, p. 251-261, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73115348002>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MORAES, Mário César Barreto; LEAL, Fernanda Geremias. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 27, n. 2, p. 313-342, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/read/article/view/103166>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MORAIS, Talita Cavalcante Arruda de; MONTEIRO, Pedro Sadi. Conceitos de vulnerabilidade humana e integridade individual para a bioética. **Revista Bioética**, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422017252191>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIGI, Valdir José; SILVA, Magali Lippert da. Paradigma tecnológico e representações sociais dos bibliotecários sobre seu perfil e suas práticas no contexto da sociedade da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 15, n. 1, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173091>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, p. 3-13, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MOUSTAKAS, Clark. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 65, 1995.

NASCIMENTO, Hiata Anderson. Entre Paulo Freire e a Teoria Decolonial: diálogos na Educação em Saúde. **Revista Eixo**, v. 9, n. 1, p. 36-47, 2020. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/631/511>. Acesso em: 05 dez. 2021.

NICHOLS, James T. The 3 Directions: Situated Information Literacy. **College & Research Libraries**, v. 70, n. 6, p. 515-530, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5860/0700515>. Acesso em: 05 dez. 2021.

NOWRIN, Shohana, ROBINSON, Lyn; BAWDEN, David. Multi-lingual and multi-cultural information literacy; perspectives, models and good practice. **Global Knowledge, Memory and Communication**, 2018. Disponível em: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/20969/1/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OCAÑA, Alexander Ortiz. **Epistemologías de la modernidad**. Cambio de paradigma en el siglo XXI. Bogotá: Klasse, 2016.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**: emergencia urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

ODDONE, Nanci. Revisitando a “Epistemologia Social”: esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 1, p. 108-123, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a08v36n1.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, Dennis de. A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder. **Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 39-57, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/145010>. Acesso em: 08 dez. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus; OSMAN, Elzahra Mohamed Radwan Omar. Pluralismo bioético: contribuições latino-americanas para uma bioética em perspectiva decolonial. **Revista Bioética**, v. 25, n. 1, p. 52-60, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422017251166>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLTRAMARI, Leandro. Contribuições da fenomenologia de Alfred Schütz para as pesquisas sobre AIDS: considerações epistemológicas e metodológicas. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/726>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Educação em Matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos**. Lisboa: ONU, 2002. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_2_educacao_dh_e_tratados_dh.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Media and Information Literacy Assessment Framework**. Paris, France: Unesco, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655_eng. Acesso em: 05 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Media and Information Literate Citizens: Think critically**,

Click Wisely Paris, France: Unesco, 2021. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

OTTONICAR, Selma Letícia Capinzaiki; VALENTIM, Marta Lígia Pomim; FERES, Glória Georges. Competência em informação e os contextos educacional, tecnológico, político e organizacional. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 9, n. 1, p. 124- 142, out. 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/74869>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PARK, Peter. People, Knowledge, and Change in Participatory Research. **Management Learning**, v. 30, n. 2, 1999. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350507699302003?journalCode=mlqb>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PASSOS, Rute; SANTOS, Letícia Rocha; ESPINOZA, Fran. Direitos humanos, decolonialidade e feminismo decolonial: ferramentas teóricas para a compreensão de raça e gênero nos locais de subalternidade*. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2, p.142-172, 2020. Disponível em:
<https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/6877>. Acesso em: 04 dez. 2021.

PAULA, Carlos Eduardo Artiaga; SILVA, Ana Paula da; BITTAR, Cléria Maria Lôbo. Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 12, p. 3841-3848, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413>. Acesso em: 04 dez. 2021.

PEDERSEN, Jaina Raqueli. **O corpo como mercadoria**: exploração sexual de adolescentes e vulnerabilidade social das famílias. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, v. 28, n. 2, p.27-56, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/25363>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In: JUNQUEIRA, 238 Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-263.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PHILLIPS, Denis Charles. **Encyclopedia of educational theory and philosophy**. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2014

PINKER, Steven. **How the mind works**. 1. ed. London: Penguin Books, 1998.

PINTO, María; SALES, Dora. Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. **Anales de Documentación**, v. 10, p. 317-333, 2007. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1221>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PROWSE, Martin. **Towards a clearer understanding of ‘vulnerability’ in relation to chronic poverty**. Oxford: University of Manchester, 2003. (CPRC Working Paper, n. 24). Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1754445. Acesso em: 04 dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena** (Lima), v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina**. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 10 mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia:Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; VITORINO, Elizete Vieira; MURIEL-TORRADO, Enrique. Competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: conexões possíveis. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 28, n. 1, p. 77-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/34735>. Acesso em: 04 dez. 2021.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; VITORINO, Elizete Vieira. **#TRANSLiteracy: competência em informação voltada às pessoas trans***. Pimenta Cultural, 2019. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/transliteracy>. Acesso em: 04 dez. 2021.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; KARPINSKI, Cezar. Por uma epistemologia social decolonial. *Transinformação*, v. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/156757>. Acesso em: 05 dez. 2021.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; KARPINSKI, Cezar; VIEIRA VITORINO, Elizete. Competência em informação como forma de pedagogia decolonial e intercultural: construindo significados. **Liinc em Revista**, v. 17, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5750>. Acesso em: 06 dez. 2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Ana Maria da Silva; OLIVEIRA, Cristina V.M. Camilo de; FREITAS, Maria Cristina Vieira de. Globalização, cultura e sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, nov. 2001. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/439>. Acesso em: 04 dez. 2021.

RODRIGUES, Noélia. Boaventura de Sousa Santos: políticas para quem? **Revista Angolana de Sociologia**, v. 10, p. 209-212, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/297>. Acesso em: 05 dez. 2021.

RODRÍGUEZ, Jorge. **Vulnerabilidad demográfica**: una faceta de las desventajas sociales. Santiago del Chile: CEPAL, 2000. (Serie Población y Desarrollo, n. 5).

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração**: competências e aquisições de ensino. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROITMAN ROSENMAN, Marcos. **Tiempos de oscuridad**: Historia de los golpes de Estado en América Latina. Madri: Akal, 2013.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SANCHES, Mario Antônio; MANNES, Mariel; CUNHA, Thiago Rocha da. Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética. **Revista Bioética**, v. 26, n. 1, p. 39-46, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422018261224>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SANDERS, Patricia. Phenomenology: a new way of viewing organizational research. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, p. 353-360, 1982.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new legal common sense**. Londres: Butterworths, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002b. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285#quotation>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologies of the South and the Future. **From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities**, n. 1, p. 17-29, 2016. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20of%20the%20south%20and%20the%20future_Poscolonialitalia_2016.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Máira. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The Resilience of Abyssal Exclusions in Our Societies: Toward a Post-Abyssal Law. **Tilburg Law Review**, n. 22, p. 237-258, 2017. Disponível em: https://brill.com/view/journals/tilr/22/1-2/article-p237_237.xml?language=en. Acesso em: 05 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SASS, Hans-Martin. Promover a educação em saúde para enfrentar a doença e a vulnerabilidade. *In*: GARRAFA, Volnei; PESSINI, Leo (Orgs.). **Bioética, poder e injustiça**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SAUNDERS, Laura; COLLEGE, Simmons. Connecting Information Literacy and Social Justice: Why and How. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 55-75, 2017. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol11/iss1/15/>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SCHRAMM, Fermin Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Revista Bioética**, v. 16, n. 1, p. 11-23, 2008. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/52/55f. Acesso em: 05 dez. 2021.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

SCHÜTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Collected Papers. Escritos I. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 113, p. 117-129, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11345/6153>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SCHÜTZ, Alfred. **Sobre a fenomenologia e relações sociais**. WAGNER, Helmut T. R. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012.

SELL, Sandra Elisa. **O mundo da vida de mulheres que induziram o aborto**: um estudo fenomenológico social. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107138/317810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SCOTT, Juliano Beck; PROLA, Caroline de Abreu; SIQUEIRA, Aline Cardoso; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em revista**, v. 24, n. 2, p. 600-615, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SHERA, Jesse H. The sociological relationships of information science. **Journal of the American Society for Information Science**, Hoboken, v. 22, n. 1, p. 76-80, 1971. Disponível em: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.4630220204>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SHERA, Jesse H. **The foundations of education for librarianship**. New York: Wiley Becker and Hayes, 1972.

SHERA, Jesse H. Toward a theory of librarianship and information science. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 87-97, 1973. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2478/3bad7a03a42bc89cdbc48577e08e87737ba2.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SHERA, Jesse H. Epistemologia Social, semântica geral e Biblioteconomia. **Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1977. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/04/pdf_dde99ac1c9_0009749.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

SINGH, Jagtar. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jagtar-Singh-5/publication/265363184_Sense-making_Information_Literacy_for_Lifelong_Learning_and_Knowledge_Management/links/5ba951f7a6fdccd3cb70a730/Sense-making-Information-Literacy-for-Lifelong-Learning-and-Knowledge-Management.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

SILVA, Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da. A interação com o entrevistado na coleta de narrativas para a composição do Discurso do Sujeito Coletivo: vivências de pesquisadora. **Revista ACB**, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2011. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/820>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da; BEZERRA, Waldez Cavalcante; QUEIROZ, Sandra Bomfim de. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, p. 364-372, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/88052/109664>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SMIT, Johanna Wilhelmina; BARRETO, Aldo de Albuquerque. Ciência da informação: base conceitual para a formação do profissional. *In*: VALENTIM, M.L. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002, p.9-23.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a educação como prática de liberdade: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Kalagatos**, v. 16, n. 2, p. 129-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6592>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). **The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy – Core Model for Higher Education**. SCONUL, 1999. Disponível em: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SOFIA, Pasquale. **La descolonización cultural de América Latina**. Antología de una polémica filosófica. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Crítica de la razón poscolonial**. Hacia una historia del presente evanescente. Madrid: Akal, 2015.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 04 dez. 2021.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, n. 29, p. 47-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TELLO, Felipe Meneses. Servicios bibliotecarios para grupos vulnerables: la perspectiva en las directrices de la ifla y otras asociaciones. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 18, n. 1, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92957>. Acesso em: 04 dez. 2021.

TERVALON, Melanie; MURRAY-GARCIA, Jann. Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. **Journal of Health Care for the Poor and Underserved**, v. 9, p. 117-125, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10073197/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

THOMPSON, Jane Elizabeth; CRONJÉ, Johannes. A dynamic model of information literacy acquisition. **Mousaion**, v. 19, n. 2, p. 1-32, 2001. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10520/EJC78831>. Acesso em: 05 dez. 2021.

TREMACOLDI, Paulo Roberto. Algumas reflexões sobre a sociedade da informação. **Revista Ubiquidade**, v.1, n. 1, p. 16-33, 2011. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/1012>. Acesso em: 04 dez. 2021.

TRINIDAD PÉREZ, Arias. **La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925**: Geopolíticas del Arte y Eurocentrismo. Tesis (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos) – Universidad Andina, Ecuador. Disponível em:

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3081/1/TD028-DECLA-Perez-La%20construccion.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>. Acesso em: 05 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Carta de Marília sobre Competência em Informação**. 2014. Disponível em: https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=546. Acesso em: 05 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). CEPESH. Dúvidas frequentes. **Quando apresentar um projeto ao CEPESH-UFSC?** 2018. Disponível em: <http://cep.ufsc.br/duvidas-frequentes/quando-apresentar-um-projeto-ao-cep/>. Acesso em: 14 maio 2019.

VAN DER WALT, Flippie. **The reference librarian's new approach to coach information literacy skills for children**: a new approach in reference and information services in the City of Cape Town. Paper presented at: IFLA WLIC 2015 - Cape Town, South Africa in Session 190 - Reference and Information Services Section, 2015. Disponível em: <http://library.ifla.org/id/eprint/1081/1/190-vanderwalt-en.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

VARELA, Aida Varela. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. *In*: MIRANDA, Antônio; SIMEÃO, Elmira (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília, DF: Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. The complexity of finding information in collaborative information systems: cognitive needs. *In*: CURRÁS, Emilia; LLORET ROMERO, Nuria. (Orgs.). **Systems science and collaborative information systems**: theories, practices and new research. Hershey: IGI Global, 2012. p. 87-120.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R.; CASTIEL, Luis David. COVID-19, as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101920>. Acesso em: 08 dez. 2021.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional (2). **Ciência da Informação**, v. 40, n. 1, p. 99-110, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SjcbWRPPfNPjhF5DhFTSkev/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

- WAGNER, Helmut T. R. Introdução. *In*: SCHÜTZ, Alfred. **Sobre a fenomenologia e relações sociais**. WAGNER, Helmut T. R. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2012.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI**. México: Siglo XXI, 2003.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar a ciência social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo europeu**. A retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WALSH, Catherine. Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. França: Ediciones del Signo, 2006.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anales** [...] La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Quito: Qurétaro, 2014.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.
- WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-27
- WARD, Dane. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, p. 396-402, 2006. Disponível em: <https://ir.library.illinoisstate.edu/fpml/38/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

WEBBER, Sheila; JOHNSTON, Bill. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n. 6, p. 381-397, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016555150002600602>. Acesso em: 05 dez. 2021.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, 1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/030645739390006Y>. Acesso em: 06 dez. 2021.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889>. Acesso em: 05 dez. 2021.

WIGGINS, Noelle. Popular education for health promotion and community empowerment: a review of the literature. **Health Promotion International**, v. 27, n. 3, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21835843/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

YANG, Philip Q. **Ethnic studies: Issues and approaches**. Albany: New York Press, 2000.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZIBECHI, Raúl. **Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2015.

ZURKOWSKI, Paul G. **Information services environment relationships and priorities**. Related Paper n. 5. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ZANDONADE, Tarcisio. Social epistemology from Jesse Shera to Steve Fuller. **Library Trends**, Baltimore, v. 52, n. 4, p. 810-832, 2004. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA125151311&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00242594&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E2b951eb3>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ZAROCOSTAS, John. How to fight an infodemic. **The Lancet**, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 07 dez. 2021.

ZILES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. In: **A crise da a filosofia**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ÀS PESSOAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL/MINORIAS SOCIAIS: CONJECTURANDO PRINCÍPIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, estou sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título “**Competência em informação às pessoas em vulnerabilidade social/minorias sociais:** conjecturando princípios.” Fui esclarecido (a) sobre o objetivo da pesquisa que é construção de diretrizes para a competência em informação sob as perspectivas da vulnerabilidade social. Trata-se de um tema pouco explorado, porém a pesquisa busca efetivar maior visibilidade e discussões importantes posteriores nos contextos envolvidos e para a sociedade em geral. Além disso, cabe ressaltar que a pesquisa está pautada na **Resolução 466/2012** de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar desta pesquisa, respondendo um questionário de caracterização de dados sociodemográficos e uma entrevista (grupo focal) que terá duração de aproximadamente uma hora, a ser realizada por videoconferência pela situação do COVID-19 e, por consequência, pela segurança dos participantes, cujo procedimento será combinado com o pesquisador. Caso esteja de acordo em participar desta pesquisa, para o registro das entrevistas será utilizado um gravador e uma câmera, e o pesquisador fará, posteriormente, a transcrição da gravação. A entrevista será gravada em áudio e em vídeo, caso esteja de acordo. Essas gravações serão visualizadas somente por pesquisadores da UFSC envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa, sendo que não sairão das dependências da Universidade.

Esclarecemos que não é obrigatório responder a todas as perguntas e, se desejar, é possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado (a) por isso. A gravação da entrevista também poderá ser recusada, se assim for necessário. Aponta-se que os riscos da pesquisa serão mínimos e o pesquisador segue os preceitos éticos de pesquisa. Porém, os riscos possíveis poderão implicar em possível exposição de recordações/vivências delicadas ou desagradáveis que podem levar a algum desconforto emocional. Há também o risco da quebra de sigilo, algo que é contra o interesse ético da pesquisa, visto que os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Em contrapartida, os benefícios se encontram na visibilidade do tema tratado e como forma de apoio social. O pesquisador buscará agir da forma mais empática e solícita possível.

A qualquer tempo, poderão ser solicitadas informações sobre a pesquisa, sendo assegurado o direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos, bem como o acesso integral ao registro do consentimento, sempre que solicitado. Esse pedido pode ser feito pessoalmente, antes, durante ou depois da entrevista, a partir dos contatos do pesquisador que constam no final deste documento. Sua identidade não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma. Sua participação é voluntária e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, bem como pagamento. A legislação

brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas você será ressarcido caso se sinta lesado de alguma forma pelas despesas de desconforto ou desgaste emocional, previstas no projeto. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Caso após a entrevista, se percebida a mobilização de emoções que necessitem de acompanhamento psicoterapêutico, você poderá ser encaminhado ao Serviço de Atenção Psicológica da Universidade Federal de Santa Catarina (SAPSI/UFSC), a fim de garantir atendimento psicológico.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador Guilherme Goulart Righetto pelo telefone: (48) 99966-3371, e-mail: righetto@live.com ou rghtto@gmail.com, endereço profissional: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Centro Ciências da Educação, Bloco B sala 105, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.040-900.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pelo telefone: (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assim, Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. O pesquisador Guilherme Goulart Righetto é o responsável em fornecer as devidas informações e os esclarecimentos sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes da participação. Você receberá a garantia de retirada do consentimento a qualquer momento, sem que isto traga qualquer prejuízo. Assinando o consentimento, você estará de acordo que o material e as informações relacionadas à sua pessoa poderão ser utilizados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, não sendo identificado (a) por nome ou qualquer outra forma.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de voz e vídeo, você:

() Autoriza a gravação. () Não autoriza a gravação.

Local e data: _____

Nome por extenso: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Contatos:

Pesquisador principal: Guilherme Goulart Righetto

E-mail: righetto@live.com / rghtto@gmail.com

Telefone: (48) 99966-3371

Pesquisador responsável: Elizete Vieira Vitorino, Dra.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: Prédio Reitoria II – R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**
- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**
- 3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?**
- 4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?**
- 5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?**
- 6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?**
- 7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?**
- 8. O que você espera que essas ações devam ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?**
- 9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?**

APÊNDICE C – Entrevistas transcritas

ENTREVISTA 1

10. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: *Na verdade, Guilherme, eu, por exemplo, sempre tô verificando cursos, eu tô sempre tentando me atualizar em relação à pandemia, em relação aos cuidados que devemos ter, não só pensando de forma singular, mas sempre de forma coletiva, entendeu? Eu acho que a informação quando ela chega pra gente, ela chega de uma forma, só que a gente não internaliza da forma que ela chega, porque a gente tem que se saber se é verídica ou não, então tudo que eu vejo, seja voltado pra trabalho ou voltado pra curso, ou alguma informação a respeito, eu tento filtrar, pra ver se realmente vai me fazer bem ou não, e se eu vou poder passar pra quem está aqui na Casa também. [...] É, assim, aqui na Casa no momento utilizamos o computador, alguns tem telefone, é, televisão não tem, se não me engano tinha, então a gente verifica pelo computador em relação à aula, em relação a, deixa eu ver o que mais... jornal, qualquer tipo de coisa, a gente assiste online, coloca no YouTube, aqui as vezes a gente faz isso, é mais online, no computador ou no telefone.*

P2: *Geralmente por meios online. Quando é a Casa que compartilha, as vagas, por exemplo, ou outra informação, a Casa compartilha com todo mundo, porque a gente é um grupo, né?, quando é cada um que age por si, algo do tipo, vai muito da pessoa compartilhar ou não, tem pessoas que compartilham, assim...*

11. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P3: *A informação, além de pelo celular ou por meios digitais, a gente tem também meios coletivos, meios humanos, pessoas da sociedade lá fora, é, digamos assim, procuramos as informações por meio de fontes de que as informações sejam corretas, sejam pessoas ou lugares lá fora, a gente tenta procurar ao máximo [...] se a gente puder ajudar a nós mesmos e as outras pessoas aqui dentro, a gente sempre tá em busca desse meio, de tanta importância social, como importância, é... questão da pandemia, questão de algo que aconteceu, ou pode acontecer, de questão da vulnerabilidade ou da questão LGBT, ou outras questões também.*

12. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *Na verdade, iniciativas, porque, por exemplo, aqui da Região Norte, até então eu não sabia que existia a Casa Miga, eu vim descobrir com o tempo, eu vim tentando pesquisar, inclusive quem me recomendou foi uma colega aqui, né?, então, por exemplo, potencializando essas informações acerca desses lugares que existem, eu acho que a condição de redução das vulnerabilidades sociais, das vulnerabilidades coletivas como um todo pra quem é LGBT, tendo essa informação de que tem um abrigo, de que tem algum lugar que minimamente possa te ajudar, é fundamental. Eu acho que esse é um dos pilares para a redução dessas dificuldades.*

P2: *As vezes os projetos e as empresas... tem projeto e tem empresa que quer ajudar, mas o que complica bastante é a formação, porque tem pessoas que não tem formação, entendeu?, não tem formação, não tem capacitação e as vezes não quer se informar, aí fica complicado de fazer esse acolhimento e essa inclusão. [...] Eu já conhecia a Casa logo no início do arquétipo do projeto, eu participei de algumas reuniões pra formação da casa há alguns anos, mas em nenhum momento eu pensei que um dia eu fosse precisar ficar na Casa (risos), acolhida... Então as coisas mudaram, muita coisa aconteceu e eu vim parar na Casa em algum momento da minha vida, por conta de várias situações, e a Casa me ajudou muito, principalmente no mercado de trabalho, tive dois empregos aqui pela Casa mesmo e mais algumas capacitações, alguns cursos, e eu consegui construir a minha vida, uma parte dela, com a ajuda da Casa. Atualmente eu me encontro aqui de novo, tentando ficar acolhida, porque eu não tenho pra onde ir, e a Casa é muito importante nessa questão de abrigo.*

13. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: *Com certeza, mas assim, o mercado tá reabrindo de novo, e a gente tá se qualificando... Se a concorrência antes da pandemia já era grande, depois da pandemia vai ser mais acirrada ainda, tipo, quem tem um currículo, quem tem aqueles conhecimentos necessários básicos pode ter um passo a mais daqueles que não têm, então a gente sempre busca se aperfeiçoar, buscar coisas novas, cursos online pra gente fazer, pra gente aprender e pro nosso currículo também.*

P3: *Quando eu vim pra Manaus eu estava em situação de rua e estava passando por momentos difíceis na casa de uma família, e vim pra cá, encontrei no Facebook o número da Casa Miga, liguei e a V... atendeu, super acolhedora, deixou eu vir aqui, e a diferença de quando as pessoas saem do mundo lá de fora e entram num lugar que ela vai saber que vai ter alimento, assistência social, preparação pro ENEM ou uma escolaridade, ou que ela vai ter momentos pra que ela possa crescer, uma coisa que lá fora ela não conseguia sozinha, é uma coisa extraordinária. Por que? Porque a gente, que estamos assim nesse momento de vulnerabilidade, momentos de ter saído daquela miséria da sociedade, da família ou de outras pessoas, a gente consegue*

mesmo crescer e a gente consegue ser nós mesmos e ter aquele apoio pra continuar vivo, pra continuar crescendo, e mais e mais... Quando eu cheguei aqui na Casa, muita coisa dos meus 18 anos pros meus 23 melhoraram muito. Já participei de projetos, já participei de sarau da diversidade, cantei, fiz coisas boas, já participei de capacitação pro ENEM, aqui a gente tá tendo curso de inglês, pra ter o nosso certificado no nosso currículo, pra ter uma coisa a mais, e eu tenho certeza que todos que estão aqui estão felizes, porque todos queriam ter um momento que fosse só pra eles, um momento que eles crescessem, um momento que eles se sentissem bem, tanto por dentro quanto por fora... o acolhimento. A gente se sente bem com isso, eu me sinto bem, eu já sou uma pessoa diferente aqui por isso, então é magnífico, é incrível.

P4: Fui expulso de casa no dia 8 de dezembro do ano passado, e fiquei sem noção pra onde ir, né? Não sabia que tinha o abrigo, descobri na rua mesmo, através de um dos moradores, e da F... que me indicou também, e vim pra cá no início do ano, foi em janeiro, acabei vindo pra cá e aqui conheci pessoas maravilhosas, né? E aqui estamos estudando, estudando inglês, fazendo cursos online, devido à pandemia, porque não pode sair tanto, transmitir o vírus, ou no caso se contaminar com o vírus, e em breve, quem sabe, nós podemos estar em uma situação melhor. Bem, meu caso em relação sobre essa questão de mídia, saber como mexer, é... a informação, né?, pra mim foi mais boca a boca mesmo, porque como tava morando na rua, descobri a Casa Miga por outros moradores de rua e a F... que também morou aqui e contou, né?, contou pra V... da minha situação e acabei vindo pra cá. No meu caso foi bem complicado, né?

P5: Eu vim de uma família super conservadora, de religião evangélica, e antes mesmo de eu me aceitar como trans eu já tinha pesquisado sobre a Casa Miga com a minha namorada, e eu tinha percebido que havia passado por vários episódios de lesbofobia desde a infância, né?, como estupro coletivo, viver na religião e cantar na igreja, essas coisas. Com 20 anos eu comecei a perceber coisas que estavam acontecendo comigo, que eu estava adoecendo, sendo coisas que eu não era, como a feminilidade tóxica, coisas de estereótipo machista, e quando eu me descobri trans comecei a mudar drasticamente na frente da minha família, mas eu ainda tava com medo de me mudar por causa da minha família. Aí a minha mãe me expulsou porque eu não estava mais fazendo as vontades dela, e quando eu vim pra cá eu tive muito auxílio também em questão da terapia hormonal, dos hormônios, dos exames... e também questão de advogados, de psicólogos, e me ajudou bastante.

- 14. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?**

P1: *Eu, por exemplo, sempre quis fazer um curso de inglês, mas a minha rotina na faculdade era muito cansativa e eu não tinha tempo. Eu tô praticamente realizando um sonho, que é cursar inglês e ter o certificado, até brinco que quero sair daqui fluente, então acredito que muitas coisas que jamais imaginei que eu pudesse fazer, aqui eu estou realizando. Eu vivo nessa constante, dando sempre mais um passo a cada dia.*

P2: *É muito importante, principalmente em questão de trabalho. Eu já consegui um trabalho pela Casa Miga, e foi de boa, porque eles já trabalhavam com pessoas da comunidade LGBT, inclusive com pessoas trans, era super acolhedor. Hoje eu trabalho em outro projeto que tem pessoas trans, e é super acolhedor também porque eu tô no meio das minhas amigas, e eu posso ajuda-las, né?, mas eu sei que em algum momento talvez eu encontre pessoas que sejam transfóbicas e que me causem problema, mas eu espero que não seja agora.*

P4: *Ultimamente a gente anda fazendo muitos cursos online, graças à Casa, e logo esperamos que as coisas normalizem pra gente fazer muitos outros cursos e se especializar mais e mais na nossa capacitação e nossa escolaridade. [...] O curso de inglês foi a Casa que ofereceu, então é maravilhoso isso, e quando eu acho alguma informação e encontro, sobre cursos e outras coisas assim, eu repasso aos colegas.*

15. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: *Eu gosto de cursos presenciais, e eu espero que as coisas melhorem pra gente ter mais cursos em diversas áreas: em áreas artísticas, por exemplo, de coisas mais educativas, e nesse momento agora que a gente tá vivendo é bem complicado. [...] Apesar das dificuldades, eu sempre busco fazer cursos ou outras coisas online, se eu consigo, porque eu sempre me projeto pro além, pro que vai acontecer. Eu sempre busco participar de eventos online, de webinários, dessas coisas, porque eu sei que futuramente eu vou usar pra alguma coisa, pra agregar num trabalho, porque a internet é um mecanismo que vai facilitar essa minha transição. Eu acredito que, a curto prazo, é algo que a gente não pode deixar passar – esses cursos, etc.*

P4: *Aqui na casa tem muita gente que tá sem documentação, e pedem a identidade, as vezes a gente não consegue acessar... então isso dificulta. Eu, por exemplo, tive todos os meus documentos roubados e ainda estou em processo de refazer tudo, então é complicado porque geralmente pedem a identidade pra fazer esses cursos. [...] No meu caso também eu não tenho celular, mas eu prefiro o presencial do que o online, mas aqui eu ainda consigo acessar pelo computador, ainda que eu prefira o presencial mesmo.*

P2: *Antigamente a gente fazia rodas de conversas presenciais, por exemplo no dia 29 de janeiro, dia da visibilidade trans, teve várias coisinhas online... e nas rodas de conversa geralmente estão esclarecendo questões de retificação do nome, de advogados, de onde faz, de como faz, de pessoas que facilitam essas coisas... de terapia hormonal, dessas informações, assim... isso é muito importante pra gente. [...] A questão do virtual é importante, mas tem muita gente que não tem acesso, que não tem celular, ou a internet é ruim, então é complicado.*

P6: *Eu também tenho preferência por cursos presenciais, mas a internet veio pra ajudar, e as coisas estão se tornando cada vez mais virtuais, mais integradas nesse mundo virtual e não custa nada a gente procurar as coisas virtualmente e usar elas pro bem, ao invés de fazer coisas que não agreguem em nada. A Casa disponibiliza pra gente a internet pra isso, pra gente ir atrás nesse momento, porque esse é um momento importante pra gente, pra gente correr atrás das coisas... Se a gente quer um curso, informações, e se manter atualizado, porque aqui na Casa não tem televisão, então a internet nos ajuda a sobreviver a essa pandemia.*

16. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P2: *É fundamental o trabalho das ONGs e dos movimentos sociais, porque assim, eu fazia parte de outro projeto, com testagem pra HIV via fluido oral, na rua, então as pessoas são muito leigas num assunto e as vezes elas não querem aprender, aí fica complicado a gente forçar as coisas porque não é uma coisa que tem que ser forçada, porque é uma educação que a gente leva, e as vezes as pessoas levam isso numa maneira positiva e em outras elas encaram isso de uma forma negativa. A gente fica triste as vezes porque tem muitas pessoas na sociedade que são ignorantes, é a realidade, principalmente na questão periférica, que a gente trabalhava bastante, e lá as pessoas não tem nenhum conhecimento, e lá é uma outra realidade, e é uma área que eu gosto de trabalhar, particularmente.*

P3: *Olha, é tudo na nossa vida, né? porque assim, se não existisse a Casa, nós estaríamos em maior situação de vulnerabilidade, seja na rua, seja com nossos familiares, enfim... Principalmente falando na situação atual da pandemia, o papel dessas ONGs é necessário pra salvar vidas, pra apoiar a gente, e pra nos ajudar a correr atrás das coisas que a gente quer. A Casa Miga oferece muitas iniciativas pra regularização de documentos, pra estudos, enfim, pra coisas que a gente precisa, e claro, pra sobrevivermos como seres humanos, com moradia, comida, apoio, essas coisas essenciais pra todas as pessoas.*

17. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P3: *Eu realmente espero que seja algo assim como a Casa me proporciona, sabe? Porque aqui a Casa tem sido um lugar pra me encontrar, pra enfrentar o mundo, com pessoas que eu amo e que me apoiam, e eu espero que essas ações me tragam boas oportunidades, oportunidades que eu possa criar pra mim, pra eu crescer, melhorar e me aprimorar nas coisas que eu quero fazer na minha vida.*

P4: *Acho que é muito importante pra gente realizar sonhos... eu tenho vários sonhos pra realizar e alguns deles já tô traçando aqui na Casa pra realizar, como por exemplo, estudar. Parei no 1° ano do Ensino Médio porque meu pai não deixava eu estudar, e eu tenho o sonho de cursar medicina pra ser pediatra, desde criança, e é um sonho que eu levo comigo a vida toda, mas caso eu não consiga eu vou tentar cursar Enfermagem, porque é uma área que eu sempre quis, e eu sempre tô olhando pelo celular cursos ou coisas assim pra eu ir aprendendo mais e me profissionalizar mais nisso... e uma coisa que eu sempre penso sobre isso é resistir, porque por mais que a vida nos derrube a gente nunca pode e nunca vai desistir, a gente tem um sonho de viver bem, de ter aquele conforto que todos têm, é isso. [...] Por isso é muito importante procurar e conseguir cursos ou outras informações, que seja pelo computador, ou pelo celular, pra isso e pra nosso aprendizado na vida.*

18. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: *Uma informação bem qualificada atravessa muros, ideologias, padrões, e serve como base para que a gente possa, aos poucos, desconstruir ideias errôneas, ideias preconceituosas e com aquele padrão de que só existe um modo de ser, um modo de viver, um modo de estar. A informação, quando ela é bem distribuída, bem planejada, produzida, ela ajuda e muito, ajuda a reduzir os preconceitos, os estigmas, e ela tá aí pra que a gente possa replicar. [...] Aqui nós passamos por um período muito turbulento por causa da Covid. Então como as informações chegavam aqui? Eu tive que ponderar, eu tive que filtrar porque chegou um momento que eu fiquei tão mal de ver tudo isso, de ver pessoas morrendo, todo dia que eu abria o Facebook e era só mensagem de luto, então se eu não filtrasse aquela informação pra mim, seria muito difícil. Então a Covid tá aí pra nos mostrar que as informações podem ser boas ou nos deixar com medos e receios, desse excesso... A gente então precisa filtrar essas informações, porque isso pode virar um filme de terror.*

P2: *Eu acho que tem vários mecanismos de informação, acho que o mecanismo virtual sempre vai ser importante porque sempre vai abranger pessoas além do que a gente quer chegar, acho que vai muito de como a gente passa a informação. Eu gosto de*

receber e trabalhar a informação de uma forma que as pessoas entendam, de uma forma técnica, mas de uma forma que eu possa alcançar aquele público que eu quero conversar. Eu acho que vai muito da forma que as pessoas olham isso, sabe?, as outras pessoas que são receptoras precisam saber e entender como funciona a mensagem que a gente tá enviando. [...] Por meio da informação e do movimento social eu aprendi muita coisa participando de oficinas, de rodas de conversas, de coisas presenciais, passei por várias capacitações, de conhecimento no presencial, de panfleto, de boca a boca, isso me fez aprender muita coisa... e a vivência também, nada como a vivência. [...] Eu acho que a informação é essencial, porque sem ela ninguém consegue seguir, a gente tem que estar se atualizando a todo tempo, ela (a informação) é muito importante pra se atualizar em tudo.

P3: Além da informação ser muito importante pra mim e pra todos nós, ela é uma qualificação pra coisas melhores daqui pra frente. Ela nos ajuda muito a saber o que tá acontecendo, e é uma coisa que não pode faltar no nosso dia-a-dia. Nós precisamos dela, precisamos saber o que acontece de bom ou ruim, o que podemos fazer ou não, e em questão de LGBTQIA+, ela ajuda muito, muito, porque as vezes a gente tem um pouco de receio de sair lá fora, e a informação ajuda a fortalecer o nosso movimento, que acaba sendo uma proteção pra gente e das nossas escolhas, no caso. Eu acho assim, quando a gente sai sem informação nenhuma, a gente se assusta com aquilo que não sabe, então quando a gente sabe e temos a informação de algo bom ou ruim, a gente já tá preparado por que pode vir, então ajuda muito, pra ser sincero.

P4: No meu caso eu não sou muito fã de rede social, mas hoje em dia é uma coisa necessária pra falar com alguém, transmitir uma mensagem pra alguém, então estou me adequando a isso, e hoje em dia ter o acesso pelo computador é muito importante pra mim, nesse momento de pandemia que você fica trancado, focar em cursos e em informações que ocorrem lá fora é muito bom.

P5: Eu acredito que é muito importante, até porque a Casa Miga é sustentada por financiamento, e isso é fundamental pras pessoas também entenderem essa informação, e sobre o que é LGBTQIA+, o que é a Casa, porque a nossa sociedade é assim, é fruto de miscigenação, a sociedade de modo geral é muito diversa, tem pessoas pretas, tem pessoas indígenas, a gente é fruto de colonização, e eu acredito que a sociedade é bastante alienada por causa desses efeitos da colonização e da informação que vem do cristianismo que é muito forte, da religião, tanto que aqui nessa cidade isso é muito forte, existem muitos tabus sociais, precisa ter uma 'caixinha' pra cada coisa, então acho que uma forma de melhorar a sociedade é com a informação... acho que a gente deve enfrentar as coisas, não desistir de ser ativista de alguma causa, não calar a nossa voz, não só se defender, mas mostrar pra sociedade que nós somos pessoas normais, nós não temos nenhuma doença, e também abrir os olhos dessas pessoas, e normalizar certas coisas, como problemas psicológicos, que todos têm, todos precisam de psicólogos... por exemplo, a religião

cristã demoniza os psicólogos, acha que tudo que é fora do padrão deles é coisa do demônio, que tudo é Deus, que as coisas vão cair do céu, essas coisas... é uma coisa triste e que tem a ver com a colonização, eu acredito que a informação então é necessária pra gente mostrar que ser gay ou lésbica ou trans é mais do que gostar de algo, é luta, é resistência, e continuar informando as pessoas.

ENTREVISTA 2

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: Eu costumo acessar mais pelo WhatsApp, porque lá a gente recebe muita informação, eu faço parte de vários grupos, não só de militância, como os de população de rua, mas também de empregos, porque o desemprego aumentou muito e eu acho que a gente tem que estar nestes grupos, justamente pra quando aparecer oportunidades a gente saber e ir atrás. [...] Eu uso essas informações geralmente pra militar, em causas de população de rua, de LGBT, de direitos humanos, sou um dos coordenadores de um núcleo da minha região de direitos humanos, sou representante político de uma casa de candomblé, essas coisas.

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: As informações que eu recebo de imediato são pelo WhatsApp, eu tenho grupos políticos, grupos aqui locais da cidade, grupos do meu bairro que passam informações acerca de tudo, sobre trânsito, emprego, pessoas que faleceram, tudo, a gente recebe pelo WhatsApp. Eu sou filiado a um partido político, então estou em vários grupos do partido, a maioria dessas informações então vem dessa rede social. Quando é algo que a gente precisa publicizar no Facebook, aí eu procuro em fontes mais confiáveis, procuro no Google, pesquiso em outros mecanismos, procuro saber a fonte mesmo.

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: 90% das pessoas que me procuram é pra pedir ajuda, auxílio, principalmente nessa pandemia. A população LGBT já é uma população historicamente vulnerável, assim como a população negra, ainda que tenha uma luta mais antiga, são grupos totalmente vulneráveis, e quando houve essa pandemia muitas dessas pessoas, principalmente os LGBT, perderam seus empregos ou tiveram que sair da casa dos

pais, aí então muitos me procuraram solicitando cestas básicas, utensílios de limpeza, essas coisas assim, aí a gente vai correr com as instituições pra ver se consegue, aí eu percebi quando eu fiz uma ação aqui na Central Única de Favelas (CUFA) doando máscaras e sabonetes pra higienização, e eu fui numa das comunidades daqui de onde eu moro, que é um quilombo urbano, praticamente, e eu fui nessas comunidades e eu percebi que as pessoas não tem acesso à internet, que é algo que a gente vê o contrário quando vai ao shopping, quando vamos nesses estabelecimentos públicos a gente encontra, inclusive acesso ao Wifi liberado, aí eu percebi que lá eles não tem, nas comunidades. Eu percebi isso de fato quando a CUFA me pediu pra eu mandar a eles um link para que eles pudessem se cadastrar e pra ter um acompanhamento, e eles não tinham internet, e foi quando eu realmente vi, que a gente lê bastante sobre acesso à informação, sobre a comunicação, sobre a educação, tanto da população negra quando da população pobre – que, em sua maioria, é negra e pobre. Então a gente percebeu que as pessoas, além de não terem acesso à internet, elas não sabiam escrever, muitas não sabiam ler, não tem documentos, umas tem RG mas não tem CPF, ou o contrário, então é uma situação bem precária mesmo. Eu acredito que nessas favelas, nessas comunidades, pra começar, deveria ter uma regulamentação feita pela prefeitura ou pelos poderes públicos para que pelo menos eles disponibilizassem postes de iluminação, porque muitas comunidades tem daquelas gambiarras, então acho que eles fazendo isso já seria um começo para as pessoas terem acesso à internet, ou recapear as ruas, e distribuir Wifi às pessoas para o acesso. Isso deve ser feito nas comunidades, nos morros, e a gente também percebeu, na pandemia, que os alunos da rede pública não conseguiram acompanhar as aulas por isso, por não terem acesso à internet, por não terem celular ou computador, por não terem acesso a esses recursos, então é muito difícil, muito complicado. Tiveram alguns professores que foram na casa dos alunos, se arriscaram, para ministrar aulas, e aí a gente vê o poder da internet e da informação na vida das pessoas. [...] Nessa pandemia, eu vejo que a população negra e a LGBT estão mais vulneráveis do que antes, por exemplo, uma pessoa mais clara do que eu, ela entra num shopping ela não vai receber os mesmos olhares que eu tenho. Tem um shopping de classe média alta aqui da cidade que pode ser até frequentado por um branco favelado que pode sentar lá e acessar a internet, mas um negro, uma pessoa com a pele mais escura já vai começar a ser vista pelos seguranças, eles provavelmente vão começar a rondar aquela pessoa, vai ir atrás da pessoa pra investigar, perguntar o que ela tá fazendo lá, então a gente vê que isso não acontece com uma pessoa branca, e isso a gente vê que não é uma questão financeira, mas sim uma questão racial, e na pele da gente é como se tivesse escrito ‘pra aquela pessoa ali tem que ter um resguardo, um cuidado maior’ e a pessoa branca consegue passar sempre tranquilamente, então eu penso que seja sempre mais vulnerável a população negra e a LGBT, e em especial as pessoas trans.

- 4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?**

P1: *Aqui em Pernambuco tem muita coisa que a gente conseguiu através de movimentos sociais, de espaços conquistados, mas por ser uma região do Nordeste que pouco é valorizado a questão da educação, e ter uma LGBTfobia muito forte, acaba que você sofre mais por isso do que por ser negro, e eu acho que no Sul seja mais por ser negro do que LGBT. Eu, por exemplo, por ter meu cabelo crespo e ser negro, eu já sofri muito preconceito, por exemplo, se eu entrar num lugar tipo um mercadinho aqui da comunidade mesmo eles já começam a olhar diferente, e eu percebi isso porque quando eu não tinha o cabelo grande eu não era assim tão visto, e a partir do momento em que eu deixei o cabelo crescer era como se dissesse assim: 'aquela pessoa ali com o cabelo crespo tá marcada'... Eu nunca tinha sofrido esse preconceito assim tão latente porque eu usava o cabelo baixinho, e quando eu deixei o meu cabelo crescer, eu pude perceber que nos espaços que eu entrava, eu tava sempre sendo acompanhado, ou olhado, ou sendo visto, eu vi uma certa vez a menina do caixa do supermercado levantar pra saber em qual corredor eu estava, aí foi quando eu comecei a perceber, né? [...] outra vez, fui num shopping e numa loja, e eu vi o segurança da loja me acompanhar, me seguir, quando fui comprar algo para a minha mãe nessa loja, eu percebi nitidamente, aí achei estranho e comecei a andar pela loja e eu vi que ele estava me seguindo, e quando eu estava saindo ele foi em direção ao caixa porque eu tinha pedido uma informação para a pessoa que estava no caixa, então é assim... Eu já usei tranças também, algo característico da raça negra, e percebi muitos olhares também, dentro de ônibus, de espaços públicos, então a gente é sempre visto. Minha mãe sempre diz assim, – e isso me deixa até emocionado quando ela fala – ela tem um cabelo bem crespo, ela é bem negra, e ela sempre diz 'meu filho, cuidado, não fique até tarde na rua, se você for abordado pela polícia não questione nada, entregue tudo, não fale nada, não encare a polícia...', então todos os dias que eu saio ela diz isso, como se fosse 'tenha muito cuidado, porque você é negro', e ela diz isso porque já sofreu muito preconceito. [...] Eu acredito que se o Estado, se os governadores, no caso, investissem mais em educação para os professores para lidar com a diversidade, porque aqui no Nordeste o cristianismo é muito forte, então a gente cresce nisso... Aqui isso é muito forte, tem muitas igrejas e muitas delas pregam que os LGBT vão pro inferno, que nós temos um espírito demoníaco, que a pomba gira tá dentro da gente, e isso é constante, não só em igrejas mas em diversos lugares como ônibus existem protestantes pregando, isso também dentro de escolas, em todos os lugares, acontece um 'heteroterrorismo', e isso interfere inclusive na escola, eles querem entrar e introjetar a cultura deles, aquilo que eles entendem como verdade absoluta na educação formal. Eu passei dois anos lecionando numa escola pública, e teve uma vez que a escola proibiu todas as meninas de entrarem com saias acima do joelho, a escola então determinou que os trajés seriam calça ou saia abaixo do joelho, então o pessoal até media o tamanho das roupas e essas coisas, foi a maior confusão, e o professor não tem como monitorar todos os alunos, ainda mais sendo de escola pública, aí uma menina entrou com uma saia acima do joelho e o diretor mandou ela voltar, e veio na escola o pastor, veio a*

mãe da menina, veio o pai da menina, e foi a maior confusão por causa da saia e todo o contexto, e eu, por ser estudante de História, nessa escola eu comecei a dar aula de Religião, e eu comecei a falar um pouco de cada religião, e quando chegou na religião afrodescendente, nas religiões de matriz africana, aí houve todo um problema, porque eu só falei por alto, algumas especificidades da África, e os alunos começaram a achar que a gente ia dar aula de bruxaria (risos), e a partir do momento que eu citei sobre a África, automaticamente os alunos acharam que eu estava falando sobre macumba, sobre bruxaria, sobre magia negra, coisas do mal... Foi algo que me surpreendeu muito, principalmente sobre o tamanho da ignorância das pessoas, que é muito grande, então eu acredito que se o Estado investisse na educação formal mais laica a gente teria mais alunos LGBT na escola, porque muitas vezes o professor não sabe lidar com alunos LGBT, com uma pessoa trans que está em transição ou que já transicionou, então muitas vezes o aluno tá sofrendo bullying, e o professor diz o seguinte: 'quem manda você ser assim?', 'você não é mulher, você quer ser mulher, você não é homem, você quer ser homem', justificando o preconceito e alimentando ainda mais o opressor, e a gente fica sem reação. São agressões, agressões físicas e psicológicas, eu mesmo já sofri agressões físicas na escola quando criança e adolescente. Eu não 'saí do armário', eu não sabia que eu era gay, e eles lá na escola descobriram antes mesmo de eu saber (risos), eu acho que tinha seis ou sete anos, eu percebia que eu era diferente, mas eu não sabia, inclusive eu não sabia o que significava 'boiola', eles me chamavam disso sem eu saber e eu apanhava sem saber que era gay. No ensino fundamental, eu estudava numa sala que tinha que passar por um corredor pra poder chegar à minha sala, então eles faziam um 'paredão' dos dois lados só esperando as pessoas passarem, e quem tivesse algo diferente – trejeitos femininos – apanhava, então era chute, era soco, e isso quase todos os dias, e eu não podia contar pros meus pais... Eu chegava em casa, ia pro banho, chorava, secava as minhas lágrimas e saía, porque eu não podia contar isso pra minha mãe, e quando eu contei, ela disse: 'porque você nunca me contou?', porque se eu fosse contar, acho que provavelmente eles iriam dizer 'quem manda você ser afeminado? quem manda você ter esse jeitinho? quem manda você ficar com as meninas? quem manda você falar fino?', ou seja, o lugar que a gente poderia receber proteção acaba sendo o lugar que justifica as agressões, então a gente inclusive perde a espontaneidade, passei anos sem se me expressar na escola, sempre ficava num canto, não falava, eu só respondia a chamada da aula com o braço erguido, sem falar, eu tinha medo de falar e ser agredido, porque disseram que eu tinha a voz fina... Então a gente vai perdendo quem a gente é pra tentar se moldar naquilo que a gente precisa ser pra tentar não sofrer preconceito, então se eu já sofria isso sendo gay, imagina uma pessoa trans?, eles devem sofrer o dobro do preconceito, então se a escola estiver preparada pra receber todas as pessoas, como as pessoas LGBT, não teria tanta evasão escolar, porque hoje em dia se fala, se combate, ainda que pouco, sobre o racismo nas escolas, o Dia da Consciência Negra, essa luta vem há muitos anos, mas a luta LGBT é recente, coisa de 40 anos, então é muito novo. Agora se a gente for falar na escola sobre respeito às diversidades, sobre respeito às orientações sexuais,

vão dizer que a gente tá induzindo a criança a ser gay, a ser LGBT, o famoso Kit Gay, então é uma luta que vai levar muitos anos, porque o conservadorismo é muito grande, principalmente quando a maior parte da população da escola e do bairro é evangélica, e eu me recordo também que tive uma aluna que era evangélica, de religião protestante, e ela começou a gostar de uma menina, e parece que ela tava ficando com outra menina no banheiro, e outra menina viu e contou pra mãe dela que era evangélica, e a mãe dela foi na escola pra bater nela, aí eu disse 'não, aqui na minha sala você não vai tocar nela', então foi todo um processo, ela tirou a filha da escola, foi toda uma confusão, então imagina você falar sobre isso, é muito complicado. Tanto que a LGBTfobia é comparada ao racismo, porque a gente não é agredido por ser humano, a gente é agredido por ser LGBT... Eu trabalhava no Diário de Pernambuco, que é um grande jornal aqui, e tinha um estagiário que tinha saído do expediente e tomou um tapa na cara de um motoqueiro na rua, falando coisas como 'Bolsonaro ganhou, vamos matar as bichas...', e eu estava lá de cima e vi tudo, então daí você já vê como tá a situação por aqui. Hoje, as pessoas tem ele (Bolsonaro) como reflexo do que elas sentem por dentro, ele estimula o ódio das pessoas, e é algo que a gente vem combatendo há muitos anos. Antigamente eu conseguia ir pra uma balada, por exemplo, sozinho, mas hoje eu preciso me encontrar com amigos num terminal, numa estação, pra sair... Os meus amigos dizem que eu não sou tão afeminado, que não dou muita pinta (risos), mas tem muitos amigos meus que são, então a gente tem que se encontrar pra todo mundo ir junto pros lugares e pra pessoa não ser abordada sozinha e ser agredida, como já aconteceu diversas vezes, e até pra gente ir numa casa LGBT bem famosa daqui a gente tem que ir em grupo, porque já aconteceu de muitos LGBTs passarem pelo caminho para chegar nessa casa e serem agredidos, roubados, assaltados, isso tudo por nada. Tem também outros lugares que você pode estar passando e do nada começam a jogar coisas em você, jogam ovo, falam coisas, porque a gente é LGBT, e o pior é que as pessoas falam que isso não existe.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Eu, por ser estudante de Licenciatura de História, acredito muito no poder de transformação da educação. Eu acredito que o Brasil hoje é o que é por não ter tido investimento em educação, acredito que se tivessem pessoas preocupadas em priorizar a educação como fator essencial para o desenvolvimento do país, não teria tanto atraso, acho que se investisse mais na educação a gente poderia hoje não estar discutindo sobre LGBTfobia, sobre racismo, sobre machismo, sobre violência contra a mulher, e acho que justamente a falta de educação atrasa o desenvolvimento do país, e especificamente essa parte do Nordeste. A gente vê ainda o preconceito muito forte em vários contextos, então acho que se houvesse investimento na educação, melhoraria.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Hoje em dia a gente tem acesso mas não é todo mundo que tem; existe acesso em livro digital, e-book, livros em pdf que a gente baixa, e acho que se fosse trabalhada mais essa questão de acesso, a gente conseguiria criar mais oportunidades, e acho que de primeiro a gente deveria investir mais nessa questão de tecnologia, porque como a gente tá passando por uma pandemia e percebemos que muitos alunos não tem acesso à internet, por exemplo, a minha prima que é minha vizinha não conseguia assistir as aulas porque ela não tinha celular, ela tem 13 anos, então a gente teve que juntar alguns familiares pra poder comprar um celular porque ela não tem computador, não tem tablet, não tem nada, tem internet mas não tem o aparelho pra assistir as aulas, então acredito que se investisse, ao menos, em tecnologia, você liberar um tablet para o aluno pra ter acesso às aulas, pra poder acessar os recursos e estudar, sabe?, aqui no Nordeste a gente paga muito imposto e a gente não vê esses impostos revertidos na educação, aqui os professores recebem o pior salário do país, a defasagem aqui da educação é muito grande. Eu trabalhei numa escola que eram dois alunos pra uma cadeira, a cadeira não tinha nem braço, uma sala que era pra comportar 30 alunos tinha mais de 100, não tinha ventilador, não tinha quadro, então assim, a educação é muito defasada. Hoje melhorou um pouco, não mudou, mas ainda assim continua defasada, se um aluno não tem acesso à internet, como ele vai estudar nessa pandemia?, não tem condições, aí as pessoas falam 'o pobre trabalha pra fazer faculdade particular, mas devia estudar pra passar na universidade pública', mas como, se quem ocupa esses espaços são os alunos de escola particular, que estudam nessas escolas justamente pros pais não terem despesas com a faculdade, e aí tem o contrário, onde o pobre estuda em colégio público pra trabalhar e pagar a faculdade, porque é muito complicado ter o acesso na faculdade pública, então imagina esse ENEM, que teve recentemente...

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Aqui a militância, tanto a LGBT quando a de população negra, é uma militância bem aguerrida, então a gente já conseguiu muita coisa, conseguiu muitos espaços, e recentemente a gente conseguiu um ambulatório, a gente tem um Centro de Referência LGBT em Recife, mas é porque há muita luta. É fazendo pressão, é fazendo cobrança, e a gente tem visto que as instituições tem feito um trabalho muito bonito, de arrecadação de alimentos, montando cestas básicas, pra todas as pessoas que estejam precisando, e de fato, a militância, as ONGs, elas têm feito cobranças às instâncias públicas, e estamos conseguindo atenção. A Coordenadoria LGBT de Pernambuco é

super acessível, o que a gente precisa a gente entra em contato com eles, as pessoas me procuram muito e eu passo essas pessoas pra Coordenadoria, e eles tentam resolver essas questões, de forma a conscientizar, a orientar a população na questão do respeito, dos direitos das pessoas mais vulneráveis, como as pessoas de rua, LGBTs, então a gente tem visto muitas mudanças a partir dessas iniciativas.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Eu acho que deve agregar sempre e nos ajudar a conhecer nossos direitos, né?, principalmente nessas populações vulneráveis que são chamadas de minorias, mas na verdade são maiorias. Ajudar a gente, a essas pessoas a terem espaços de fala, de uma vida digna, de acesso ao conhecimento, que é tão importante no mundo que a gente vive, e ajudar também na questão da intolerância, da violência que a gente sofre, porque como eu falei, a gente sofre por sermos LGBTs, só por existirmos, então a gente precisa dessa informação, desse conhecimento pra nossa vida, pra gente se fortalecer e sobreviver.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: É fundamental, e vejo que as instituições estão fazendo isso, do acesso, por exemplo, o supletivo, pras pessoas terminarem os estudos, ou cursos de inglês, pra capacitar gratuitamente, mas o que realmente falta e o que rege a sociedade é a questão do financeiro, do capital, porque essas instituições trabalham com ajuda, com doações, e quando não tem doações, muitas vezes elas tiram do próprio bolso, os militantes se juntam pra doar e ajudar financeiramente as ONGs, e se os poderes públicos voltassem mais os olhos pras ONGs, que fazem um trabalho belíssimo, muito mais do que o próprio governo, que deveriam fazer e não fazem, então se tivesse mais apoio financeiro, porque material, alugar espaço, ajuda de custo e outros recursos demanda dinheiro, e infelizmente essa questão é muito complicada, o governo ainda é meio travado pra liberar finanças pras instituições, e se tivesse de fato um auxílio financeiro pras instituições, acredito que seria muito melhor, porque se a gente já faz muita coisa sem ajuda dos poderes públicos, imagina como ia ser essa ajuda?, ia ser bem melhor. Essas ONGs ainda contam com ajuda de profissionais especializados, tem esse pessoal pra ajudar, por exemplo, pessoas vulneráveis que não tem geralmente formação e informação, por causa da violência nas escolas e do abandono, então tem esse pessoal aí que tem ajudado.

ENTREVISTA 3

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**

P1: *Eu acesso através do computador, por leituras, internet, revistas, jornais, reuniões, então a gente acessa esses recursos e vê o que tá acontecendo na atualidade. A UFSC me cedeu um computador e ela também está me cedendo internet, então é por isso que eu estou acessando as aulas online e as outras informações que eu preciso.*

- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**

P1: *Nesse período de pandemia, as informações correm muito por meio das redes, pelo WhatsApp, então assim, 'ah, fulano morreu...', a gente já sabia logo por esses contatos, e se eu não tenho acesso direto a esse contato pessoal, geralmente eu busco em outras fontes, matérias, sites, pra descobrir se realmente a informação tem fundo, tem cabimento, se ela é verídica, e não algo que só sirva pra chamar a atenção do público na internet. É tudo agora assim, no digital, e a gente tá se adaptando, por causa desse contexto que estamos vivendo.*

- 3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?**

P1: *No contexto de ONGs, principalmente, é muito mais difícil, porque a gente atende meninas que moram na rua, da prostituição, então são muito mais vulneráveis a tudo. Muitas não têm acesso à informação, não tem o ensino médio, nem o fundamental, por causa do preconceito, do abandono familiar, então muitas não tem acesso, e já me disseram 'porque vocês não criam vergonha na cara e vão trabalhar ao invés de se prostituir?', as pessoas tem esse pensamento que é a gente que quer isso, mas a gente não tem políticas públicas voltadas pra gente, a gente sofre muita agressão, e falo de modo geral, porque graças à Deus eu nunca sofri no tempo que eu estudei e nem hoje na universidade, mas eu tenho uma boa fala, o que acaba destruindo qualquer pessoa que venha em cima de mim. Então tinha que ter políticas públicas pra esses grupos, por exemplo, um EJA direcionado, e também pra mulheres em geral, cisgêneras, mesmo elas tendo mais oportunidade do que nós, mulheres trans. A sociedade nos encurrala pra isso, pra prostituição, a gente não tem outra alternativa. Eu não posso bater na porta de uma senhora e pedir pra lavar a roupa dela porque ela não vai deixar, até porque nós somos vistas como marginais, e depois a sociedade diz que a gente estupra, que a gente pode aliciar crianças, eu já ouvi tudo isso, que travesti vai pegar a criança pra vender, essas coisas, então é muito difícil pra gente, é muito difícil a gente ter esse acesso, e são poucas que tem esse privilégio, poucas tem, mas muitas, muitas não tem, então é importante criar essas políticas públicas, no*

municipal, estadual e no federal, não pra sermos tratadas diferentes, mas pra verem que com a gente, o preconceito é muito maior.

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Já teve uma situação que foi com uma amiga que estava em transição hormonal e ela ainda tinha cabelo curto, aquela coisa toda, mas tava vestida, bem arrumadinha, então no olhar da sociedade ela não é aceita como uma mulher, ela é aceita como um homem vestido de mulher... Então nós fomos no supermercado aqui no bairro, a gente tava fazendo compras e eu resolvi ir ao banheiro, nós estávamos e fomos em três, e tinha a E..., e fui pedir a chave do banheiro ao guarda e ele me deu duas chaves, uma chave do banheiro feminino pra mim e outra do banheiro masculino pra ela, e eu disse 'moço, eu não entendi', e ele 'é uma chave pra você e uma chave pra ele', e eu disse 'não é ele, o nome dela é E... e ela vai entrar no banheiro comigo porque é um direito dela', e ele pediu a nossa identidade e eu disse que ficaria nua na frente dele pra mostrar que eu era uma mulher, porque não é isso que me difere, pedi licença, peguei pelo braço dela e fomos ao banheiro feminino, voltamos e o gerente nos abordou perguntando 'quem é você?', eu disse que sou uma das diretoras de uma ONG, e que se ele quisesse, poderia a situação adiante e divulgar na instituição e nas redes sociais, o que prejudicaria eles, então eu disse que eles precisavam nos respeitar porque nós somos seres humanos iguais a eles, o dinheiro que passa de mão em mão aqui é igual, e a gente só quer um direito nosso. Quando a gente ia saindo, ele pediu desculpas e se redimiou, então se eu não tivesse conhecimento, as pessoas iam tripudiar em cima de mim, e as vezes preciso dar um 'carteiraço', por exemplo, ontem fui ao posto comprar algo e já tive que fazer isso... Me chamaram no masculino e eu falei 'moça, você não sabe ler? não está vendo a carteira do SUS que consta o meu nome social bem bonitinho, eu me chamo D... e esse nome não é masculino, e eu peço que a senhora me dê esse retorno da forma que é um direito meu de ser chamada assim', e falei que eu era diretora da ONG e fazia Serviço Social, e daí já mudou o contexto. Por isso falam que as pessoas trans são violentas, porque outra provavelmente sem a arma do conhecimento iria partir para a agressão física, então você destrói um agressor com a informação, com o conhecimento, falando de uma forma que vá desarmar essa pessoa.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Eu acredito do tanto que a gente já viu, já estudou, do tanto que a gente ouve, do tanto que a gente fala, que a pessoa tem que querer mudar os seus pensamentos, e se ela não mudar dentro dela, nada vai mudar, falando dos opressores. Enquanto não tiver nada que te doa, que você perca algo, que tiver poder, nada muda, e quando você cair

é que você vai ver. [...] Já os oprimidos precisam acreditar em si mesmos mais, ter mais autoestima, mais autoconfiança, então a gente tem que ter essa força, esse domínio, temos que encorajar os outros, 'você é uma mulher muito bonita, inteligente, então lute, vamos lutar juntas, agarrar uma na mão da outra e vamos juntas', então acho que precisa muito desse tipo de informação, esse tipo de contexto, ter esse incentivo, de repente ter na TV algo do tipo que incentive, um comercial 'eu estou com você, você caiu aqui mas eu vou te levantar e vamos juntas, porque a gente é parceira, é amiga, é família', e enquanto não tiver essa conexão, de vários setores, e menos egoísmo, então a gente precisa encorajar os outros a ter mais autoconfiança. Por exemplo, nas aulas, o meu nome social está lá, é um direito meu que a universidade me dá e eu uso esse conhecimento a meu favor, e estou muito bem apoiada nisso, e cada um cuida do seu, e é por ter informação e me impor. Sempre aprendi isso na vida: 'só abra a boca quando você tenha certeza e que você seja direta', então eu gosto de observar as coisas para saber o meu lugar e me impor, impor meus direitos. [...] A sociedade muda, a gente está em constante mudança, então acaba que precisamos também educar as pessoas, principalmente as que querem ser opressoras, mas na classe, porque não adianta gritar, tem que falar certo e bem.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: As ONGs vêm buscando fazer essa ponta, essas iniciativas pro acesso às coisas, e se tivesse muitos outros projetos, em todo o Brasil, mudaria muita coisa. E hoje em dia esse movimento tá crescendo, e isso é muito necessário pra possibilitar os meios pra essas pessoas, [...] e se você não tem a informação a seu favor ou alguém que te oriente, você acaba perdida e sendo passada pra trás. Eu, por exemplo, quase perdi a minha matrícula na UFSC porque eu fui roubada e levaram meu RG, e aí estavam me pedindo os documentos na universidade e eu contestei que já havia um registro de outro momento que passei pela UFSC, então é assim, se eu não tenho a informação e o conhecimento ao meu lado, e uma rede de apoio, eu ia perder tudo. Se você não tiver voz, não tiver boca e a informação, você não consegue, principalmente nessas questões de vulnerabilidade. Não é tudo que eu aceito, não é tudo que eu acho legal, então essa falta de informação, em todos os âmbitos, é complicada, porque dependendo da informação que você receber você pode sair de onde você tá e melhorar, então é preciso olhar pra essa questão da vulnerabilidade.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: No âmbito político, não existe, quase zero, somente em período eleitoral. Como membro de ONG, já fiz inúmeras reuniões com políticos e nunca deu em nada. Federal

então, pra nós não existe, então é a gente que tem de buscar, a gente faz parceria com empresa, a gente faz parceria com biblioteca, com universidades, pra dar uma palestra, então são esses tipos de parceria que a gente tem, a gente não tem nada no âmbito político, nada, não tem um representante lá dentro que nos represente, não tem ninguém que a gente possa bater na porta lá e pedir ajuda, não existe. A gente tem muito mais livre acesso ao setor privado, pra fazer projetos e conseguir recursos do que no âmbito governamental. [...] Sobre políticas públicas gerais, eu acho que é muito importante capacitar pessoas do Serviço Social, porque é a primeira porta que te indicam quando você tá em vulnerabilidade social, só que esses profissionais tem que estar capacitados porque caso contrario não vai adiantar nada.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Acho que a escolaridade, ela seria a base pra tudo, a educação com mais flexibilidade e que a gente se sentisse mais à vontade no âmbito escolar, porque todo mundo ao nascer tem vontade de ser alguma coisa, só que no meio do caminho pode ter algo que os interrompa ou faça ser mais difícil, por exemplo, fazer um EJA num determinado contexto, um EJA só pro público trans, falando assim. E ali ter professores capacitados pra atender aquela demanda, aquela determinada questão, assim como deveria ter pra surdos, mudos, pessoas com deficiências, eu acho até legal essa coisa de inclusão, só que cada pessoa tem sua necessidade e acaba que você não tem noção, é muito bonitinho se falar em inclusão e tal, mas ninguém sabe o que a pessoa vive de fato, só quem sabe e quem pode dizer é quem passa, e deveria ter especificamente a educação pra cada situação pra que a gente pudesse desenvolver um Brasil melhor, porque a falta da educação é o que pega. Com certeza se colocassem esses grupos em comum num lugar, numa sala de aula, eles se sentiriam mais à vontade estando ali com seus semelhantes, claro que cada pessoa é uma pessoa, e não importa se tu é cis ou trans, o caráter é outra coisa, mas eles se sentiriam melhor entre pessoas semelhantes. Assim como existe o EJA pra idosos, poderiam muito bem fazer outros direcionados, e eu acredito que o necessário é primeiro separar pra depois socializar essas pessoas novamente pra que a sociedade possa ver elas de outra forma.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: Isso só vai funcionar se todo mundo tiver esse acesso, todo mundo tiver meios pra que esse acesso possa acontecer, e vai melhorar, não uns 100 por cento, mas bastante, e pra isso funcionar tem que ter políticas públicas voltadas a esse cenário, e ter alguém que puxe, porque a vontade de executar projetos tem, a gente tem muitos em mente, se a gente conseguisse mesmo já teríamos tirado muita gente da

vulnerabilidade, só que com pouco a gente não consegue o muito, e quem tem muito não quer saber do pouco, então a informação acaba ficando sempre nessa balança que vai pesar sempre o muito. [...] Na minha vida, a informação me dá o empoderamento de ser a mulher que eu sou, porque sem conhecimento qualquer pessoa passaria por cima de mim, não que isso não possa acontecer, mas vai ser mais brando, não vai ser tão forte, então a informação me abriu muitas portas, e a universidade me abre muitas portas, me abre um leque de informações, então isso me coloca muito mais a frente do que muitas que não tem esse acesso, então é primordial. Eu jamais vou deixar de sofrer transfobia onde eu for, mas quando eu me apresento e me coloco, como aquela máxima 'se tudo tens, tudo vales; se nada tens, nada vales', então quando você se coloca, você se empodera, e eu sou o que sou sem o que os outros pensam, porque eu tenho conhecimento disso. Tem que falar, tem que ter gogó, porque senão a gente não consegue as coisas.

ENTREVISTA 4

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: Eu tô numa fase procurando vaga de concurso, então nesse caso eu geralmente procuro em sites especializados, e outras vagas de emprego vou buscando no jornal, por indicação, por sites... Nessa questão da pandemia, eu confio no que tá vindo via TV porque eu tenho duas profissionais de saúde em casa, eu tenho minha filha, que é enfermeira de urgência, e tenho minha irmã, que é enfermeira neonatal, então as informações chegam pra mim de dentro, e eu acabo tendo toda a certeza dos números do que tá se passando e a gravidade da situação é real, eu não corro nenhum risco de dizer 'ah, estão ganhando com isso, os números são falsos, a informação não é bem essa...' porque eu tenho as informações de dentro dos hospitais de que a coisa realmente não tá bem, e digamos que sobre essa questão das informações da Covid eu sou um pouco privilegiada.

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: Geralmente eu procuro em sites, sites jornalísticos, mas geralmente eu procuro pesquisar a fonte desses sites, porque a informação hoje em dia tá muito rápida e na maioria das vezes, muito rasa. A gente fica sem ter muita certeza de saber de onde veio, e se não pesquisar, se não for atrás das fontes você acaba consumindo informação-lixo.

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *Na verdade, na questão do acesso à informação eu acredito muito na parceria público-privada, uma ideia seria uma parceria público-privada de acesso à informação, e não esse acesso das grandes mídias de comunicação, mas sim o aumento da rede de internet, um fluxo maior de internet, porque aqui no Brasil nós estamos trabalhando com 4G pouquíssimas pessoas, e 5G os raros, a maioria está em 2G, 3G, quando tem, e aí seria essa parceria pra aumentar esse acesso e o investimento em educação, porque se você não tem um nível educacional, você acaba consumindo aquele lixo, tudo que vem, e você acredita, porque você não constrói um pensamento crítico sobre nada, então esse investimento em educação seria um dos pilares desse aumento da informação e pro aumento dessa rede, até porque as empresas que trabalham com rede de telecomunicação são privadas, e um acesso maior aos equipamentos de informática, porque nesse período de pandemia as aulas são online, e a gente acabou vendo professores se colocando em risco pra levar livro pra aluno, pra levar tablet, porque no nosso país a comunicação e o acesso à informática e a informação é pra quem pode, não é pra todo mundo, não é para todos, não é democrático. A democracia no nosso país ainda é uma criança engatinhando, querendo ficar em pé e caindo de vez em quando, como agora, levando uns tombos. Por exemplo, meus idosos aqui de casa, a gente volta e meia dá uns toques pra não repassar informações duvidosas, ‘olha, não é bem assim...’, até porque eu fui me adaptar com a informática há pouco tempo, eu sou de outros tempos (risos), e muita coisa eu venho me adaptando com o tempo, das tecnologias, eu nunca gostei desse tipo de conversa, via vídeo, mas fui obrigada e me adaptar pela pandemia, e isso por um motivo mais do que justo: pela vida. [...] E é importante na educação também que a pessoa tenha um filtro sobre aquilo que recebe, e outra coisa seria a disponibilidade das pessoas mais próximas pra ensinar, porque a escola não ensina a trabalhar com a mídia, com as tecnologias, a questão de aprender a trabalhar com as tecnologias, porque a escola em si vem dentro de um sistema educação, que está presa naquilo ali. O livro didático, por exemplo, não traz a informação, mas traz os dados, traz aquela história que foi feita de cima pra baixo, mas não traz a realidade de baixo pra cima, quem faz essa mediação é o professor, e tem a questão das tecnologias que não são trabalhadas nas escolas. O que os alunos aprendem não é na escola, mas na malandragem da escola (risos), é o ctrl c ctrl v (copia e cola), o professor que se cuida (risos). Você não consegue passar, digamos, pro pessoal quilombola a situação política do país se você não traz pra ele o que é política, e que a política tá ali dentro do quilombo, tá dentro da organização social do quilombo, e se você não faz esse link trazendo o que o aluno conhece, no seu contexto, da realidade que ele conhece, da organização política dentro da sua casa – trazer do micro pro macro, se você não faz isso, o aluno se perde, e aí criamos várias pessoas que não querem saber de política, por isso que as coisas estão como estão, essa anarquia, e inclusive se tivesse instaurado uma anarquia, as coisas não estariam tão ruins assim. [...] Uma das coisas pra se terminar esse tipo de discriminação, de minorias, é conhecer. Só que as pessoas não querem conhecer as situações, as coisas, hoje em dia a coisa tá muito rasa, pra*

você falar da população negra, nós somos ainda tratados como minoria sendo que somos maioria no país, mulher é tratada como minoria quando é maioria, os nativos são tratados como ninguém quando na verdade eles são os verdadeiros donos da terra, porque não se busca conhecer quem são, conhecer a história desse povo. O meu curso de História me deixa super aflita com as coisas que acontecem no país, porque eu paro e penso 'onde estava esse povo quando eu e meus colegas estávamos dando aula?', porque essa turma não entendeu nada, não viu nada, não aprendeu nada, até porque a gente sabe que boa parte dos eleitores vencedores da última eleição não se aprofundaram sobre política, poucos se aprofundaram sobre história e até língua portuguesa, porque não souberam fazer interpretação de texto... O Brasil é o paraíso na terra, nós temos tudo pra sermos tudo que quisermos, mas ainda temos o complexo do vira-lata, que a gente precisa de aprovação do exterior pra ser alguma coisa, e a gente não precisa de nada e ninguém aqui, mas pena que a turma não estava nas aulas, estava fazendo qualquer coisa, menos prestando atenção (risos).

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Excluída eu já me senti, também na questão trabalhista, porque enquanto mulher negra, a questão boa aparência não me encaixa nas vagas de emprego, e quando você vai mesmo sendo uma mulher negra, bonita, bem vestida, você não é vista, quem é vista é a branca, a do cabelo escovado, liso, todo o estereótipo da boa aparência que temos hoje. Já me senti excluída em processos assim, até sentir que era exclusão por racismo por causa das qualificações, da minha qualificação e da qualificação de quem ficou, já vi muita questão de exclusão dentro de sala de aula, de preterir-se alunos negros ou de origem indígena, ser preterido pelo professor na questão da explicação, da atenção a esse aluno, porque geralmente via-se esse aluno como menos capaz, não sei por que, não entendo onde se encaixa a incapacidade na cor da pele ou na origem, eu não entendo, mas infelizmente acontece, inclusive no meio acadêmico.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Deixa eu te dizer o quanto interfere: eu já vi alunos e aí continuo na mesma linha de pensamento, que, por serem preteridos e por serem vistos como incapazes, desistiram, porque não tinham apoio. Um exemplo disso é a evasão escolar, o nosso sistema é muito excludente, ele trabalha de uma forma bancária, a soma de tudo que você aprende, e não a soma de tudo que você criou e como você aprendeu, a gente trabalha muito essa educação bancária, de que o aluno é uma tábula rasa e a gente tem que enfiar coisas dentro dele e ele tem que responder o que a gente enfiou na cabeça dele, só que se esquece das realidades e de onde veio esse aluno e quais as

conexões que ele fez com o que ele aprendeu e na sua vida, e um dos exemplos disso são os nossos vestibulares e os nossos ENEMs, que não classificam, mas excluem. [...] Pro acesso ao conhecimento, então, seria algo como um projeto que a gente tem aqui, o terreiro-escola, que seria trabalhar a educação e o conhecimento partindo de dentro de dentro pra fora, do dia-a-dia da tua vida pra fora, pro conhecimento externo, e agora acesso à informação, e falando enquanto mídia e tecnologias, não existe outra saída a não ser viabilizar isso, porque nas comunidades vulneráveis o acesso é bem menor, o acesso à renda dessas comunidades é algo bem complicado. O pessoal trabalha, ninguém vive de auxílio emergencial, mas as rendas são pequenas e aí eu acredito que dentro do sistema de políticas públicas público-privada o acesso à informação seria de maior difusão, de ter acesso ao nosso conhecimento e à comunicação. Eu tive televisão a minha vida inteira, por exemplo, mas eu fui me reconhecer como negra no período da faculdade, e isso significa uma mulher com mais de 30 anos e com dois filhos, porque foi quando eu me reconheci como mulher negra, porque o que foi passado lá fora pra gente do estereótipo da mulher negra, o cabelo, os lábios, o nariz, nada disso é bom, e você passar isso pra uma criança de dentro de uma comunidade quilombola, uma comunidade negra, ou de terreiro, de vulnerabilidade, um morro, que seja, de que isso foi criado pra te diminuir, e aí dentro da minha realidade eu quero saber quem criou, e explicar que isso é uma estrutura que vem desde a colonização é bem complicado, a informação é muito ligada à educação, e à falta também. É importante que tenham pessoas na ponta semelhantes, pra que tenha o reconhecimento dos iguais, mas é bem complicado. Essa questão do padrão, dos estereótipos está muito presente na mídia, nas empresas, mas não nas escolas porque existem muitas pessoas diferentes, mas são nessas empresas em que os nossos alunos estão trabalhando, no comércio, na indústria, enfim, isso acaba criando barreiras, até na academia, e isso não devia criar barreiras, vemos a postura de alguns deuses do olimpo (risos).

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Dentro da faculdade nós cursamos uma cadeira sobre tecnologias e só, mas eu sou muito curiosa, eu vou atrás, como cursos de ensino híbrido, tecnologias, e por aí, mas muitos dos meus colegas aprenderam como se diz aqui 'na tora', na força mesmo, tiveram que dar um jeito pra fazer, eu tenho colegas meus que usaram o celular do filho, que era de última geração, porque o dele não servia pra fazer aula. [...] Vou te dizer, os alunos estão muito mais familiarizados do que os professores, nós ficamos com esse déficit, talvez porque demos preferência aos livros e não fomos atrás dos TikToks da vida (risos) pra aprender a fazer vídeo, mas o pessoal teve que aprender, e eu sei que muitos dos meus colegas aprenderam por amor aos alunos, sem assistência alguma, sempre pensando em não deixar os alunos sem aula. Alguns se

reinventaram, outros estão ainda no processo, sofrendo... Eu não sei se conseguiria pegar uma turma de oitavo ano pra dar aula online, eu não sei como seria essa experiência, e não é algo fácil, manter a concentração quando você está em casa, num outro ambiente, e quando você tá em casa é muito complicado criar essa ligação com o professor do outro lado do vídeo. [...] O ser humano é social, e ele precisa daquele espaço social pra aprender, pra trocar a informação, o conhecimento, então tem que ter aquele atrativo, coisa que no digital fica mais difícil.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Deixa eu te dizer uma coisa, a ONG que disser que tem apoio governamental, ela deixou de ser ONG (risos), desculpa, é verdade. Movimento social, ONG, não tem apoio governamental. O governo pode até colocar selo no nosso evento, essas coisas, mas sabe qual é o apoio? O apoio é a liberação do uso do solo, mandou a polícia pra fazer a segurança do evento e só. ONG, movimento social nesse país vive do amor dos participantes, eu tiro do meu bolso para fazer as coisas para o outro, eu tiro do meu tempo pra fazer as coisas pelo outro, porque eu acredito que o outro precisa daquilo que eu posso dar, seja educação, lazer, esporte, eu acredito que o outro precisa e eu posso dar, eu e os meus iguais nos juntamos e fazemos. A conversa com as empresas privadas é mais fluída, até porque elas não precisam do teu voto, ela existe por ela mesma, então é sim ou não, e no público é muita promessa, muita conversa bonita, mas no fim não tem nada, e eles não te dizem não porque precisam do nosso voto. Infelizmente muitos políticos do nosso país trabalham ainda na base da barganha, já a conversa com o privado é direta, é 'sim ou não', é 'eu posso ou não posso', ou 'não posso agora'. No começo da pandemia nós do movimento tivemos uma conversa com o comércio local, pequeno mesmo, e nós conseguimos fazer uma distribuição aqui de cestas básicas, onde nós ganhamos cestas básicas de um cara que vende cestas básicas! O cara vive de vender isso, ele montou umas e deu pra gente, deu fardo de água também, e coisas assim. Então nós temos experiências assim, enquanto no governo é muita conversa e só.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Aqui no estado do Pernambuco nós temos um programa de distribuição de notebooks pros alunos das escolas estaduais, e isso eu tenho certeza que, quando a pandemia chegou, isso facilitou muito o acesso dos alunos às aulas, então eu acredito que esse tipo de experiência, esse tipo de programa se fosse ampliado, ajudaria muito, tanto na questão da informação quanto na questão do acesso à informação, porque como o notebook é liberado pra uso geral, o aluno tem como buscar o conhecimento e a informação, e desde que ele seja bem orientado, ele provavelmente vai buscar boas

informações, conteúdos de aula, vai brincar também, mas ele vai buscar o conhecimento ali, independente de que ano ele esteja. Esse tipo de ação é muito importante pra esse problema de conseguir pesquisar, de espaço de pesquisa, porque hoje em dia ninguém quer mais ir em biblioteca, ninguém quer folhear um livro, a turma quer abrir o Google, pegar um texto pronto e falar diferente, e fazer um plágio, infelizmente, mas esse acesso aos insumos de informática seria muito importante. Nesse período de pandemia isso faria uma diferença enorme na vida dos alunos, e não apenas deles, mas quando chega um equipamento desses na cada do aluno, isso vai mudar a vida de todos ali, porque todos vão acabar usando num momento, é uma forma de inclusão. Esse tipo de ação poderia servir como modelo, talvez até de parceria público-privada, de se democratizar de verdade o acesso, porque não adianta a gente falar em acesso à informação se a gente deixar a pessoa presa pelo rádio e pela TV, a gente tem que dar a ela o direito de buscar a sua informação, de buscar o que outras pessoas estão falando sobre o assunto, mesmo que no começo ela não saiba filtrar, mas a partir do momento que você começa a buscar as fontes de informação, você automaticamente começa a passar um filtro, a ter um pensamento crítico, então esse tipo de ação seria bem interessante, bem importante. É como a gente na academia, até a gente descobrir que existe o Google Acadêmico, você consumiu muito lixo, muita porcaria lá no Google geral (risos), então até chegar numa informação boa, você engatinhou muito, e é isso, dar a condição para que a pessoa busque esse acesso. Então acho que o acesso devia ser dado primeiramente a esses grupos de vulnerabilidade, e não adianta trazer um 10G pra quem pode, mas um 4G, pra todo mundo, pra base, os morros, por exemplo, têm Wifi porque é da milícia, e isso é muito perigoso, você depender de um grupo armado pra poder estudar, pra poder fazer as coisas normais. Então cabe ao governo trazer esse acesso, porque a marginalidade atua onde o governo falta.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: O acesso abre portas, muitas portas, principalmente no sentido de acesso à informação nas redes digitais. Isso se aplica em tudo, estudos, trabalho, comunicação... E se você não tem acesso a isso, você fica pra trás, e no conhecimento de direitos, se você não tem acesso à informação, você não tem acesso aos espaços e aos grupos que te informam esse direito, que te ajudam nesse direito, que te apoiem. Muita gente não tem conhecimento de que a luta contra o racismo não está nos movimentos, mas está dentro do Ministério Público, existe um promotor, existe um arcabouço, muita gente acha que as lutas param no popular, que não está no Tribunal de Justiça, a questão é que lá dentro tem gente pra defender o popular também, ajudando com esses processos. A questão do direito pelo direito, se você não tem esse acesso à informação, você não sabe onde buscar o teu direito, onde buscar o teu emprego [...], e você tendo ao menos sua internet, ainda que seja lenta, você consegue

buscar as coisas, e se você não acesso a esse mundo digital, você se perde no mundo físico. [...] Pra mim, a educação é imprescindível em tudo, se não houver uma educação real, efetiva, a pessoa não vai saber nem mexer com os meios de comunicação, e a educação dentro desse meio de comunicação, ela faz a diferença entre a população de juízo e os bolsominions (risos), porque a falta da educação do aprendizado, da consciência crítica, da consciência de mundo, que o macromundo não gira em torno do teu micromundo, é que geram essas distopias dos seres humanos, e acho que é isso.

ENTREVISTA 5

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: É mais pelo celular, mesmo. Normalmente eu procuro informação por WhatsApp, pelos grupos que eu tenho contato, essas coisas.

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: Geralmente pelo Google, por livros, o que tem ali na mão a gente vai pesquisando. E também por pessoas que a gente tem contato, pessoas de instituições, pessoas dentro de trabalhos que eu faço parte, então eu consigo entrar em contato e ter essa informação. Aí eu tenho tanto as pessoas que podem me dar informação, que estão em grupos de debate, e também na internet, o que me ajuda bastante.

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: Eu acho que as organizações como a biblioteca poderiam ajudar muito, que podem se juntar e ajudar, por exemplo, se eu sei fazer tal coisa eu posso passar essa informação pra quem precisa, no caso, independente do que seja, eu posso dar uma aula sobre algo que saiba, ou trazer o pessoal em um lugar e poder passar uma forma de ajuda ensinando algo, acho que todo mundo pode se juntar e fazer isso. Hoje em dia a gente tem as ferramentas pra isso, que é a internet, principalmente, e só não usam aqueles que não podem ou não querem. Normalmente as pessoas que não tem acesso a isso ficam em maior vulnerabilidade, então se houvessem propagandas falando que existem organizações que podem ajudar seria bom pra espalhar a notícia, acho que tudo é comunicação. Normalmente essas pessoas sabem de boca em boca, são redes mais do 'povão', então isso seria legal, jornal impresso, panfletos, pra esses grupos mais vulneráveis, até mesmo o pessoal de rua, eles precisam de informação e

eles correm atrás disso. [...] É muito importante ter uma rede de apoio e ter a informação pra coisas básicas, como saúde, aulas, cursos, assistência social em geral, então acho que a criação de projetos é muito importante, são esses projetos que podem ajudar as pessoas em vulnerabilidade, são coisas simples, na verdade, levar uma comida, conversar, você forma um simples grupos e as coisas podem acontecer daí, com o apoio de todos e a informação compartilhada... Criar uma feira com artistas, uma roda de conversa, dando oportunidades, por exemplo, fiz uma exposição mês passado com vários artistas locais, e foi muito legal, porque as pessoas acabam se conhecendo e se ajudando, criando ligações e oportunidades. Por exemplo, muitas pessoas não sabem que tem uma casa trans em Floripa, você expando isso, falando como as coisas são e o que pode acontecer, então isso é muito bom. [...]

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Me sinto do momento que eu acordo até o momento que eu durmo (risos), é praticamente isso, em todo lugar, com o vizinho que te julga só de te olhar, coisas assim, aí a gente vai no posto de saúde e erram o teu nome social, te chamam de ela ao invés de ele, essas coisas... Em ônibus, as pessoas meio que se afastam, como se você tivesse uma doença contagiosa, direto isso, em todo lugar. Na questão de trabalho é horrível, em todos os âmbitos, a maioria das pessoas acaba pegando em limpeza, nessas coisas, e ainda assim é ruim, é difícil. Após a minha transição eu consegui dois trabalhos, em um deles eu estava super bem, não tinha porque não passar na experiência, mas eles preferiram pegar um homem hétero cis. Eu tenho bastante experiência como cuidador, já fiz de tudo na minha vida, mas ainda assim não tenho quase oportunidades, é complicado. Lá em casa, nessa casa trans que a gente mora, é complicado, são só duas pessoas que trabalham, e é por conta disso também, do preconceito e dessa dificuldade toda. Eu poderia morar com a minha família, mas é um ambiente muito tóxico, com transfobia e essas coisas, mas eu não teria paz. [...] Eu espero poder fazer uma faculdade, poder evoluir, empreender e contratar outras pessoas trans, pra ajudar as pessoas futuramente.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: A informação é tudo, eu vejo lá em casa, tem um colega que viveu muito tempo na rua e é bem ignorante pra entender as coisas, e até mesmo pra se defender, porque a pessoa sem informação não sabe agir em muitos casos, então sabe se defender, e muitos deles acabam sendo passados pra trás, acabam se tornando ignorantes e vivendo nisso, porque é socialmente conveniente também, e a falta da informação trava muita coisa na vida em geral. Acho que aqueles que tem informação conseguem fazer a diferença, fazer acontecer, ser ativista, e sem informação não tem como viver.

Aprender e saber a cada dia mais é o básico que o ser humano deveria ter, e isso anda difícil, ainda mais com esse governo que tá aí. [...] A pessoa mais ignorante pena muito, tem que correr muito atrás, porque tem gente sempre com muita informação e poder na sociedade, e tem pessoas sem nada, sempre foi assim.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Olha, são poucas essas coisas... eu tive poucas ofertas assim, e geralmente foram por pessoas já conhecidas. Tem uma galera no instagram que sempre divulga cursos, especialização, essas coisas, mas ainda é pouco. Eu participei já de uma iniciativa de terapia em grupo pra pessoas trans, e foi legal, agora eu tô fazendo teatro num outro núcleo com várias pessoas, e isso tá sendo bem bacana. Eu acho que poderiam fazer iniciativas por grupos, por causa de preconceito, de entendimento, de repressão do outro, isso por causa dessa educação quadrada que sempre nos foi repassada, acaba que se separar no começo os grupos a gente vai se sentir melhor, e depois vai ressocializando com os outros.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Tá rolando isso, é, política pública? (risos). É complicado, tu vê a situação atual do país e é difícil até dizer, parece que nada é compreensível na sociedade atual, mas assim, eu acho que cursos gratuitos, pra profissionalizar, ou de vivências, rodas de conversa, redes de apoio, oficinas... enfim, a informação e o estudo, liberar isso pras classes não dominantes, todas, negros, periféricos, etc., a questão do banheiro pra pessoas trans é uma pauta bem batida, mas é complicado, e tudo que você aprende sobre ser trans são com outras pessoas trans mais velhas, então a informação corre assim... falta saúde pública, falta acesso, falta conhecimento, falta treinamento de pessoal e profissional, porque é pouca a informação circulando. Então a gente acaba aprendendo sempre com os semelhantes, falando, e entre a gente mesmo, compartilhando informações, a gente que é a trans não tem acesso à informação, eu fiquei anos me sentindo mal sem saber que existia trans, nunca imaginei ser e aprender coisas sobre homem trans, pronomes neutros, pessoas não-binárias, hormônios.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Mais espaços para acolher as pessoas, de atendimento psicológico, porque é um momento bem específico da vida delas, e outras questões, porque você tá fomentando

uma nova pessoa ali, começando do zero, questões básicas, comida, vestuário, o que todo mundo já tem mas não dá valor, e também as bibliotecas poderiam ajudar fazendo iniciativas e formações, seja pras pessoas em geral e pros profissionais, porque geralmente eles não tem conhecimento algum sobre questões nossas específicas, ter mais ação e sensibilização pra nossa visibilidade, porque as pessoas falam que isso pra gente é opção, mas não é, nós somos assim porque somos, ninguém quer passar por todo esse sofrimento que nós passamos na sociedade pra sermos quem somos.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: São coisas simples que a soma dá muito, pra você ter um bom estudo você tem que ter uma cama confortável e uma comida, você tem que estar bem de saúde, bem fisicamente, então se você não tem essas coisas, como você vai estudar direito e vai trabalhar e fazer o resto?, se as pessoas dessem valor pra isso, a gente não precisaria estar falando sobre isso agora, pra você ver, eu tô aqui recluso porque ontem eu tive uma crise de pânico, e se não fossem estas instituições e a minha rede de apoio, eu não sei o que seria de mim. Uma pessoa cis tá acabada já nessa pandemia, agora imagina uma pessoa trans, que não tem apoio em nada?, então é isso que me faz lutar, é isso que me faz querer ser gestor de uma casa de apoio, pra poder dar o básico pra essas pessoas. É horrível, é triste falar disso, falar que é o básico, poderia ser mais, mas é o começo, e assim vai, [...] são pequenas oportunidades que geram médias oportunidades e fazem a pessoa evoluir, e as pessoas trans precisam de pouco pra evoluir, quer dizer, pequenos gestos podem fazer toda a diferença, porque ninguém quer ser considerado uma escória, um lixo humano, não tem motivo isso.

ENTREVISTA 6

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: Eu vou pesquisar mesmo, costumo usar o Google, as redes sociais eu não sou de absorver muito o que tá lá, porque acho que você tem que fazer uma pesquisa, por exemplo, num trabalho como o meu eu preciso apresentar dados concretos, não posso passar vergonha, a não ser que seja uma fonte que eu confie, que faça um trabalho sério, ou busco com pessoas que eu confie. Tenho muito medo de sair buscando informações assim, sem embasamento e em qualquer lugar, então eu busco sempre refinar essas fontes com base no que eu considero confiável e seguro, que já tenha algo feito em relação ao que tô procurando, ou então procuro com um profissional. Eu não saio pelas redes sociais procurando qualquer coisa, tem que ter uma peneira,

e hoje em dia não dá pra confiar muito nas redes sociais, então procuro dados concisos e com profissionais da área.

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: Faço esse procedimento de checar as fontes e saber que eu tô buscando algo com embasamento, com o respaldo profissional. Não dá pra sair pelas redes e pela internet absorvendo e compartilhando qualquer coisa como verdade absoluta, ainda mais quando se trabalha em órgão público e com pessoas em vulnerabilidade, e na nossa vida também. Então eu pesquiso e sempre filtro essas informações na minha vida.

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: Eu acho que a gente tá em um momento tão difícil que até redes públicas, como escolas, que você tem um certo acesso à informação, estão fechadas, então as pessoas em vulnerabilidade que não tem acesso à internet estão praticamente isoladas, o pessoal que tá na rua não tem acesso a nada. Aqui a gente tenta há algum tempo trazer internet em espaços públicos, a gente tenta trazer o acesso à informação pra esse pessoal, e eu acho que a pandemia tá dificultando tudo, porque as bibliotecas estão fechadas, não tem como abrir pro povo ter esse acesso à informação, as bibliotecas tem internet mas não tem agora como fornecer esse acesso, então eu acho que a gente tem que liberar em locais públicos, como praças, e aí você também tem problema de aglomeração, sabe?, é difícil, mas é isso. [...] Se ao menos a gente voltasse a abrir as bibliotecas públicas e controlasse o acesso dessas pessoas e o volume, talvez seria melhor, bibliotecas são tão importantes, e acho que seria uma dinâmica interessante pra gente sair dessa bolha das redes sociais, porque as pessoas estão precisando ler mesmo, estão precisando buscar informações palpáveis, reais, então se abrissem as bibliotecas com um controle no número de pessoas, distribuindo máscaras e álcool em gel, porque essas pessoas em vulnerabilidade as vezes não tem essas coisas básicas, acesso básico à informação em saúde, e eu acho que é a melhor forma de você levar o acesso à informação pra eles.

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Eu já sofri diversas exclusões, acesso aos serviços de saúde, por exemplo, já fui socorrida no hospital por um problema de hormonioterapia, que eu fazia por conta própria porque não tinha outra forma, e eu fui socorrida e simplesmente me negaram atendimento porque ninguém queria mexer 'naquilo'. Já passei por situação de vulnerabilidade no emprego, das pessoas olharem com cara feia, já ouvi gente falar pra mim com todas as palavras que eu 'não fazia o perfil' pra estar ali naquele local,

eu acho que a gente sente isso constantemente, quando vai ao shopping, as pessoas olham, no banheiro público, em festa pública me barraram, porque as mulheres não queriam me revistar e eu não iria ser revistada por homens, então fui impedida de entrar na festa por isso, algo que eu tenho direito. Já fui mal atendida em lojas, no transporte público, porque você sofre assédio – as pessoas acham que o corpo transexual tá sempre aberto pra sexo em vários locais, então acho que a gente fica em situação vulnerável o tempo inteiro, em quase todos os espaços a gente se sente violada. [...] Naturalmente, a gente acaba evitando o mundo, porque você imagina esse projeto de abrir a biblioteca, que menina trans iria quer ir?, geralmente esse acesso à informação não tá disponível pra elas, as pessoas trans não fazem parte da sociedade, então se você não faz um projeto voltado pra elas, elas não vão ter acesso porque elas não são bem-vindas nesses lugares. [...] A gente pauta muito aqui no Município essa questão de fazer política pública exclusiva, as pessoas podem achar que isso é segregação, mas aí eu digo que as meninas não vão vir porque a gente tá tão calejada, isso que eu tô no serviço público, não tô na 'pista', imagina a menina que tá lá na rua desde cedo, ela tá tão calejada com as violências que ela não vai, e você não vê essas meninas durante o dia, passeando pelas praças, nos supermercados, vocês não vê elas no shopping, na praia, você só vê elas de noite, num local que elas se sentem seguras, e infelizmente o ideal é você criar esses espaços separados até mesmo pra você ressocializar essas pessoas, trazendo eles de volta pra perto de você. Por exemplo, o núcleo que eu trabalho funciona dentro da Secretaria da Mulher do Município, e a gente não consegue fazer ações coletivas com mulheres cis e mulheres trans, as meninas trans só vem quando são ações exclusivas pra elas porque aí elas se sentem bem, elas se sentem acolhidas, não vão ser julgadas, ninguém vai olhar pra elas de cara feia, elas se sentem à vontade pra se abrir e se expor, sem julgamentos, e quando a gente tenta fazer uma ação coletiva não funciona. Infelizmente, pra você poder garantir o acesso da informação pra essas pessoas, você tem que fazer coisas específicas e pensando nelas, porque de outra forma você não consegue. A gente tem que entender a situação de violências que essas pessoas são expostas o tempo todo, são pessoas que passam por violências desde a saída de casa, correndo risco de morte, passando por humilhação, por chacota, enfim, piadas, discriminação, a gente tem que entender que essas pessoas estão machucadas, então não adianta fazer essa coisa bonita de inclusão, de inclusivo, se a pessoa tem uma vida marcada por essas violências, então elas provavelmente não vão ir nessas ações com muitas pessoas diferentes do contexto delas. Desde que eu passei aquela situação da festa do município da questão de ser revistada, eu nunca mais fui nas festas da cidade, e mesmo que a gente consiga mobilizar essas coisas, a gente fica traumatizada por essas humilhações, essas vivências. A gente teve essa discussão ano passado aqui sobre a questão do ambulatório LGBT, porque acharam que não era necessário criar algo específico, mas a gente pautou as questões específicas, principalmente da população trans, porque tem muitas questões envolvidas, como o atendimento, questões de ideologia, então como vamos cuidar da saúde dessas pessoas se não tem o mínimo de acolhimento pra essa população? Então quando você fala de pessoas em

vulnerabilidade social, você precisa entender e falar pra cada grupo, cada questão, porque de outro jeito a coisa fica muito na fantasia do inclusivo, na teoria...

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: A informação e o conhecimento abrem sua mente, se eu tô no local que eu trabalho há oito anos é porque eu tenho o mínimo de informação e conhecimento pra me sentir forte e estar aqui, e eu sinto que essas pessoas em vulnerabilidade, pela falta de acesso à informação e o conhecimento, elas ficam de fato mais fragilizadas, sem saber os seus direitos e também de ter esses direitos violados. Nessa situação de pandemia a gente ajudou muitas pessoas em questões alimentares, de doação de cestas básicas, porque essas pessoas não sabiam que tinham direito a isso, então você tem que pegar na mão delas e dizer que elas tem direito a isso, direito ao alimento, você tem direito a participar de programas sociais, então são pessoas que estão numa bolha e não tem acesso à informação, então quando você tem esse acesso à informação e ao conhecimento, você consegue superar as coisas, você consegue se sobressair nos locais, você consegue alcançar muitos objetivos, e talvez se essas pessoas de fato tivessem acesso a isso, elas iriam conseguir se proteger mais, conquistar mais, e acho também que você muda o outro lado, porque as pessoas aprendem com as diferenças e que não existe verdade absoluta, principalmente na questão de preconceito, de discriminação, então quando você convive com essas outras pessoas você acaba mudando a cabeça delas, assim como eu convivo no meu emprego, e faz com que elas mudem a visão sobre certas coisas e que essa troca é necessária. Eu costumo dizer que informação salva vidas, eu digo que se as pessoas vulneráveis procurarem ajuda em locais como aqui o Núcleo e souberem que existem psicólogos, assistentes sociais, advogados e outras ajudas, se essas pessoas tiverem o conhecimento dessas coisas, elas vão estar mais protegidas, elas vão se sentir mais apoiadas e fortalecidas, mas infelizmente poucas tem essas informações. Essas pessoas não tem esse acesso, elas têm acesso ao meio delas e só, elas são completamente excluídas da sociedade, eu não tenho como ir toda noite atrás delas, e se a gente não promover muitas ações focadas fica difícil, por isso eu digo que as informações salvam vidas... Eu já fiz ações nos pontos de prostituição na rua, nos prostíbulos, indo atrás dessas pessoas, dessas meninas, a gente leva essas ações até essas pessoas de noite e de madrugada, levamos preservativos, panfletos, álcool em gel, até médico, e a gente tem que fazer assim pra chegar até elas, e hoje conseguimos trazer muitas pessoas dessas intervenções pro Núcleo, então isso é muito bom, acolher elas no espaço delas.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: *Eu faço cursos, especializações, capacitações, essas coisas, mas essas meninas, essas pessoas em vulnerabilidade que eu trabalho e tenho conhecimento não fazem, porque elas têm trauma de estudo, se você fala pra essa população sobre isso você vai abrir um gatilho horrível. As meninas que eu atendo aqui no Município a grande maioria abandonou os estudos na quinta, sexta série, ou porque elas foram expulsas de casa, ou porque não aguentaram as violências na escola, então eu digo mais uma vez que se a gente mobiliza cursos e ofertas de atividades pra elas, aí a coisa funciona. Eu gosto de dar o exemplo de uma menina que se chama J..., e ela veio pra um cursinho que a gente fez no Núcleo, aí ela veio pro primeiro curso, gostou, foi acolhida e pediu pra fazer o próximo, fez outro curso, e no terceiro curso a gente já conseguiu incluir ela numa escola de capacitação, ela foi e gostou, e hoje J... voltou a estudar de fato. Assim a gente consegue, trazendo aos poucos e levando pra frente.*

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: *Eu acho que isso é essencial, graças à Deus existem as ONGs que trabalham incansavelmente, as empresas que você consegue desenvolver parcerias... É difícil você falar de inclusão social geral no nosso país, que parece que tá caminhando pra miséria de novo, então eu acho que a gente tem que abraçar o que a gente consegue pra ajudar essas pessoas e fazer alguma coisa. Na questão das políticas públicas a gente tá num momento que estamos, infelizmente, sobrevivendo, pra poder se manter, porque a partir do momento que a gente tem em nível federal um governo que é contra a pasta de minorias, contra a nossa legalidade, a gente tem um mar contra a gente, porque realmente, a gente tá indo contra a maré, mas eu acredito que as pessoas agora entenderam que a política pública é um espaço pra todos, que isso é necessário e importante pra todos, que se você desenvolver uma política pública específica não quer dizer que tá tirando a importância de outra, e o que é mais difícil nesse momento é manter a conscientização da nossa população, mas que bom que ainda que pouco a pouco, as pessoas estão entendendo que é preciso saber seus direitos, é preciso ter políticas públicas gerais e direcionadas, e é preciso ter acesso à informação pra ter acesso a esses direitos básicos. Eu acho que o ideal seria não ter mais fome, nem gente nas ruas, isso é bom pra todo mundo, então na questão das políticas públicas é preciso ir atrás dos nossos direitos, ainda que com um governo desses. Apesar disso, eu acho bacana que na pandemia, muitas pessoas estão querendo outras informações, estão querendo aprender mais, aprender sobre as diversidades, essas coisas, e você vê muitas pessoas de minorias na política fazendo a diferença, ainda que num governo totalmente genocida, sabe?, isso é um orgulho pra gente, isso é um avanço, uma conquista, assim como quando o STF reconheceu a cidadania das pessoas trans como legítima, eu nunca imaginei isso, eu fiquei muito emocionada, e isso mostra que a gente tá caminhando pra uma sociedade diferenciada e são essas coisas que mudam*

a nossa vida, coisas simples pra alguns e muito importantes pra outros, isso é política pública que salva vidas, que faz a diferença.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Eu acho que não tem nada melhor no mundo do que você se sentir incluído, se sentir um ser humano de verdade. Qualquer pessoa se emocionaria quando a gente vai fazer as doações, porque as meninas chegam a chorar nos agradecendo, então assim, eu espero que a gente consiga mudar de fato a vida dessas pessoas que estão ali sofrendo, a gente sabe que a situação tá difícil pra todo mundo, mas se a gente não tentar garantir a inclusão dessas pessoas no processo de desenvolvimento do país, são seres humanos que precisam de olhares, de acolhimento, eu costumo dizer que se você não tem nada pra fazer por uma pessoa dessas, não olhe com olhar de desprezo, e se possível, se posicione quando você ver alguma situação ruim com essas pessoas, então eu acho que a gente precisa garantir que essas pessoas acompanhem esse processo de desenvolvimento, e a gente faz isso abrindo espaços pra ouvir, a partir do momento que você leva informação pra essas pessoas ou sobre essas pessoas, numa faculdade, na televisão, que essas pessoas existem, que precisam de ajuda, e eu tô muito otimista que a gente vai conseguir alcançar espaços maiores na política pelo número de pessoas das minorias que estão nos representando no poder público, porque a gente sabe que vai ser muita luta, vai ser muito projeto que vão tentar derrubar, mas tá se discutindo sobre isso, coisa que nunca aconteceu. Então a gente precisa garantir esses espaços e essas pessoas nesses espaços sendo ouvidas, como você tá fazendo, por exemplo, e que a gente consiga fazer essa inclusão que é preciso fazer.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: É aquilo que eu falei e volto a dizer, a informação salva vidas. Eu acho que a partir do momento que você tem informação e conhecimento, abrem leques de oportunidades, de resposta, pra ir contra o que querem nos impor, o futuro que querem escrever pra gente e que não é o que a gente quer, e então quando você tem conhecimento e acesso à informação, você sabe que você pode ser mais, que você pode escrever a sua própria história, você pode ser quem você quer ser e escolher o que quer ser na sua vida, você não precisa se ater a isso, porque existem pessoas que estão chegando lá, que estão conquistando as coisas, e isso vem através do conhecimento, vem através do poder da informação. É uma forma de transformar a vida dessas pessoas levando essa informação, porque se o pão alimenta o corpo, a informação alimenta a mente, o carinho alimenta a alma, então acho que é isso que as pessoas precisam: a gente leva o pão, a gente leva um pouco de carinho e a gente

leva um pouco de informação, e isso vai mudando a vida. [...] A informação e o conhecimento salvam vidas, é isso. As pessoas em situação de vulnerabilidade, como eu me senti muitas vezes, estão tão negligenciadas que elas desconhecem os seus direitos, elas acham que tudo que fazem com elas tá certo, que é normal, e quando se leva a informação e o conhecimento a elas, elas veem que isso não é normal, que não tá certo, as pessoas precisam de informações pra se garantir, pra ter autonomia, pra sair desses estereótipos criados pela sociedade, e a gente não consegue mudar isso sem a informação. A informação é importante pros dois lados: pro lado da sociedade que julga e desconhece como a pessoa é de verdade e pras pessoas em vulnerabilidade como sujeitos de direito, e a informação é o que vai mudar as coisas, é o que vai mudar a sociedade e as pessoas, é o que vai ensinar de fato as coisas como podem ser melhores. Levar a informação pra que se tenha mais sensibilidade com o outro, com o diferente, é isso.

ENTREVISTA 7

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**

P1: Pelo celular, smartphone, pelo Google, sites de notícias, jornais de grande circulação, redes sociais e alguns links que a gente recebe, mas sempre checando pra ver se não é fake news.

- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**

P1: Geralmente pesquiso na internet e vejo a fonte, como a notícia é reportada, essas coisas... e busco checar pra ver se a fonte é verídica pra poder usar de alguma forma. Hoje em dia tá muito complicado isso tudo, a gente vê o que foram as eleições e esse compartilhamento todo, então é muito importante ver de onde vem essas informações pra gente e pra repassar.

- 3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?**

P1: Acho que a informação mais rápida, verídica, a notícia certa chegando na hora certa, nas redes sociais infelizmente a gente tem duas frentes, uma pró-vacina e outra contra, e isso dificulta muito a realidade social do país, fora essa política esdrúxula, que tem dificultado radicalmente o domínio público e até o domínio social do enfrentamento e possivelmente isso acaba dificultando o acesso às informações verídicas, porque você escuta coisas e mais coisas, e até mesmo você sabendo as coisas você acaba ficando perdido, de tanta informação poluída e misturada. O

peçoal hoje, por mais vulnerabilidade que tenha, é muito ligado nas redes sociais, mas precisa de uma comunicação mais efetiva, mais rápida e mais segura, principalmente sobre as fake news.

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Sim, muito, a gente é excluído começando na saúde pública, pra gente ter acesso é uma dificuldade imensa, a saúde pública hoje vive um caos, a informação não chega da forma que deveria chegar e as pessoas estão perdidas. Tem gente doente precisando ir ao hospital e não vai e as vezes quem não precisa está usando os serviços de saúde, porque não teve a informação correta. [...] O racismo, o preconceito, eles aparecem de diversas formas, por exemplo, a empresa que eu trabalho, a gente não fez lockdown porque trabalhamos na linha de frente, e como é uma empresa prestadora de serviços, a gente tem visto várias situações como atraso nos pagamentos, tratamento inferiorizado, isso tudo porque a gente é terceirizado. Já perdi espaços também em lugares por ser negro, em seleções de emprego, você sente no olhar da pessoa o racismo velado pelo olhar da pessoa, você sente no jeito que ela lhe trata e que ela trata os demais. Eu tive uma oportunidade num processo seletivo numa empresa grande, e tinha eu e outras pessoas concorrendo, o meu currículo era o mais qualificado, mas a minha cor não era, na época o meu cabelo era um pouco maior, e deu pra sentir que isso dificultou, porque eu não sou um homem padrão branco, então é por isso que a gente luta contra esse racismo estrutural, essa estrutura que oprime e dificulta muitas vezes a gente ter uma vida melhor, a entrar em alguns lugares. Eu já tive oportunidade de entrar em lugares que eu era o único negro, e todo mundo me tratava bem, mas eu sentia que eles se olhavam entre si, como se perguntassem ‘o que ele tá fazendo aqui?’, você sente essas coisas. A minha questão de não cursar a graduação tem a ver um pouco com isso, que é a questão de muitos brasileiros, da massa, eu não tenho pais e tenho que trabalhar pra sobreviver, e isso já dificulta muito, e parar pra estudar é muito difícil.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: A maioria das pessoas hoje consegue a informação porque tem um smartphone, mas ainda existe uma dificuldade imensa de acesso, como uma conexão boa de internet, principalmente na periferia, e tudo tem que pagar, o que dificulta muito acesso pra cursos, capacitações, a gente vê poucas coisas sendo ofertadas gratuitamente, e as vezes essas oportunidades gratuitas não chegam a quem precisa. Levar a informação pode se dar em várias formas, a gente conseguiu levar 40 toneladas de alimentos pra comunidades daqui, e isso também é levar a informação, de que essas pessoas tem direito a esses recursos básicos, porque na comunidade falta

muita informação, e quem deveria dar o exemplo não deu, e agora as estatísticas estão aí pra mostrar a gravidade do caos. Você pode distribuir 100 máscaras num dia em uma comunidade, e se você for lá no outro dia, ninguém vai estar usando, e isso faz parte da falta de informação também. Trabalhar dentro da periferia é difícil, não só pelo contexto deles, mas também pela falta de informação, de acesso à saúde e à qualidade de vida. [...] Por isso, a gente tem que cuidar das nossas minorias, a gente vive num país que não sabe tratar essas pessoas, sendo que a minoria é a maioria, a gente tem aí o preconceito e a homofobia que são racismos dentro das suas formas, e quem é oprimido sabe onde é oprimido, e a gente tem que saber chegar nessas pessoas e como chegar nessas pessoas, porque muitas vezes elas estão tão cansadas de apanhar do sistema, que as vezes elas acabam desistindo. Nós estamos em desenvolvimento de um projeto que se chama 'Educação na favela', que é um estilo de supletivo e um cursinho pré-vestibular pra essas pessoas em situação de vulnerabilidade que não conseguiriam pagar pelos estudos, e isso tipo de coisa é muito importante. [...] E pras essas pessoas, principalmente, tem que se ajudar a filtrar as informações, porque a banalidade de tanta informação acaba criando o lixo e acaba dificultando o que realmente importa, e é difícil você levar uma informação pra dentro da comunidade com isso tudo.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Falta, e falta muito, e principalmente ações pra chamar essas pessoas, trazer pra perto, pra que elas se sintam pertencentes a esses espaços. A gente ainda é vítima desse sistema, a gente sabe que a maioria da cor das pessoas que estão nesses lugares, como bibliotecas, ou estudiosos, é branca, e não é porque a gente não quer estar nesses lugares, é porque falta acesso, falta saber como chegar, falta oportunidade. E cursos também é bem difícil, agora na pandemia que tem algumas ofertas online, mas ainda assim são poucos e é difícil pra acessar. Na periferia o pessoal até tem acesso, mas tem muita dificuldade porque a gente tem uma situação muito forte de vulnerabilidade, por questão de emprego, por questão de sobrevivência, eu conheço diversas famílias que estão lutando pra ter o pão de cada dia, e internet não se torna prioridade pra quem tá com fome, infelizmente, mas ajudaria a criar um vínculo de comunicação e informação, de ajuda. Pra ajudar as comunidades, eu faço visita de campo, mas a internet ajudaria muito pra ter mais acesso aos recursos básicos. [...] Na comunidade a gente sobrevive, a gente aprende a se adaptar ao sistema e sobreviver, geralmente nunca tem empregos pra gente, são subempregos, então aí você vê como as oportunidades ficam reduzidas. [...] Existe ainda essa barreira muito grande do acesso, se você não tiver um certo nível de informação pra conseguir as coisas básicas, as portas não se abrem, é muito difícil mesmo, e tem essa questão do estudo, que tem muitas pessoas da periferia e LGBTs da periferia que não tem acesso,

que nem terminaram o ensino médio. Tem também a questão do preconceito religioso, ainda mais pra pessoas na periferia, eu sou do candomblé e sei como é complicado, principalmente partindo dos evangélicos, a intolerância religiosa é algo muito grave e constante, e isso é causado pela má informação, pela informação do ódio, da intolerância, e aí você cria gabinetes do ódio, do aperttheid.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: O povo vem sobrevivendo das migalhas que caem do poder, essa é a realidade. 600 reais ano passado, 150 esse ano de auxílio, você entra numa casa de família com quatro, cinco pessoas e os pais desempregados, na beira de um rio, sem saneamento básico, você diz 'o que eu vou fazer?', você não sabe o que fazer, você entrega uma cesta básica sabendo que aquilo ali não vai durar duas semanas... O que nos ajuda, o que nos levanta ainda é a iniciativa privada, que não deixou entrar essas pessoas na extrema miséria, porque muitos na miséria já vivem. A gente foi pedindo, foi descobrindo parceiros, foi fazendo apelo, [...] porque muitas dessas pessoas tá trabalhando pra almoçar sem saber se vai jantar. O auxílio de governo não chega, e o que é que se faz com 150 reais pra sete pessoas, e uma pessoa só consegue receber, quando consegue? O que a gente faz? Não faz, né? Só fica observando e o povo morrendo, é isso que eles fazem. [...] O ideal é colocar o acesso ao trabalho pra essas pessoas, acesso à renda, acesso à informação e educação, saúde, saneamento, isso impacta e muda vidas, porque primeiro a gente alimenta a barriga e depois nós vamos construindo as políticas, o pessoal precisa ter comida na mesa, precisa de saúde de qualidade, de educação de qualidade, ter o básico pra conseguir sobreviver. É esdrúxulo demais a gente saber que um senador, um ministro, que essas pessoas jantam um salário mínimo, é desumano isso.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Nós precisamos de ações e ajudas futuras que sejam canais de acesso pras coisas básicas a todos, como comida, moradia, saneamento, saúde pública, emprego, estudo, sabe?, coisas que toda pessoa precisa e merece pra ter uma vida decente, pra ir atrás de coisas melhores, pra saber os seus direitos, pra ser digna. O nosso país é muito desigual, muito, vai levar muito tempo pra gente melhorar, pra gente se reerguer novamente, mas assim, se cada um faz um pouco já ajuda, o de pouco em pouco chega uma hora que vira o muito, então eu acho que a gente tem que se fortalecer assim.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: *Eu acho que o princípio de tudo é a informação que se converte em conhecimento e em educação. Se um adolescente ou uma criança em vulnerabilidade começam a ter acesso aos seus direitos nos plenos poderes, como diz a Constituição, os estatutos, a gente teria adultos melhores e conscientes dos seus direitos, e iriam saber onde buscá-los. Muitas vezes existem as políticas públicas, mas as pessoas não sabem como chegar, então é trazer a informação pra essas pessoas, seja através das redes sociais, da educação formal, pelos grandes meios de comunicação, panfletos, é fazer com que chegue essa informação aos que precisam, porque a massa tá morrendo e a informação não chega, e quando chega é mínima ou distorcida... Eles escolhem quem vai sobreviver e quem vai morrer, porque o sistema é racista e ele classifica a sua base, e existe uma classificação muito grande dentro disso, ou seja, quem tem mais acesso à renda, aos direitos, às oportunidades, dentro dos seus privilégios, e isso faz toda a diferença na ponta.*

ENTREVISTA 8

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**

P1: *Google, internet, blogs, celular, é basicamente isso.*

- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**

P1: *Jornais de grande circulação, blogs, mídia mais alternativa, assim, e busco sempre filtrar essa questão de notícias falsas e tendenciosas também.*

- 3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?**

P1: *A maioria dos sites não é acessível pras pessoas com deficiência visual, então isso seria interessante de ser melhorado, porque tem muitas pessoas com deficiências que precisam usar a internet constantemente, ainda mais agora nesse período, e fica difícil, então acho que se fizessem ações assim, se falassem mais e se agissem mais seria bom.*

- 4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?**

P1: *Sim, já me senti vulnerável, principalmente em relação ao mercado de trabalho e estudos. Já tive muito problema em acessar fisicamente esses lugares por falta de*

elevador, por falta de adaptação, por falta de banheiro, ou mesmo pela falta de acessibilidade comportamental das pessoas, delas acharem que eu não sou capaz. [...] O termo utilizado pra essa questão se chama capacitismo, ele não é tão difundido na sociedade como outras questões importantes de racismo, homofobia, que são importantíssimas, mas o capacitismo nunca tá junto na discussão, sendo que ele tem a mesma base de exclusão, de opressão, entende?, por exemplo, você não vê uma pessoa com deficiência na mídia sem ser uma história de superação, e isso é capacitismo, colocar a pessoa com deficiência acima do bem e do mal ou diminuí-la, tratá-la como herói ou como um nada é capacitismo, é a estigmatização da pessoa. [...] Vários comentários já foram feitos nesse sentido pra mim e machuca, mesmo sem intenção, mas machuca. [...] Na época da faculdade, eu era muito bem tratada pelos professores, mas os meus colegas nem tanto, e acho que é importante criar contextos pra grupos específicos, porque cada grupo tem sua especificidade. Na minha faculdade eu fui a primeira com deficiência a cursar lá, então eu me sentia um pouco deslocada, mas eu sempre tentei me prevalecer pelo estudo, sempre fui uma das melhores alunas, então eu sempre tentei me inserir pelo estudo. [...] Teve um dia que o elevador não funcionou, e tiveram que deslocar toda a turma pra sala do andar de baixo, e sabiam que era por minha causa, e eu vi olhares ruins, pessoas reclamando, 'ah, sempre por ela, sempre ela...', então volta e meia tinham algumas situações assim.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Acho que a informação interfere em tudo, pra uma pessoa que tem acesso aos meios culturais, de informação, tudo muda. Pra uma pessoa com deficiência, e ela não vem sozinha, tem muitas questões atreladas, já complica, porque eu sou uma pessoa privilegiada mesmo com deficiência, mas tem muita gente que tem deficiência e não tem carro, não tem acesso aos meios de informação e aos espaços e isso é muito difícil. [...] Então acho que falta políticas públicas pra isso, por exemplo, um ônibus mais adaptado, calçadas de rua adaptadas, essas coisas.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Falta. Por exemplo, pra um cadeirante ir à nossa biblioteca pública é difícil, não tem acessibilidade. Então falta muito disso, e até em meio digital, nessas lives falta tradutor de sinais, os sites com acessibilidade, coisas assim, eu não sou deficiente visual, mas eu sei que falta muito porque tenho conhecidos e sei como isso é necessário. A parte da acessibilidade física, como já falei, é muito falha, porque tem muito discurso, mas na prática é diferente.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: *Eu vejo muito em relação às pessoas com deficiências que não são procuradas pra tratar sobre esse nosso assunto, tem sempre um intermediário, uma pessoa sem deficiência que estudou um pouquinho o assunto tomando a frente pra falar disso, só que não é a mesma coisa, e eu fico muito brava com isso. No meu trabalho esses tempos fizeram uma palestra sobre acessibilidade e pessoas com deficiência com um cara sem deficiência. Não sou eu, como mulher branca, que tenho que falar em racismo, e não é um cara sem deficiência que vai falar por mim, que sou cadeirante, então é isso. [...] A legislação pra pessoas com deficiência no Brasil é ótima, ela é muito boa, só que não tem fiscalização, não tem muita efetividade, porque eu canso de ir em restaurantes, cinemas, e sair, e nada é adaptado, então falta fiscalização. E sobre políticas públicas se fala muito, mas se faz pouco, se fala muito da cota na empresa, e muitas empresas se eximem dessa obrigação dizendo que não tem pessoas interessadas ou qualificadas em trabalhar nessa cota, só que a empresa não qualifica, e na minha opinião e empresa tem obrigação de qualificar, de oportunizar essa informação e o conhecimento, e colocar essa vaga onde a pessoa com deficiência vai ter acesso, porque é muito difícil pra pessoa chegar facilmente nesses locais e saber que lá pode ter um trabalho ou outra oportunidade. [...] Já participei de coletivo feminino de mulheres com deficiência, de associações, mas ainda assim são coisas bem dispersas nessa questão de políticas públicas. E eu vejo que mesmo que a pessoa com deficiência tenha qualificação, ela sempre vai cair em um subemprego, e é difícil de ver essas pessoas crescendo numa empresa, e isso é por conta da acessibilidade comportamental. [...] Eu me considero minoria no meu grupo, porque eu tive oportunidades que muitas pessoas com deficiência não têm, então elas acabam fazendo o que dá e só, e as vezes isso não é o suficiente e não é ideal.*

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: *Eu espero que essas ações melhorem a sociedade, e ajudem as pessoas do meu grupo, e a mim também, que deem oportunidade, que iguale pelo menos as oportunidades dentro do grupo, porque eu sei que eu não vou me igualar a uma pessoa sem deficiência, a minha geração não vai ver igualar, mas dentro do grupo eu queria que fosse mais igual, que todo mundo tivesse, ao menos, as mesmas oportunidades, só que é complicado porque tem todos os outros recortes, desde a questão afetiva até a profissional, porque começa que a pessoa com deficiência é vista como assexuada, então se já não falam sobre a questão de trabalho e estudo do nosso grupo, a questão afetiva e de relacionamento é zero. A gente precisa oportunizar mais exemplos reais,*

não exemplos de superação, de que tá tudo bem e que a gente tem vontades como todas as outras pessoas.

- 9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?**

P1: O acesso à informação muda tudo, ele muda a tua visão de mundo e a dos outros, e até mesmo a busca de oportunidades, e esse acesso faz a pessoa se conhecer também, de saber que tem outras pessoas com deficiência no mundo e tá tudo bem, porque existe isso e o mundo tem muita diversidade.

ENTREVISTA 9

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**

P1: Eu acabo acessando pelas redes sociais, pela internet, jornais, sigo páginas do instagram, por aí, pela rede de contatos, e muito, principalmente agora na pandemia, pelo WhatsApp, compartilhando informações e essas coisas.

- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**

P1: Eu geralmente vou atrás mesmo, eu ligo, eu tento resolver por mim, geralmente eu sou mais de chegar e procurar saber como se faz, por exemplo, se as coisas estivessem funcionando seria muito mais fácil, e ainda tem mais burocracia com isso tudo agora. Eu sei que tá difícil pra todo mundo, mas eu percebo a ineficiência dos profissionais e a falta de vontade deles pra atender algumas demandas, e por isso é tão importante ter o conhecimento pra ir atrás das coisas, e trabalhar em redes, em coletivos, potencializa muito isso. Eu acho que a gente precisa fomentar a informação pra que as pessoas conheçam seus direitos, pra que as pessoas tenham um norteamento mínimo de saber as coisas básicas e seus direitos, e eu fico imaginando nesse processo pandêmico, muita gente passando fome e as vezes tem ajuda e elas não sabem como proceder, que acham que é isso mesmo e deu, é complicado, ainda mais nesse governo que quer o nosso extermínio.

- 3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?**

P1: Eu acho que o principal é redemocratizar as informações, eu acho que precisa chegar a informação de forma acessível às pessoas, principalmente pro público-alvo

do que demanda, por exemplo, a gente das militâncias percebe uma dificuldade de chegar junto nas comunidades, delas chegarem num CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) da vida, porque as pessoas acham que é muito pautado no Bolsa Família, mas na verdade há muitas outras coisas, como ajuda na saúde pública, na emissão de documentos, de apoio jurídico, então existem muitos outros serviços que as pessoas precisam e elas não sabem que existem e que elas tem direito, como também isenção de pagamento de concurso público e de vestibular, então acho que a gente pode potencializar essas informações na sociedade civil e nas organizações que dialogam com essas pessoas que precisam, porque a partir do momento que a gente cria um espaço de diálogo consciente e responsável com essas pessoas que trabalham nesses espaços e pras pessoas que precisam, a gente consegue disseminar a informação de forma acessível. Eu percebo muito que as pessoas se informam mas não retornam as informações pro local de origem, deixando a informação parada e sem diálogo, então por isso eu falo da importância de redemocratizar a informação, os espaços sociais, conversar de forma horizontal e transversal com esses sujeitos e inclusive informa-los que eles são sujeitos de direito, que mesmo que a gente acabe sendo deslegitimado, seja pela cor, pela orientação sexual, pela identidade de gênero em determinados espaços, o serviço público tem que ser equânime, as pessoas tem que fazer o que tem obrigação e competência de fazer, não é um favor, e eu percebo muito que as pessoas acabam achando que é um favor te tratar com o mínimo de respeito, mas não é, a pessoa que atende tem que te tratar bem, tem que fazer o seu serviço igual, sem escolher as pessoas que vai tratar bem ou não.

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: Já aconteceu muito, até mesmo na escola, a gente acaba sendo excluído por diversos fatores, inclusive no meu trabalho eu trato disso, de sensibilização escolar pras pessoas em vulnerabilidade, e isso a gente vê como é complicado, muita gente da educação totalmente ignorante, sem preparo, preconceituosas, pessoas que deveriam ser as primeiras a acolher, a oportunizar a informação, o conhecimento, a tratar de pautas de gênero, de raça, de questões minoritárias, então isso falta muito. Falta formação dessas pessoas, dos profissionais, e muita sensibilização, humanidade, pra que as coisas comecem a melhorar, porque aí você entende um pouco a questão da evasão escolar pelo preconceito, violência e exclusão. Eu já vivi caso de a diretora da escola ser completamente intolerante com uma pessoa LGBT aqui da associação que eu trabalho porque ela queria voltar a estudar, e se a gente não tivesse brigado, ido atrás e feito reclamações, essa pessoa não teria voltado a estudar e esses profissionais continuariam tratando os outros assim, de forma horrenda, porque pra eles isso é normal, e a verdade é que não é. [...] Outra experiência minha é que, nesse processo de me autoperceber como sujeito negro, a gente na verdade se torna negro, porque começa a ter consciência de classe, de raça,

e de espaços de poder inclusive. E nesse processo eu estagiei na Justiça Federal de Pernambuco e eu era muito bem visto, depois eu saí do estágio, mas mantinha um vínculo bom lá, só que eu nunca tinha ido lá de tranças, e quando eu fui de tranças lá eles me pararam, super educados, mas me pararam, me pediram pra me apresentar, tiraram foto, e eu fiquei, 'que loucura', e eu fico pensando que se estivesse com o cabelo curto nada disso iria acontecer. Uma coisa parecida aconteceu também quando eu fui de avião pra um seminário com uma amiga minha que é negra retinta e tava de tranças, e todo mundo olhando pra gente quando subimos no avião, e eu fiquei pensando o por que disso, mas o povo fica assustado porque a gente, com a nossa cor, tá chegando em determinados espaços, porque as pessoas acham que o nosso lugar seria provavelmente trabalhando numa cozinha pra esse povo, e não, a gente tá ocupando esses outro espaços e almejando coisas melhores, e a gente acaba passando por essas questões, mas eu sou bem resolvido com isso.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Eu acho que primeiro de tudo é pensar na representatividade, porque a gente pode ser a própria informação e aqueles que vão compartilhar o conhecimento com os que precisam através da troca de saberes, que as informações e os conhecimentos podem ser partilhados com pessoas que não são acadêmicas, que são da massa popular, por exemplo, onde todo mundo partilha um pouco do seu conhecimento e consegue se chegar no macro, então acho que a gente precisa que as outras pessoas entendam as várias culturas, vivências, experiências, e respeitem isso, principalmente através da cultura, porque eu percebo muito que a nossa cultura típica ainda é muito marginalizada, principalmente àquelas que eram conhecidas por envolver corpos negros. Eu vejo aí muita gente pegando essas culturas, reproduzindo na mídia e todo mundo acha lindo e maravilhoso, as pessoas discriminam muito o funk, por exemplo, mas essa é a realidade dessas pessoas, como é que elas vão cantar algo diferente da realidade delas?, é isso que tá na periferia e é isso que acontece, a gente sabe que as músicas são problemáticas, mas no fim das contas a gente sabe que não vai deixar de ser cultura porque é uma realidade, mas a questão é saber transformar isso, e eu percebo que a transformação só pode ser feita quando essas pessoas estão participando ativamente desses processos, eu não posso chegar com algo pronto e impor, precisa ser algo construído junto com essas pessoas pra ter uma mudança concreta, a gente tem que decolonizar esses saberes.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: *Eu participei de muitas formações, mas fiquei sabendo por outras questões, por ONGs, mas não por ser amplamente divulgado, inclusive venho fazendo muitos cursos online ótimos, mas que vejo que não são bem divulgados e muita gente não consegue acessar, porque o acesso à tecnologia e à internet não é tão amplo como se fala, não é todo mundo que tem e que pode ter esse acesso, não é todo mundo que tem um computador em casa, ou um celular bom pra acessar esses conteúdos, e a gente também precisa discutir sobre isso, – ainda mais em tempos de pandemia – porque se as pessoas que tem acesso muitas vezes não sabem sobre essas ofertas, o que dirá esse pessoal que nem sabe mexer em plataformas virtuais ou não tem aparelhos e internet pra isso?, que mexe no celular porque a vizinha emprestou a senha do Wifi, e isso eu falo na capital, quando a gente vai pra um interior fica mais difícil o acesso, então o acesso à informação de qualidade ainda é um grande problema, ainda mais aquela que a gente pode confiar. [...] Algumas organizações da sociedade civil quando estão escrevendo projetos pra captar recursos já estão incluindo o custeio de internet pro trabalho remoto, já que não vai ter despesa com deslocamento e essas coisas, então as organizações já estão pensando nas formas de redemocratizar esse acesso, mas ainda assim são poucas pessoas que conseguem participar desses projetos. Eu acho muito importante esse movimento social, porque tudo que eu sou eu aprendi através dessas organizações da sociedade civil, porque é essa troca é que faz diferença, eu já lecionei também em casa de ressocialização pra jovens, e eu sinto que isso é muito importante porque a gente desconstrói e dissemina muita coisa, sobre prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), sobre saúde básica, sobre direitos, enfim, e além disso a gente emitia certificados e criava um ambiente ótimo, com lanche, conversa, essas coisas, e eu vejo que colho vários frutos, mesmo ficando triste sabendo que a política de socioeducação é falha, porque o Estado falha com esses jovens, e muitos desses jovens acabam voltando pra rua por causa disso, e fazem coisas porque precisam sobreviver e porque o capitalismo demanda isso, e vira essa bola de neve. A gente tenta promover mudanças, mas ainda assim elas não são tão efetivas como o Estado deveria fazer.*

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: *Eu acho que os serviços básicos estão sucateados, como o SUS, e isso inclusive é uma estratégia de governo pra esse serviço ser privatizado, e com isso vai favorecer o capitalismo dos que tem dinheiro e a gente fica refém disso, onde muito tempo a gente lutou pra ter o acesso à saúde igualitária, de graça, enfim, e a gente vê também a potencialização das desigualdades sociais nessa pandemia, principalmente das pessoas pobres e periféricas, e eu vejo que as políticas públicas estão largadas ou nulas, a gente vê a forma de gestão disso, dessa indiferença, é desrespeitoso, é desumano, e chega até a ser criminoso, se a gente prestar atenção e juntar os fatos. Tem muitas pessoas morrendo, e morrendo por vários motivos, seja por Covid, seja*

por fome, seja por falta de recursos básicos, enfim, é terrível. [...] E tem ainda essa coisa de deslegitimar uma questão de saúde pública, de achar que é uma gripezinha, que não vai dar em nada, e infelizmente quando uma figura pública, ainda mais do governo fala isso, é claro que as pessoas sem muita informação e conhecimento vão reproduzir isso. E para além das ONGs, que fazem um trabalho maravilhoso com poucos recursos, falta ação do governo, do Estado, porque não querem que as pessoas sejam politizadas, que as pessoas tenham uma educação boa numa escola pública boa, porque a partir do momento que a gente consegue se ver como sujeito de direito, a gente vai reivindicar por esses direitos, e essas pessoas de cima não querem isso, não querem que os jovens negros e outras minorias tenham acesso a isso, as pessoas comuns, é por isso que muitos negros quando vão revidar alguma ação policial truculenta acabam apanhando o dobro, não porque desrespeitam, mas porque questionam o motivo do tratamento bruto com eles, porque tem a informação e o conhecimento, e aí querem negar e agredir esses corpos, de todas as formas possíveis. Essas pessoas de cima querem fazer política de impor limites de direitos, do tipo 'o seu direito vem até aqui', e querem negar a informação e o conhecimento a todo custo pras pessoas que são ditas mais vulneráveis.

8. O que você espera que essas ações devam ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Acho que deveriam atender muitas necessidades, mas falta logística, falta infraestrutura, falta respeito, é muita violação dos direitos humanos. Eu falo também nos diversos grupos, LGBTs, negros, periféricos, pessoas encarceradas, enfim, e agora estão usando a pandemia pra legitimar coisas que são incabíveis, e eu fico preocupado com isso, porque eu vejo que diante disso tudo as pessoas conseguem ficar confortáveis diante de tanta miséria, é como se usassem a pandemia em si pra justificar coisas antigas e incabíveis, enfim, muitas coisas precisam ser analisadas e precisam ser mudadas, a gente precisa tomar a frente dessas questões, principalmente sobre políticas públicas, que é algo muito necessário, porque no fim das contas o que o poder quer é usar esses corpos periféricos pra legitimar esse sucateamento, essa privatização das coisas, porque não se tem conhecimento sobre isso de fato das pessoas pobres.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: Eu acho que o acesso à informação adequada é importantíssimo, porque novas gerações vão vir e as coisas mudam, talvez daqui a dez anos a minha forma de pensar e agir não seja a ideal, e eu vou ter que dialogar com os novos sujeitos pra pensar novas formas pra desconstruir as coisas, seja esse regime dualista de gênero, imagina que tanta coisa vai vir por aí e a gente nem sabe, coisas que já existem e que vão

desabrochar daqui pra frente. A importância da aprendizagem continuada inclusive nos permite a dialogar com várias frentes, com pessoas que estão disponíveis a aprender e a ensinar, de ver formas diferentes, de melhorar os nossos atendimentos, de dialogar com os sujeitos que são atendidos. Como a gente vai construir uma política pública eficiente hoje se a gente não convida as pessoas que vão utilizar essa política, pra falar sobre ela?, porque o que não falta é gente fazendo política pra minoria, sendo LGBT ou negros, e não são pessoas desses grupos, não consultam a gente, não querem saber das nossas vivências... Eu já vi inclusive Secretaria da Mulher composta só por homem lá dentro, e como funciona?, e eu fico pensando, como funciona?, então assim, a aprendizagem continuada faz com que a gente comece a repensar sobre o que a gente tá caminhando, a gente tem que construir políticas que não podem ser engessadas, que podem ser mudadas amanhã, [...] então a gente precisa discutir essas coisas dentro desses diálogos, dessas rodas de saberes, porque a gente fala e é ouvido, e é importante pra se moldar nas realidades dos sujeitos e as nossas também. [...] Apesar de tudo, sempre existem outras possibilidades pra melhorar de vida, que é possível avançar e construir coisas novas, é preciso abrir esses espaços e oportunizar novas vivências pra esses sujeitos de direitos.

ENTREVISTA 10

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: Eu uso várias ferramentas pra que isso aconteça, eu iniciei esse acesso na infância com braile, porque eu já nasci cega, e a posteriori isso se ampliou a partir do audiobook, e hoje a gente tem o computador com os leitores de tela, o celular com os leitores de tela, as redes sociais a partir desses dispositivos, então os meios de acesso pra gente se ampliaram significativamente.

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: Eu uso o celular muito pra leitura de literatura, mas quando é algo que eu preciso entender e saber, eu vou no computador. Quando eu preciso me embrenhar de uma maneira mais intelectual eu prefiro o computador, o celular é algo que me permite outros acessos, mas pra uma demanda mais de estudos, o computador é meu aliado. Agora com essa pandemia e pelo trabalho em casa, eu me aproximei mais de fazer uma leitura sombreada, que é como a gente chama essa técnica de ler com um leitor de tela.

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *As desigualdades ficaram muito evidentes nesse período que a gente tá, a gente tem estudantes com deficiência visual que não conseguem assistir aulas ou outras coisas porque eles não tem um leitor de tela que seja bom, ou que dê conta no celular, ou porque não tem acesso à internet, enfim, são várias questões, e eu acredito que se for pra pensar numa política pública, eu acredito que a gente não tem isso no nosso país pra essas pessoas, pra que elas consigam comprar um equipamento desses, pra comprar um celular e pôr um leitor de tela. Então acho que primeiro tem que criar política pública, precisaria ter política de acesso à informação nesse sentido, envolvendo a pessoa com deficiência e buscando minimizar essa desigualdade pra todos, e colocando a pessoa com deficiência num patamar diferenciado, porque os equipamentos que nós precisamos são muito mais caros, por exemplo, eu tenho aqui um computador, mas pra eu ter um leitor de tela, eu preciso de uma boa máquina pra rodar um bom leitor de tela, pra digitalizar os meus textos se eu precisar, e o celular é a mesma coisa, eu preciso de um aparelho que não tenha a acessibilidade restrita, então eu preciso de um celular que dê conta da minha acessibilidade e que faça a minha deficiência diminuir, porque na medida que eu não tenho acesso à informação a minha deficiência aumenta mais ainda, então eu entendo que o primeiro passo seria a criação de políticas públicas, eu penso que a biblioteca se constitui num ponto bem marcado pra isso, eu vejo a biblioteca como um espaço de informação pra qualquer pessoa, e inclusive a pessoa com deficiência, pra diminuir um pouco essa desigualdade. Eu penso que poderíamos pensar nesse contexto de pandemia em como a biblioteca poderia estar atuando nesse sentido de acesso à informação, já que as escolas estão fechadas, e ela poderia se constituir num espaço pra quem não tem acesso à internet, por exemplo, ou assistir uma aula no espaço da biblioteca, eu não concordo com aquela biblioteca monástica, eu fiz um projeto lá pra instituição que eu tô e nessa biblioteca, a biblioteca que eu sonho, não é uma biblioteca do silêncio, é um espaço cheio de barulhos de aprendizado, de barulhos de acesso ao conhecimento, acho que a biblioteca tem um papel muito forte nisso, e a gente precisa mudar esse olhar sobre a biblioteca e esses espaços de aprendizagem.*

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: *Eu acho que várias vezes me sinto assim, eu acho que quando eu tô vendo um programa de televisão onde os gráficos dos dados estão sendo colocados na tela, por exemplo, aí eu não tenho acesso à informação, eu acho que desde criança eu me sinto assim, eu vejo a minha paixão pelos livros por conta da privação que eu já tinha desde criança, porque o que vinha pra gente em braile era pouco, era restrito, então eu ficava angustiada quando ia à biblioteca e via que já tinha lido todos os poucos livros disponíveis e não tinha mais nada pra eu ler, então eu ficava bem incomodada, então*

eu acredito que esse vácuo que a gente fica é muito constante, é muito presente. Já avançamos muito, mas ainda falta muito também, porque tem livros de muitas editoras que pra eu ler eu preciso ainda escanear, por exemplo, aí eu não posso comprar em formato digital e ler porque não tem em formato digital ou por outras questões, então o meu acesso à informação eu tenho que buscar ainda. Os livros, mesmo quando estão em formato digital, depende se eu vou conseguir acessar na hora, por questões dos sites, como o da Amazon... Então isso não é acessível pra mim, e isso é complicado, pra eu ler alguns livros no celular eu acabo sempre fazendo algumas manobras pra eu conseguir acessar da forma que eu quero e de um jeito que seja confortável pra mim. Eu preciso ainda fazer a adaptação das coisas que eu quero ler, mesmo se dizendo que a plataforma ou o material é acessível, porque eu preciso ler com os recursos que tornem a leitura confortável pra eu ler, se tu consegue ler um livro do jeito que acha melhor ler, porque eu não posso ler do jeito que eu acho melhor também, sabe?, é algo bem quadrado ainda, na cabeça de quem faz é acessível, mas na minha não é (risos). Na verdade, se a gente for pensar em antigamente, era muito pior, mas ainda falta muita coisa pra ficar bom mesmo. O livro digital veio pra mudar a nossa vida, literalmente, ainda que ele tenha as suas complexidades, mas é algo muito bom, e as plataformas de e-book são acessíveis também, o que ajuda muito.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Na verdade, eu acho que é aquela máxima que a gente costuma escutar: ‘conhecimento é poder’, então a partir do momento que tu tem acesso, que tu consegue ampliar os teus territórios, a tua vida se transforma e o teu entorno também, quando tu vai escutar um podcast sobre direitos humanos, e tu consegue entender o que é o direito humano, saindo daquele conhecimento raso, por exemplo, então acho que quando a gente consegue perceber e filtrar os instrumentos que a gente tem pra buscar a informação e a gente consegue transformar essa informação em conhecimento, e utilizar isso pra nossa vida, pras nossas relações pessoais, pras nossas relações de trabalho, a gente acaba tornando isso uma válvula de poder e pra diminuição das desigualdades. E aí a gente sabe que por isso as políticas públicas acabam não acontecendo, porque quanto mais se tem acesso ao poder enquanto informação e conhecimento, as coisas se complicam pra quem está lá no poder.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Em bibliotecas, nunca participei, e eu vejo que falta muito disso em vários locais. Eu participo de lives, de oficinas, de webinários, principalmente agora nesse período, e penso que isso trouxe um avanço bem importante no acesso à informação pra quem

tem esse acesso, acho que isso tudo me trouxe muitos aprendizados de ferramentas que eu desconhecia, de grupos e pessoas que eu pude conhecer e que podem colaborar com os projetos que eu tenho, então acho que tive ganhos relevantes de informação nesse período de pandemia. [...] Esse meu projeto da biblioteca é onde eu trabalho, a gente tem uma biblioteca lá há mais de 40 anos, mas sempre foi um espaço distante daquilo que eu entendia, porque ou ela era depósito ou ela era um local pra circulação, sem muitos objetivos, até que eu fui trabalhar na biblioteca, que é um lugar que sempre me chamou atenção. Então quando eu fui pra biblioteca de onde eu trabalho eu comecei a mudar as coisas, e acho que eu mudei o lugar e o lugar me mudou também, porque as pessoas começaram a ir buscar algumas coisas, mas elas começaram a me mostrar como elas eram diferentes do que eu pensava, e eu tive a oportunidade de fazer um projeto pra reformar a biblioteca, e surgiu um edital do Ministério Público para financiamento de bens lesados culturais, aí eu fiz o projeto e chamei ele de 'Multileituras', porque a ideia é fazer o projeto pra abrir a biblioteca, e isso começou porque uma aluna que perdeu a visão já adulta era professora de português, e ela tinha em casa muitos livros de literatura, e ela trouxe os livros, e eram muitos! (risos), e eu pensei que os livros não poderiam ficar só pra gente ter acesso, e eu fiz o projeto pensando em abrir a biblioteca pra comunidade, porque ao lado de onde eu trabalho tem essa comunidade que tem muita vulnerabilidade social e econômica, e o projeto foi aprovado e ficou parado por causa da pandemia, mas acredito que esse ano vai sair e eu vou abrir a biblioteca pra comunidade com restrições, mas ela vai estar aberta, eu quero fazer muitas oficinas, ações de contação de histórias, e junto com isso já criei uma biblioteca virtual infanto-juvenil pra crianças com deficiência visual, e nesse espaço físico eu quero trazer a comunidade pra dentro da biblioteca, quero ir nas escolas mostrar como a leitura inclusiva acontece, como que a gente lê o mundo e como o mundo pode ser lido de tantas formas, por isso 'multileituras', e os livros vão estar lá pra todo mundo, livros em tinta, livros em áudio, enfim, é o espaço que eu quero que tenha muito barulho, que tenha muita gente, que tenha muito acesso ao conhecimento, à informação... É um espaço com muita vida, é assim que eu vejo esse espaço de acesso à informação e ao conhecimento.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as vulnerabilidades sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Eu acho que o papel das ONGs no apoio social que falta do governo é muito forte, e eu vejo que essa demanda é muito coberta pelas ONGs, e que vivem com pouco, porque não tem uma política efetiva de atendimento a esses espaços, é tudo muito espaçado, como se fosse um favor o que o governo tá fazendo ao apoiar essas instituições, quando na verdade não é, na verdade as ONGs que prestam um serviço que o governo deveria fazer, e acho que há uma urgência muito significativa de políticas efetivas de atendimento às organizações que estão ali na ponta atuando nesse

processo com pessoas vulneráveis, hoje muito mais do que antes, porque esse processo da pandemia trouxe muito mais forte a vulnerabilidade, muitas perdas financeiras, e perdas de toda ordem, então acho que mais do nunca o papel das ONGs se acentuam, e mais do que nunca elas estão de 'pires na mão', porque direitos que a gente já tinha conquistado com muitos desafios, a gente tá perdendo, então a gente tá vivendo um momento de recuo, e a gente tem que avançar, e não só manter o que a gente já tinha. [...] No meu trabalho, que é uma associação, a gente tá atendendo os alunos com aula online, mas muitas pessoas estão sem acesso por razões econômicas, por não ter um computador, um dispositivo que contemple o necessário pra uma aula online. A gente tá conseguindo atender a maioria dos alunos, mas a gente sabe que a maioria não é todo mundo, porque tem essa lacuna. E essas formações são muito importantes, porque nós temos professores e colaboradores nesse espaço que já foram alunos, que são pessoas com deficiência que tiveram o espaço de aprendizagem e hoje prestam serviços e estão inseridos no mercado de trabalho por isso.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: Eu espero que as pessoas se percebam enquanto cidadãos de direito e tenham representatividades adequadas. A partir do momento enquanto eu me percebo como uma pessoa, e não só como deficiente, isso muda o foco, então enquanto eu me percebo como pessoa eu sou um agente de transformação, e não sou passivo, e que devo esperar as coisas acontecerem, então acho que o grande entrelaçamento que a gente precisa fazer é isso, que as pessoas se encontrem com elas mesmas e que elas consigam entender que sim, elas são pessoas, que sim, elas tem direitos, e que sim, elas podem exercer esses direitos, e que elas podem reivindicar, que elas podem buscar esses acessos e a partir disso, gerar mudanças em relação aos outros, em relação aos espaços em que elas estão inclusas ou não inclusas e que elas precisam se incluir, porque se eu quero acesso à cultura é porque eu pago os meus impostos, é porque eu também sou uma cidadã, então por qual motivo eu não tenho direito de acessar o livro que eu quero ler, que eu paguei?, se o meu dinheiro é igual o dele, então a partir do momento que eu me vejo como pessoa de direito, os outros também começam a me ver assim, porque quando eu vejo só a deficiência, porque quando eu não vejo a pessoa que tá ali, eu vejo uma visão de assistencialismo, e não é isso. É o que eu falo, 'nem sub e nem super', somos humanos.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: Eu acho que a gente precisa discutir um pouco esse conceito de dependência, e trazer pra interdependência, porque aí essa aprendizagem fica um pouco mais leve, e fica menos truncada, daí eu entendo as coisas como funcionam de ponta a ponta. É

preciso trazer as discussões mais pro coletivo, por exemplo, não é de conhecimento coletivo que a audiodescrição é essencial pra vários segmentos, não só pra deficiência, então esse tipo de coisa fica muito no individual. A gente acaba desenvolvendo essas aprendizagens pela necessidade mesmo, porque a gente precisa, e eu acho que deve ter uma aproximação maior de espaços e de redes, e aí a biblioteca serve pra isso, porque quando a gente viabiliza esses espaços de informação e conhecimento a gente não se sente tão solitário na nossa saga de buscar as coisas. Ontem mesmo aconteceu de um ex-aluno nosso que começou a cursar Direito, e ele tava com problemas na questão de leitura de slides, e a gente foi conversando e eu descobri que eu tinha um aplicativo no celular e eu não sabia que ele lia slides, e por essa demanda do aluno eu acabei descobrindo que o aplicativo funcionava pra esse caso, e por conta do diálogo que a gente estabeleceu, eu aprendi porque ele me fez sentir a necessidade, e ele descobriu mais uma ferramenta de acesso, e isso foi muito legal. [...] Eu acho que a gente tem que perceber o quanto a gente consegue ir além, e nisso a nossa limitação fica pra trás, a nossa forma de estar no mundo muda totalmente e integralmente quando se consegue acessar variadas ferramentas, e a nossa forma de estar no mundo continua diferente, mas eu aprendo com a tua diferença e tu aprende com a minha, e a gente a partir disso vai conseguir chegar nos espaços, a gente vai conseguir tornar esse mundo um lugar menos inóspito, digamos assim. Eu quero te congratular pela tua pesquisa, eu sempre procuro atender rápido as pessoas que falam em informação, que falam em cultura, que estão nessa mesma vibe de ampliar esse território tão restrito, e que a gente precisa de pessoas que vejam o mundo de uma forma diferente, que vejam o mundo pra todo mundo, digamos assim, então eu fico muito feliz em poder compartilhar disso, em fazer parte dessa caminhada, e tô à disposição quando necessário, e acho que é muito legal a gente ter esses espaços, essas trocas, e todo mundo ganha com isso.

ENTREVISTA 11

- 1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?**

P1: Geralmente eu vou pela internet ou vou nos meus médicos especialistas, eu tenho contato com eles e fica mais fácil, porque eu sou uma pessoa vivendo com HIV e tenho acompanhamento com infectologistas, então quando preciso tirar dúvidas sobre essa questão eu entro em contato com esses médicos ou com outras pessoas da saúde ou da rede de apoio de ONGs que eu participo.

- 2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?**

P1: *É por essa minha rede de apoio, de médicos, de pessoas conhecidas, de profissionais da saúde, ou mesmo na internet, por fontes seguras. A internet também tá aí pra isso e a gente tem que saber usar da melhor forma pro acesso à informação e ao conhecimento, seja geral ou específico.*

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *Infelizmente a gente tem um quadro muito grande de pessoas que são carentes em relação às tecnologias e também à informação, então seria interessante a criação de espaços e recursos pra aumentar o acesso de qualidade, principalmente pras pessoas mais carentes, a gente vê também agora muitas crianças e jovens sem estudar por conta da pandemia e não tem recursos pra isso, seja computador ou internet. O governo precisaria ampliar ou deixar as coisas com preços mais acessíveis, caso não conseguisse ofertar isso, e até mesmo seria interessante a criação de pontos de rede gratuitos de internet pra estudo e outras atividades, ainda que com restrições por causa da pandemia.*

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: *Pra ser sincero, não nos últimos dez anos por causa do meu entendimento sobre a questão do HIV, do meu trabalho em relação a isso, então o meu trabalho nessa frente me ajudou muito a ter acesso à informação. [...] Eu tenho um canal no Youtube que fala sobre pessoas vivendo com HIV e outras informações relacionadas, e eu venho notando que por mais que a gente fale, e ainda é pouco, as pessoas tem uma carência muito grande sobre esse assunto, assim como outros, porque tem muitas atualizações e infelizmente as pessoas ficam tão focadas no início da epidemia do HIV que hoje é outra realidade completamente diferente da década de 80 e 90, e com as ONGs eu tive acesso em espaços físicos pra aprender e dialogar com outras pessoas, e é incrível a sede de informação que eles tem em relação ao assunto. Uma vez fiz uma fala numa ONG de jovens e é incrível a vontade de aprender coisas sobre o assunto e as questões que surgiram, eles foram bem receptivos e acho que isso só serve pra aumentar os espaços e a quebra dos estigmas que existem. [...] Quando eu descobri a sorologia em 2011, a minha informação sobre o HIV era baseada em livros, filmes e alguma coisa que eu vivi em algum momento, e o meu momento-chave foi quando eu resolvi descobrir mais e saber o que fazer pra viver bem. Eu sabia já algo sobre por causa dos livros e filmes, mas a vivência é outra coisa, e a minha estratégia foi procurar pontos de apoio e procurar outras pessoas que também viviam com essa condição, então na época eu utilizei salas de bate-papo específicas pra pessoas com HIV, acabei encontrando redes sociais de jovens e fui apresentado pra milhares de*

peessoas, e foi muito gratificante porque vi que não estava sozinho, então a gente já estabeleceu essa troca imediata e me ajudou muito.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Interfere em tudo, pra ser sincero, principalmente porque a informação te ajuda a passar por muita coisa, por situações difíceis, porque uma pessoa que acaba de descobrir a sorologia vê muita informação errada porque se passa ainda muita informação que não é certa, e também fica com muita vergonha de perguntar sobre, principalmente nesses pontos de atendimento à saúde, então a pessoa tem a internet como ferramenta pra procurar as informações, sanar suas dúvidas e ficar mais tranquilo. Eu recentemente recebi um cargo de gerência numa empresa e tinha muita coisa nova e eu não sabia lidar, então meu meio de informação era ler artigos, procurar sites especializados e saber a informação certa pra lidar com as situações, então quem tem informação tem muito poder. Agora o chato é que a gente vive numa era terrível de fake news, e ao invés da informação estar ajudando, ela acaba por vezes prejudicando o ser humano de uma forma terrível, então você tem que ter muito cuidado no que se busca, e desde que eu descobri a sorologia nesses dez anos, uma coisa que eu bato muito na tecla é de que você tem que ter cuidado com as informações que você busca, porque ao mesmo tempo que a internet pode te apoiar, ela pode te destruir também. [...] Eu sempre faço questão de falar abertamente às pessoas sobre a minha sorologia, e não tenho muito a esconder também por causa do meu canal no Youtube (risos), então essa troca é bem necessária pra disseminação das informações e das terminologias, que estão sempre se atualizando e que também são assuntos atemporais pra quebrar os estigmas, tipo aquela frase que já ouvi algumas vezes, 'ah, nem parece que tem'. Então é por isso que as pessoas precisam se cuidar, se proteger e estarem bem informadas, pra quebrar esses estigmas e as informações erradas que são propagadas. [...] E essa questão do Youtube acaba sendo um abre-alas pra gente, tanto pro retorno quanto pro acesso das pessoas, porque quanto mais a gente falar e mostrar a cara, o estigma vai reduzindo e as pessoas vão tendo mais coragem de falar abertamente e assumirem publicamente sua sorologia e suas questões, e por isso é preciso falar, se atualizar, a gente não vive mais nos anos 80, muita coisa mudou, eu mesmo já tive receios, mas aí a busca pela informação e o conhecimento me ajudou muito.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Já participei, sim, já ministrei muitos cursos e fiz falas em universidades e em empresas pra diversas pessoas, mas acredito que poderiam ser mais e também tem a

questão de verba e financiamento pra esses cursos e eventos, que geralmente é baixa, e aí eu vejo o poder da internet em ampliar esses horizontes de falas e do conhecimento, porque se você tem minimamente uma internet e um aparelho que funcione bem, você consegue acessar os sites e vídeos pra se informar, pra tirar suas dúvidas e pra passar adiante isso, e pra criar também uma consciência crítica, que é algo tão importante nesse período que a gente tá vivendo.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Eu acredito que muitas coisas boas que vem acontecendo nas comunidades em geral é graças às ONGs, o governo faz o mínimo do mínimo e ultimamente a gente tá vendo que ele tá mais atrapalhando essa ajuda do que facilitando, então a gente fica de mãos atadas, principalmente nesse momento, que a gente não sabe o que fazer de melhor em prol dessas comunidades vulneráveis, mas ainda acho que a melhor forma é se unindo e manter o máximo possível o trabalho das ONGs, que é o carro forte pra tudo, seja pra informação ou alimento ou mais. Falta muito trabalho de políticas públicas às pessoas menos favorecidas, falta engajamento em relação a tudo, porque até um simples atendimento nos serviços de saúde precisa de sensibilização, e vejo muitas pessoas reclamando sobre isso, sobre a educação dos profissionais, sobre a empatia, o medo das pessoas irem nesses lugares buscar algum tipo de informação, seja testes ou medicamentos. Pras pessoas vivendo com HIV, eu acredito que seria bom algo voltado fortemente à psicologia e saúde mental, porque é um dos maiores problemas por questão da aceitação própria, seja por ser gay, seja pela sorologia, seja pela família, e tem a questão também da visão de vida, de futuro e de amor próprio, então envolver mais essa questão de saúde mental, porque se você está com a sua saúde mental boa, você consegue ter uma imunidade muito melhor, uma vida muito mais saudável. O estigma pra quem vive com HIV é muito forte, ele existe, por exemplo, muitas pessoas não me seguem nas redes sociais porque eu tenho a sorologia pública, porque acham que por me seguir elas também vão ter a sorologia ou os conhecidos dessas pessoas podem achar algo assim, e eu noto isso de um tempo pra cá, infelizmente, e a partir do momento que eu decidi colocar a minha cara a tapa em prol da luta, de semelhantes ou não, um outro grupo de pessoas me exclui por isso, tanto que depois que eu criei o canal no Youtube eu comecei a ser uma pessoa muito mais sozinha do que antes, porque querendo ou não a gente se torna pessoa pública em prol de uma frente, fica muito marcado, muito visado, acaba que a gente acaba cuidando mais dos outros do que de mim mesmo. [...] As pessoas tem medo de assumir essas questões, como a sorologia, por questão do preconceito e da opressão da sociedade, das pessoas que não tem a informação ou que não querem saber direito, e a mídia também precisa melhorar muito em relação a disseminação dessas informações e de métodos certos de proteção, principalmente a televisão aberta, como

a Globo, que já falou da sorologia de forma errada, mas foi corrigida e trouxe a informação mais concisa.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: A gente sempre espera mais respeito, menos estigma, mais acolhimento, não ser tratado como uma pessoa estranha, intocável, como abjeto, e eu penso que as vezes as pessoas me procuram pra falar sobre isso e me sinto como bicho na jaula que vai ser assistido, porque algumas pessoas não vem pra buscar informação, mas pra ver de perto uma pessoa com HIV, como se fosse fazer um experimento social, mas eu acho ótimo porque elas vem achando que vão ver uma pessoa doente e ficam depois com outra impressão. Algumas pessoas dizem que vieram até mim porque nunca tinham visto uma pessoa com HIV, mas acabam mudando totalmente a sua percepção, porque acabam tendo outra noção e vão multiplicar a informação de forma correta, porque é pra isso que a gente tá lutando, pra dar a cara a tapa, e quanto mais a gente fala, mas a gente tem retorno, e o mínimo que a gente consegue já é uma grande coisa. A gente tem muita dificuldade de entrar em colégio, principalmente particular, porque as pessoas acham que a gente tá indo lá pra induzir esses jovens a transarem (risos), mas não é isso, e a gente tenta de todas as formas possíveis passar a informação certa, mas ainda tem muita barreira.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: A gente nota hoje em dia que o governo e os poderes querem impedir a informação de chegar nas pessoas, porque quanto menos conteúdo a gente tiver, a gente vai ser mais facilmente manipulado, e é por isso que é importante se informar, porque se você tem conhecimento pra refutar coisas que são incabíveis, quanto mais você se informa e quanto mais você tem conteúdo disponível, é um poder que você tem, e a gente tem que lutar sempre pra ter esse direito da gente se informar de verdade, de ter a informação certa, e por mais coisas ruins que vierem, quanto mais conteúdo você tem, mais coisas você alcança e é por isso que a gente tem que estudar também, seja o estudo pela universidade ou o estudo pela vida, que a vida te traz muito conhecimento sobre as coisas, então a gente sempre tem que ir atrás da informação e do conteúdo, porque tudo é questão de aprender e saber algo.

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: *A gente que vive em área urbana tem acesso aos meios comuns, celular, computador, eu falo que sobrevivi na cidade graças ao Google, porque qualquer dúvida eu vou lá, eu pesquiso, então é assim que a gente vive, e em relação à saúde a gente tem que ir na fila como cidadão comum, porque como vivemos em área urbana a gente não é considerado indígena, dentro da visão da saúde pública e dos governantes, porque qualquer órgão que trabalha com os povos indígenas não nos vê como indígenas, então a gente fica meio deixado de lado. É muita luta pra você conseguir ter esse respeito, e acredito que a gente não tem o respeito que deveria ter. [...] Eu tenho ainda alguns parentes que vivem em áreas indígenas, e o acesso à informação e à internet pra eles não é tão boa e tão fácil quanto na área urbana, alguns tem computador e celular, mas pra pegar o sinal da internet tem que fazer umas manobras, então é mais difícil esse acesso.*

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: *Recorro geralmente ao Google, é ele que resolve. [...] A gente tentou fazer parte de grupos indígenas, mas não é muito aceito, por várias questões, como de gerações ou por ser da cidade, então a gente da minha família é o nosso grupo e a gente se ajuda, e isso é complicado porque a gente poderia acrescentar muito na luta, a gente que tem o conhecimento de pajelança, conhecimento que vai além dos papéis, porque trabalhamos com o nosso conhecimento ancestral, se alguém quiser nos prender ou nos expulsar da nossa terra, entramos em contato com os nossos ancestrais e resolvemos. E acaba que a gente não pode ajudar porque esses outros grupos não querem ser ajudados, e eu vejo que eles ficam pedindo ajuda dos não indígenas em várias questões e não nos chamam. [...] Essa questão da cultura indígena eu aprendi com meu pai, que era de um clã considerado muito valente, e a gente foi sendo sempre muito encurralado, muitos morreram jovens em conflitos, sem filhos, e muitos foram pra Colômbia, outros vieram pra Manaus e a gente tá aqui em São Paulo, mas meu pai sempre nos ensinou as coisas nativas desde criança, a caçar, a pescar, o nome de origem, sobre a mitologia, quem era o nosso Deus, e na cidade a gente teve problemas em relação ao preconceito e ele nos ensinou sobre proteções, como proteger, sobreviver, sendo indígena, como eu, estereotipado, então tem que ter esse conhecimento pra não ter problemas com as outras pessoas, as proteções pra se curar. Então acho que a questão da gente ter vindo pra cidade ajudou muito a preservar essa cultura, a se apresentar, a fazer uma peça de teatro, então isso a gente a manter essas filosofias de como viver, as lendas, as ervas, as mitologias, então a gente mantém isso vivo pelo meu pai e minha mãe, que tiveram contato com pessoas que não vestiram roupas, então eles tiveram uma outra visão, e é isso que eles nos passaram e é o que a gente vai levando adiante.*

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *A inclusão em campanhas ajudaria muito, principalmente na saúde, porque em muitos lugares a gente não era aceito, o pessoal finge que a gente não é indígena porque vivemos na cidade e não temos um parecer técnico dizendo que a gente é ou vive nesses lugares, então se não tá na aldeia você não é e não tem esse acesso, e mesmo que tenha acesso à saúde nas aldeias, eu sei de pessoas que vão lá e cobram por esse serviço, que deveria ser gratuito. Tem uma questão de violência psicológica que eles fazem com os parentes, de violência sexual, como se eles fossem animais sem sentimento, então tem que ter uma campanha de saúde pública pros povos indígenas, pra serem tratados como gente, tanto quanto o pessoal da periferia, porque os povos indígenas sempre são esquecidos, então acredito que se fizessem mais campanhas em TV aberta talvez ajudaria esses profissionais e as pessoas terem outra visão de lá, e pra tratar bem os pacientes, os nossos parentes.*

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: *Acho que os indígenas são excluídos em vários meios, mais por essa questão do pré-conceito, da xenofobia e do racismo mesmo que se tem com a gente. Eu já me senti excluído na escola, eu já me senti excluído no trabalho, quando tentei estudar na universidade, já me senti excluído em vários lugares, não só eu como muitos parentes, e de tanta exclusão que tem, muitos parentes não conseguem terminar os estudos ou deixam de querer ser indígenas, por causa dessa exclusão, então acabam entrando em negação com a origem porque querem fazer parte de um grupo. [...] Na faculdade, eu me sentia muito excluído, e teve uma professora do Direito que disse que os indígenas não eram seres humanos, e eu fiquei parado olhando, e os meus colegas também, eu fiquei sem reação, pensando em quem eu era, se ela disse que os indígenas não tinham direito de estar na cidade, e também quando estavam na aldeia não eram brasileiros e não eram considerados seres humanos... Aí eu fiquei pensando quem eu sou nesse espaço, se eu não sou indígena ou não sou ser humano, então eu não sou nada, e isso mexeu muito comigo e bateu o desânimo de ir pra esse espaço, de olhar pra cara dela, e isso aconteceu com meu irmão, outros parentes também passaram por coisas assim, então como reclamar não adianta, resolvemos do nosso modo, que é a questão do xamanismo, pra pessoa não falar mais besteira. [...] No mercado de trabalho também é muito difícil, já trabalhei em fábricas, em shoppings, e sempre tive problema, porque a gente nunca teve medo de se identificar como indígena, e quando a gente fala isso pros outros eles acabam te isolando, e de repente você é uma pessoa numa fábrica completamente excluída do grupo, e tem outras pessoas mais abusadas que tiram sarro de você, e você conversa pra tentar educar, mas em todos os lugares que já trabalhei teve isso. E teve uma passagem interessante quando a gente tava*

procurando trabalho onde um parente disse pra eu tirar do currículo o local de nascimento, porque eles já sabem que é indígena se colocar certos lugares, e quando perguntarem, nunca diga que é indígena, porque só assim você vai conseguir trabalho, e realmente era isso mesmo, e a gente passa por muita exclusão por se declarar indígena. Por isso é importante sempre fazer essa desconstrução, mas é difícil, acho que talvez daqui uns 100 anos ou quando os indígenas forem exterminados as coisas melhorem.

5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?

P1: Eu acredito que a informação interfere bastante, principalmente na questão de respeito, por exemplo, eu tenho respeito pelo outro clã, eu como indígena respeito outra etnia, e isso é coisa do terceiro clã, dos indígenas, mas tem muita gente do povo indígena que pega as coisas e distorce, colocando um pensamento próprio e levando a informação errada pros outros. É igual na mídia, a gente vê muitas pessoas que trazem a visão deles sobre a cultura indígena, só que eles não são, e isso vem desde a época dos padres e da colonização, que fazem coisas de mal caráter e de informação errada, geralmente os filmes e documentários sempre é de uma visão de um não indígena, e isso é complicado. Já pros parentes das aldeias, qualquer coisa que chega lá é um encantamento, porque as coisas são mais difíceis de chegar lá, e o problema é balancear esse conhecimento de fora com o de dentro, e dessa informação ser correta, e isso me incomoda um pouco, essa coisa do estereótipo, de não ter muito respeito com a gente e a gente não se dar muito o respeito, de não ter uma boa representatividade indígena nos meios da mídia.

6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?

P1: Não participei dessas iniciativas de acolhimento em bibliotecas, e acho que falta bastante. Lá onde eu morava tinha biblioteca tradicional pros jovens aprenderem a cultura indígena, o que é importante, e tenho meus projetos que pretendo realizar pra gente disponibilizar o acesso à informação da nossa cultura, dos nossos pensamentos, e apesar dessa falta, eu tenho visto alguns movimentos nesse sentido, de projetos feitos pelos próprios povos indígenas, pelo próprio grupo étnico, fazendo seus movimentos, seus livros, e dando autonomia aos mais velhos pra falarem, pro povo traduzir seus próprios escritos... Tenho visto essa mudança, dos membros fazerem seus próprios livros e darem seus próprios pontos de vista, acredito que o acesso à informação é importante em todos os lugares, porque do lugar onde eu vim o acesso que eles tem é resumido na TV, e a Rede Globo predomina muito lá, então é a única fonte de informação que se tem lá, e é importante ampliar esses acessos e os canais. Então a

gente aqui na cidade começa a perceber que ser índio é usado de forma pejorativa, como uma faca que colocam no seu peito pra dizer que você não é ninguém, e na cidade a gente já tem outra visão desses meios de comunicação, porque tem muito a questão da ingenuidade, na nossa visão era tudo legal, mas na verdade é uma informação errada que chega pra todo o Brasil e pra outros países, e agora eu percebo que era muito errado o que essas produções estavam fazendo, e muitos membros da minha família lutam contra isso, pra que o acesso à informação não chegue errado, e acho que se aplica principalmente às novas gerações, porque a educação vem do berço, tem que vir das crianças, então eu coloco meu foco nos professores e nas crianças, pra que os meus parentes, quando crescerem e virem pra cidade, não sofram o mesmo preconceito que a gente sofre e conheçam as coisas, porque eu e outros parentes já estamos lutando pra que eles não sofram isso, pra que essas crianças que estão crescendo olhem naturalmente pros nossos parentes, e não vejam só como indígenas, com estereótipos, mas como parentes... Eu vejo bastante movimento agora, e acho que daqui uns 50 anos as coisas vão melhorar, e por falta de informação muitos parentes acham que isso é normal, ser tratado assim.

7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?

P1: Quando fala de política eu acho que essa palavra já suja um pouco, porque as vezes o parente que tá na frente daquele movimento tá com a cabeça poluída, e acaba não chegando as coisas pra quem realmente não precisa. Falta solidariedade, falta fazer o bem, então quem tá na frente acaba não fazendo jus ao seu juramento, a FUNAI praticamente tá parada, porque eu vejo muitos parentes passando necessidade, e espero poder ajudar esses parentes mais pra frente oferecendo trabalho, eu já tento ajudar da forma que eu posso, mas por falta dessa união a gente acaba não se envolvendo mesmo. [...] Tinha que pegar as pessoas da aldeia, que conhece o que os indígenas precisam, pra oferecer oportunidade e ajudas, principalmente pros mais jovens, e eu vejo que as ONGs fazem um ótimo trabalho, mas ainda falta representatividade, porque sempre colocam um não indígena pra falar, um estrangeiro, como a gente diz, e ele é ouvido, então é importante os indígenas estarem presentes lá nesses espaços, pra capacitar, pra informar as coisas. Muitos trabalhos de ONG ajudam a gente a manter a nossa cultura viva, de preservar, de nos fazer ouvidos, porque a gente precisa preservar a nossa cultura, assim como o meu pai me ensinou, eu estou ensinando ao meu filho, e isso é importante pra saber se defender e aprender, mesmo morando na cidade, e acredito que nós somos odiados também por isso.

8. O que você espera que essas ações devam ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: *Eu acho isso muito importante, ter esse acesso à informação, e ser uma fonte de informação também, pra trazer a informação correta, porque entre a gente também tem muitas brigas espirituais, e eu registro sempre as minhas vivências pra deixar nas mãos do meu filho pra ele ter essa memória, esse conhecimento da nossa cultura indígena. Eu tenho muita vontade também de publicar as lendas indígenas pro público infantil, pra ser trabalhado nas escolas, que é uma coisa que eu quero muito e que eles saibam da nossa história, porque a gente tem também a missão de passar adiante esses conhecimentos, de fazer as pessoas conhecerem a gente pela nossa voz, pelas nossas palavras e escritos, e não da forma errada que a gente é representado.*

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: *Eu acho que a internet deveria estar disponível em todas as comunidades, como nas aldeias, mesmo que isso seja complicado, porque essas comunidades indígenas são vulneráveis, elas precisam disso, precisam se comunicar e pela sua própria verdade. Essas pessoas não sabem o que tá acontecendo aqui, do Covid, eles não têm acesso à informação, então isso é complicado, falta esse acesso, e se tivesse uma internet com uma rede boa, ajudaria muito tanto eles e a gente pra ter um diálogo melhor. Você nessas comunidades fica isolado do mundo, e a gente que tá na cidade sabe de tudo e fica preocupado, tudo isso por essa falta de informação, algo que é muito importante pra todos nós.*

ENTREVISTA 13

1. Como você acessa as informações e usa os conteúdos de que você precisa, quanto à sua saúde, à educação, às oportunidades de trabalho, no cotidiano, etc.?

P1: *Para alcançar as informações básicas, eu uso a internet, para buscar resolver os meus problemas e ajudar os outros. Tudo está na internet, e eu sempre estou pesquisando, principalmente na área da saúde. Desde 2017, eu estou no movimento de acompanhamento da relação dos imigrantes com direitos básicos, como a saúde, porque eu sou um dos fundadores da Associação dos Imigrantes aqui do estado de Santa Catarina, então eu vejo que a informação falta muito aí, principalmente nos imigrantes que mais precisam. Chegar no posto de saúde é fácil, mas conseguir o serviço é complicado, principalmente para os imigrantes.*

2. Quando você tem alguma necessidade de informação (geral ou específica), como você faz para ter acesso?

P1: *Depende da informação. Se for uma informação sobre algo específico, eu procuro alguém para saber a realidade, porque a internet pode estar mostrando algo que não é a realidade.*

3. Na sua opinião, o que ajudaria a amenizar, ajudar as dificuldades de acesso à informação, à saúde e à educação, se for o caso?

P1: *Quando um imigrante chega num país, ele não sabe de nada: não sabe onde ficam os lugares, até de legislação, não sabe de nada, não sabe dos seus direitos de cidadão. Quando eu cheguei aqui, eu precisava de informação, e até agora eu preciso, então eu acho que isso pode melhorar. E por isso nós abrimos um Centro de Referência do Imigrante, que é uma ONG para alcançar o imigrante. Por exemplo, o imigrante precisa de um auxílio emergencial, mas não sabe como fazer, nós fornecemos esse apoio a ele, e orientamos para outras informações necessárias também, porque falta muito disso ainda. Então é muito importante ter essa referência para essas pessoas, pois elas chegam aqui perdidas e em vulnerabilidade, muitas vezes.*

4. Você se sente socialmente vulnerável e/ou excluído no acesso a algo básico, até mesmo à informação? Por quê? Quais são as dificuldades?

P1: *Eu como imigrante me sinto vulnerável, é um sentimento que pode bater por um dia, um mês ou um ano, ou muitos anos, e por quê? A vulnerabilidade mostra o aspecto da falta de alguma coisa: a falta pode ser de alimentação, de informação, e outras coisas. Quando eu cheguei aqui eu passei por momentos muito difíceis, não tinha trabalho, e me perguntava sempre se ia dar certo aqui, se eu ia conseguir sobreviver aqui... e isso é um sentimento de vulnerabilidade, porque eu passei tempo sem trabalhar, e fiquei três anos sem trabalhar aqui, e hoje em dia eu trabalho como autônomo. Eu trabalhei com muitas coisas informais pela necessidade, por precisar do dinheiro, e eu acho que a vulnerabilidade e o medo aparecem também pela falta de oportunidades, eu sei muitas coisas, mas não tive muitas oportunidades ainda por conta de ser imigrante. Eu e meus amigos já passamos muito por vulnerabilidade pelo preconceito e discriminação por sermos imigrantes. Tenho plena capacidade de trabalhar igual ou melhor como um brasileiro, por exemplo, e mesmo assim o empregador sempre vai pagar menos pra mim do que para um brasileiro pela questão da minha origem. Tem muitos lugares que nós temos as condições para a vaga de trabalho, mas a empresa acha que não por sermos negros e imigrantes, então são coisas assim que acontecem, de preferirem sempre um branco... e são essas coisas que acabam também me motivando a seguir em frente, a montar uma Associação dos Imigrantes para apoiar os outros imigrantes, porque eu sei que muitos passam por isso, e isso dói muito em meu coração. Hoje em dia eu prefiro trabalhar de forma autônoma para não passar mais por esse tipo de coisas, e consigo me virar bem. Prefiro ficar assim para não passar por mais preconceitos em empresas, eu já passei por isso e é ruim, isso é contra o sentimento humano. Hoje em dia eu pago as contas*

dessa Associação que eu fundei, porque tem muitos imigrantes sem trabalho e sem casa e eu preciso fazer esse trabalho para ajudar os meus próximos, os meus amigos, porque eu acho que todos os imigrantes são meus irmãos. Eu pago do meu bolso as contas da Associação, não tenho ajuda do governo... a gente tenta, mas é muito difícil esse apoio.

- 5. Como você acha que a informação e as oportunidades de aprender (cursos, oficinas, leituras etc.) podem interferir em aspectos como relações com outras pessoas, preconceito, violência, oportunidades (ou a falta) e na qualidade de vida?**

P1: A informação é tudo, mas precisa ser compartilhada de forma certa. Já passei por situações de ter vontade, mas de não ser bem orientado pelas pessoas de propósito. E aí você acaba perdendo oportunidades. A aprendizagem é um processo com diversos elementos que podem incluir ou excluir alguém, e eu vejo que até quando tentam excluir, a gente dá um jeito de correr atrás e de aprender a como resolver os problemas. Eu aprendi muitas coisas assim, pela falta de apoio e pela falta de informações, e indo atrás por mim mesmo. Isso acaba fazendo o nosso conhecimento crescer, mesmo que seja de outras formas. Eu acho também que temos que estudar, se com o estudo já é difícil, imagina sem ele? É pior ainda. O caminho da educação é um dos melhores caminhos que existem para a nossa vida, para os nossos direitos como imigrantes. A educação é uma chave para abrir algumas portas, a maioria delas, então temos que estudar.

- 6. Você acredita que falta e/ou já participou de iniciativas de oficinas, capacitações, cursos, atividades, apoio online, redes sociais etc., para o acesso pleno à informação em bibliotecas ou outras instituições?**

P1: Eu busco participar, principalmente em rodas de conversas para imigrantes. Isso é muito importante para nós como imigrantes, termos capacitações e entendimento sobre direitos básicos. Acho também que faltam muitas iniciativas, poderiam fazer em bibliotecas, por exemplo. Muitas informações não chegam aos imigrantes, e muitas vezes as informações chegam, mas não como deveriam. Faltam muitas iniciativas ainda, isso é muito carente, e falta sensibilização para as dificuldades que os imigrantes passam ao chegar em um local novo, que não fala a sua língua e não tem os seus costumes. Aqui em Santa Catarina tem muitos imigrantes, mas é como se não tivesse, ninguém pensa nos imigrantes, quase ninguém faz nada para ajudar.

- 7. Qual é a sua opinião em relação às políticas públicas, ações de governo, apoio social de ONGs, e outros; e iniciativas para minimizar as exclusões sociais por meio da aprendizagem contínua?**

P1: Sempre faltam políticas públicas para os imigrantes, e como faltam. Estamos lutando por mais direitos através da nossa Associação, mas é difícil. Não temos

praticamente políticas públicas para os imigrantes. Estamos lutando até hoje pelos movimentos para acessar as informações, os direitos. Outro dia fui na Prefeitura da Palhoça e a secretária disse que eu não tinha direito de entrar lá, sabe? Então são coisas assim que você vê... eu fiquei muito triste, pensando em uma pessoa assim preconceituosa trabalhando numa prefeitura, dizendo que um imigrante não tinha o direito de entrar lá ou de falar com ninguém lá porque não tinha nenhum local específico para tratar dos imigrantes, então quer dizer que não temos direito a nada... Tudo isso que acontece tem como base o preconceito.

Muito se fala que no Brasil não tem preconceito, mas é o que eu mais vejo, e tem muito. Os imigrantes tem muita capacidade para fazer as coisas, mas não são reconhecidos e não são dadas oportunidades, então eu considero que isso é preconceito ou é racismo, ou são os dois. Os trabalhos que as ONGs fazem é muito bom, mas ainda precisamos de muito mais. Precisamos de pessoas mais humanas, de boa fé, que nos ajudem, porque eu vejo muitas pessoas que ajudam para se promover, para tirar fotos e publicar em redes sociais, por exemplo.

8. O que você espera que essas ações devem ser, apresentar, ajudar, e atender quais necessidades na sua vida?

P1: A educação, a saúde e o trabalho são coisas importantíssimas, que devem chegar aos imigrantes. O que nós precisamos de verdade é o acesso, porque o acesso aos direitos básicos e à informação para os imigrantes geralmente é muito difícil. Tem acesso pra todo mundo, menos para os imigrantes. Talvez podíamos pensar em uma lei, em uma política pública para o acesso à informação, à educação, e por aí vai. Os imigrantes precisam ser tratados como pessoas de direito, precisam de acesso para ocupar espaços e terem oportunidades, poderem ter uma cidadania, ter qualidade de vida, de saúde, de educação, mas é muito difícil. É necessário considerar as demandas dos imigrantes para viabilizar os acessos nas mais diversas áreas, é preciso pensar no imigrante como pessoas para acessarem os espaços, porque essa exclusão dificulta muito.

9. De que forma você acha que o acesso à informação e a aprendizagem ao longo da vida podem ajudar, melhorar, sua forma de ver o mundo e de aprender coisas novas e também de conhecer seus direitos, locais de atendimento, pessoas, etc.?

P1: Eu vejo que muitos imigrantes estão saindo do Brasil pela exclusão e pela vulnerabilidade, pela falta de espaço e acesso. A aprendizagem é importantíssima, o conhecimento também, mas temos que ter lugares e espaços para colocar isso em prática, porque se não tivermos oportunidades, ficamos estagnados e nada muda. Nós precisamos ampliar o apoio para os imigrantes, e não só para eles, mas para os outros grupos e as pessoas que precisam, e isso se dá através do compartilhamento dos conhecimentos pelas redes de contato, e assim vamos melhorando as coisas. Desse

jeito a gente vai disponibilizando as informações e o conhecimento, fazendo o compartilhamento das informações para os imigrantes que precisam delas.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSC (CEPSH-UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NOS CONTEXTOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL: CONSTRUINDO DIRETRIZES

Pesquisador: ELIZETE VIEIRA VITORINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33929520.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.193.906

Apresentação do Projeto:

Tese de doutorado de Guilherme Goulart Righetto do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, orientada pela Profa. Dra. Elizete Vieira Vitorino. Trata-se de estudo qualitativo, com previsão de 15 participantes. A coleta de dados será realizada na ADEH – Associação dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade.

Os participantes serão submetidos a um questionário de caracterização de dados sociodemográficos e uma entrevista (grupo focal) que terá duração de aproximadamente uma hora, a ser realizada por videoconferência pela situação do COVID-19, havendo gravação de vídeo e áudio visualizadas somente por pesquisadores da UFSC envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa possui como objetivo geral a criação de um conjunto de diretrizes para grupos caracterizados em situação de vulnerabilidade social atreladas ao desenvolvimento da competência em informação desses.

Objetivos Secundários:

a) Apresentar, por meio da literatura, a perspectiva multidimensional da competência em

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.193.906

informação e da vulnerabilidade social e os diálogos possíveis entre as temáticas. b) Identificar, na literatura, tendências de formulação de diretrizes e parâmetros qualitativos sobre a vulnerabilidade social aplicáveis à competência em informação. c) Elaborar, por meio da análise de conteúdo temática e de grupos focais, um teste de aplicabilidade para grupos heterogêneos em situação de vulnerabilidade social. d) Revalidar, após a prática empírica, o conjunto de diretrizes propostas com especialistas (ou seja, a população-alvo da pesquisa, as pessoas comuns em vulnerabilidade social).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A análise de riscos e benefícios está adequada no projeto, no formulário da Plataforma Brasil e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A responsável pelo projeto (quem assina) é a professora orientadora da tese de doutorado. O projeto já foi qualificado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem assinada pela pesquisadora responsável e pela autoridade institucional competente. Em conformidade com a orientação do CEP, o cronograma foi ajustado e indica o início da aplicação dos grupos focais em 10.08.2020 e término em 11.09.2020. O orçamento informa despesas de R\$ 600,00 com financiamento da CAPES. O TCLE é bastante esclarecedor a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes, e cumpre as exigências da Res. 510/16, muito embora mencione a Res. 466/12. A coleta de dados será realizada na ADEH – Associação dos Direitos Humanos com Enfoque na Sexualidade, constando a autorização assinada pelo seu Coordenador Geral.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.193.906

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1571718.pdf	10/07/2020 10:07:35		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoADEH.pdf	19/06/2020 18:06:19	ELIZETE VIEIRA VITORINO	Aceito
Outros	DadosSD.pdf	19/06/2020 17:54:51	ELIZETE VIEIRA VITORINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	19/06/2020 17:54:16	ELIZETE VIEIRA VITORINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/06/2020 17:49:32	ELIZETE VIEIRA VITORINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	19/06/2020 17:49:16	ELIZETE VIEIRA VITORINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 05 de Agosto de 2020

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br