

REVISTA ELETRÔNICA

Leopoldianum #142

Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos

Ano 50

ISSN 2965-9566

A PRODUÇÃO DO SABER





UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**



Chanceler: Dom Tarcísio Scaramussa, SDB

Reitor: Prof. Me. Marcos Medina Leite

Pró-Reitora Administrativa: Prof^ª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho

Pró-Reitora de Graduação: Prof^ª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã

Pró-Reitor de Pastoral: Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva

EDITORA UNIVERSITÁRIA LEOPOLDIANUM

Conselho Editorial Executivo (2023)

Prof^ª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho (Presidente)

Prof. Dr. Fernando Rei

Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas

Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira

Prof^ª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

Conselho Editorial Nacional (2023)

Dra. Ana Maria Saul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Dr. André Panno Beirão, Escola de Guerra Naval, Centro de Estudos Político Estratégicos - Rio de Janeiro

Dra. Bernadete de Souza Porto, Universidade Federal do Ceará – CE

Dra. Carina Berta Moljo, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará - PA

Dr. Luiz de Pinedo Quinto Júnior, Instituto Federal Fluminense - RJ

Dr. Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas, Universidade Federal Fluminense - RJ

Dra. Sueli de Lima Moreira, universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ

Conselho Editorial Internacional (2023)

Dra. Angelina Valenzuela Rondon, Universidad de Monterrey - México.

Dr. Bernard Charlot, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – Paris - França

Dr. Daniel Schugurensky, Arizona State University - USA

Dr. Licínio Carlos Viana Silva Lima, Universidade do Minho, Braga - Portugal

Dra. Maria Pilar Dopazo Fraguio, Universidad Complutense de Madrid, Espanha

Dr. Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli - Itália



Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos

Editora Universitária Leopoldianum

Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Mathias

11015-002 – Santos - SP - Brasil - Tel.: (13) 3205.5555

Site: www.unisantos.br/edul • Atendimento: leopoldianum@unisantos.br

Leopoldianum

Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos
Ano 50 - n.º. 142 / 2024



*Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos*

Santos
2024

L Leopoldianum [recurso eletrônico]: revista de estudos e comunicações da
Universidade Católica de Santos. - Ano 50, n.º. 142 (2024).
Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 1974-.
v.: il.; 27 cm

e-ISSN: 2965-9566

I. Universidade Católica de Santos. II. Título: Leopoldianum.

CDU 001 (05)



QUALIS: A Revista **Leopoldianum** está avaliada pelo Qualis/Capes (2022) como **A4** (Ciência Política e Relações Internacionais, Direito, Linguística e Literatura, Educação, Geografia, História, Interdisciplinar, Saúde Coletiva e Sociologia);

•
Indexação: RVBI – Senado Federal (www.senado.gov.br/sicon)

•
Matérias assinadas são da exclusiva responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente opiniões científicas da Comissão *ad hoc* ou pontos de vista e diretrizes da Instituição.

•
Pede-se Permuta - On demand L'échange - Man bitter um Austausch - Si chiede lo scambio
We ask for exchange

Planejamento gráfico, diagramação e capa

Elcio Prado

Revisão

Autores

Projeto gráfico para impressão

Formato: 180 x 270 mm • Mancha: 115 x 232 mm
Tipologia: Barlow (Títulos/Cabeçalhos); Lucida Sans (Textos)



Envio de artigos

<https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/about/submissions>

Revista Leopoldianum - Ano 50 - nº142 / 2024. Finalizada em dezembro de 2024.

SUMÁRIO / TABLE OF CONTENTS

07 DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO: UMA ANÁLISE À LUZ DE PIAGET, VYGOTSKY, BIALYSTOK E BRONFENBRENNER / **CHALLENGES AND BENEFITS OF BILINGUALISM: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF PIAGET, VYGOTSKY, BIALYSTOK AND BRONFENBRENNER**

Ana Maria Santos da Silva, Fernanda Ribeiro de Araújo e Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro

19 ELEMENTOS SOMBRIOS E METANOIA / **DARK ELEMENTS AND METANOIA**

Helio Alves, José Renato Vendrusculo, Iara Cândida Chalela Genovese e Daisy Inocência Margarida de Lemos

35 GOVERNANÇA E NOVOS ATORES INTERNACIONAIS: PAPEL FUNDAMENTAL DAS REDES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL / **GOVERNANCE AND NEW INTERNATIONAL ACTORS: THE FUNDAMENTAL ROLE OF NETWORKS IN THE IMPLEMENTATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS**

Débora Gomes Galvão Basílio

55 HERANÇA VIRTUAL NO BRASIL E A DIGNIDADE HUMANA: DESAFIOS LEGAIS E PRÁTICOS NA GESTÃO DO PATRIMÔNIO DIGITAL PÓS MORTE / **VIRTUAL HERITAGE IN BRAZIL AND HUMAN DIGNITY: LEGAL AND PRACTICAL CHALLENGES IN POST-DEATH DIGITAL HERITAGE MANAGEMENT**

Mike Phelipe Rosa, Mayara Pellenz e Leilane Serratine Grubba

71 MUDANÇAS CLIMÁTICAS: DESLIZAMENTOS NA BAIXADA SANTISTA E A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO ESTADO / **CLIMATE CHANGE: LANDSLIDES IN BAIXADA SANTISTA AND THE STATE'S SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY**

Heric Moura, Leonardo Bernardes Guimarães e Edson Ricardo Saleme

85 PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ALIMENTOS E BEBIDAS RESTAURANTE-ESCOLA ESTAÇÃO BISTRÔ: DESAFIOS, AVANÇOS E INICIATIVAS PARA A EQUIDADE E INCLUSÃO SOCIAL / **PROFESSIONAL QUALIFICATION PROGRAM IN FOOD AND BEVERAGE AT THE ESTAÇÃO BISTRÔ SCHOOL-RESTAURANT: CHALLENGES, ADVANCES, AND INITIATIVES FOR EQUITY AND SOCIAL INCLUSION**

Anderson Santana Souza, Luzana Bernardes, Michele Leiko Uemura e Lourdes Conceição Martins

97

NARRATIVAS DOCENTES E SABERES EM MOVIMENTO: AS MOBILIZAÇÕES DE PROFESSORAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / TEACHING NARRATIVES AND KNOWLEDGE IN MOVEMENT: TEACHERS' MOBILIZATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Naiara Chierici da Rocha



DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO BILINGUISTO: UMA ANÁLISE À LUZ DE PIAGET, VYGOTSKY, BIALYSTOK E BRONFENBRENNER

CHALLENGES AND BENEFITS OF BILINGUALISM: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF PIAGET, VYGOTSKY, BIALYSTOK AND BRONFENBRENNER

 Ana Maria Santos da Silva*

 Fernanda Ribeiro de Araújo**

 Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro***

>> Resumo

O ensaio apresenta reflexões sobre o bilinguismo, que é a capacidade de se comunicar em duas línguas em situações cotidianas, com algum grau de proficiência. O bilinguismo é fenômeno em avanço em nosso país, com o aumento de oferta de escolas bilingues, especialmente de língua inglesa. Considerações sobre teorias do desenvolvimento humano, como a teoria ecológica, além de aportes das neurociências, como de Bialystok, são aqui colocadas em suas fronteiras com este fenômeno. Aprender e usar simultaneamente duas línguas pode incrementar processos e produtos do desenvolvimento, especialmente em seu domínio cognitivo, melhorando a atenção, o controle e trabalhando funções executivas. Comum em populações de imigrantes, o bilinguismo pode abarcar nuances de desvalorização do idioma de origem.

>> Palavras-chaves

Bilinguismo; Desenvolvimento humano; Ensino bilíngue.

* Educadora, mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp - BS, especialista em Neurociências pela Unifesp - BS, Pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdade São Luis, graduada em Letras e Direito pela Unisantos.

**Psicóloga e doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. Atualmente realiza estágio de pós doutorado na mesma universidade.

***Psicóloga, doutora em Psicologia Social, Livre docente, é professora do Instituto do Mar, da Universidade Federal de São Paulo.

>> Abstrac

This essay presents reflections on bilingualism, which is the ability to communicate in two languages in everyday situations, with some degree of proficiency. Bilingualism is a growing phenomenon in our country, with the increase in the number of bilingual schools, especially in English. Considerations on theories of human development, such as ecological theory, as well as contributions from neuroscience, such as Bialystok, are presented here in their boundaries with this phenomenon. Learning and using two languages simultaneously can enhance developmental processes and products, especially in the cognitive domain, improving attention, control and working on executive functions. Common in immigrant populations, bilingualism can encompass nuances of devaluation of the language of origin.

>> Keywords

Bilingualism, Human Development, Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

Fenômeno no domínio da linguagem, bilinguismo é conceituado como a capacidade de se comunicar em duas línguas em situações cotidianas, com algum grau de proficiência (ANDERSON et al., 2018). O bilinguismo é bastante presente no mundo contemporâneo no qual ocorrem investimentos públicos e privados voltados ao enriquecimento da educação de crianças quanto ao desenvolvimento de suas competências para que aprendam mais de um idioma, além da língua materna (WEI, 2007). O bilinguismo surge quando pessoas que falam idiomas diferentes entram em contato e interagem entre si (WEI, 2007).

Dois fatores importam para identificar uma pessoa como bilíngue: o controle sobre os idiomas e a capacidade de navegar entre eles (ANDERSON et al., 2018). Entretanto, essa delimitação conceitual tem sido discutida, já que nem sempre essas habilidades estão, ou são, equilibradas. No ambiente familiar, por exemplo, pode-se usar uma língua apenas na comunicação falada. Já em ambientes escolares bilíngues, aprende-se e utiliza-se outro idioma como forma de comunicação em diferentes habilidades, para falar, escutar/entender, escrever e ler. Contudo, uma pessoa pode ser considerada bilíngue embora não domine de forma equilibrada todas essas quatro habilidades essenciais.

Embora cercado por países de língua espanhola, o Brasil apresenta-se como um país de característica mais monolíngue, cuja língua oficial é o português, por efeito de sua colonização; as múltiplas línguas indígenas de nosso território, em geral, ficam restritas a regiões e populações isoladas. Com dimensões continentais, o país possui grande diversidade regional, também decorrente de fluxos migratórios, em geral, europeus. No sul do Brasil, há várias comunidades que fazem uso de idiomas originais da família que não o português, especialmente o alemão, o polonês e o italiano. Esses idiomas compõem a realidade cultural e linguística de segmentos daquelas populações e são comumente usados em casa, entre amigos próximos, festas, cultos, orações, e até em algumas escolas. Em Pomorode (SC), por exemplo, grande parte da população fala alemão e pomerano - língua originária de Pomerânia, região que hoje compreende o nordeste da Alemanha e noroeste da Polônia (BECKER, 2017).

Entretanto, a situação do bilinguismo, produto do desenvolvimento que emerge especialmente em atividades escolares, não é a mesma nas diferentes regiões brasileiras, e a oportunidade de crescer dominando duas línguas ainda é reservada para poucos segmentos da população. Contudo, nos últimos anos, muitas escolas bilíngues, especialmente na língua inglesa, vêm surgindo no país. Dentre 2014 e 2019, já havia um crescimento de 10% no número de escolas bilíngues em nosso território (VIEIRA, 2019). Assim, muitas crianças brasileiras que, em seus processos de desenvolvimento, vêm adquirindo competências bilíngues, também ampliadas pelos processos de globalização na mídia, e pelo acesso à internet e às redes sociais, fazem uso frequentemente de termos na língua inglesa.

Considerando que grande parte da população do planeta é bilíngue e cada vez mais o número de bilíngues aumenta no mundo, o objetivo do presente ensaio é contribuir com reflexões sobre o fenômeno do bilinguismo, a partir de vértices teóricos da psicologia do desenvolvimento e de estudos empíricos da neurociências, nesse campo.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM TEORIAS PSICOLÓGICAS

Lev Vygotsky, considerado um ícone no estudo da linguagem e pensamento, elaborou conceitos sobre a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. No livro “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 1991), o autor discute as relações entre pensamento e linguagem na infância, dentro do contexto cultural, e a evolução na idade adulta. Para Vygotsky, o que aprendemos e internalizamos se estabelece numa relação social e significativa, já que as crianças aprendem por meio das trocas interativas com pais, outros familiares, tutores, professores, ou colegas e são essas interações que favorecem a internalização das práticas sociais. Nessas práticas, o uso da linguagem está incluída uma vez que não se aprende um idioma isolado de seu contexto cultural.

Ainda para Vygotsky (1991), a linguagem desempenha um papel crítico no desenvolvimento cognitivo, uma vez que muito além de ser uma mera ferramenta de comunicação, ela se constitui como uma ferramenta de pensamento. Segundo Vygotsky, “a função da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 1993, p. 5). Assim, a linguagem possui duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. Isso decorre que crianças inseridas em contextos bilíngues são expostas a duas práticas culturais e modos de pensar diferentes, simultaneamente (ROMERO, 2015).

Por sua vez, em importantes aportes teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1967) afirma que as crianças constroem seu conhecimento por meio da exploração ativa de seu ambiente e das próprias atividades em que estão envolvidas. É dessa maneira que acontece o desenvolvimento de estruturas mentais que lhes permitem organizar suas experiências e a linguagem. Piaget (1967) também considera a interação social como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, seguindo as vertentes construtivistas piagetianas, em contextos bilíngues, as crianças provavelmente construiriam de forma ativa estruturas mentais para cada idioma a que são expostas, o que poderia levar a particularidades em seus desenvolvimentos cognitivos.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO PARA O BILINGUISMO

A teoria ecológica de Bronfenbrenner conceitua o desenvolvimento humano como um conjunto de processos e produtos que promovem mudan-

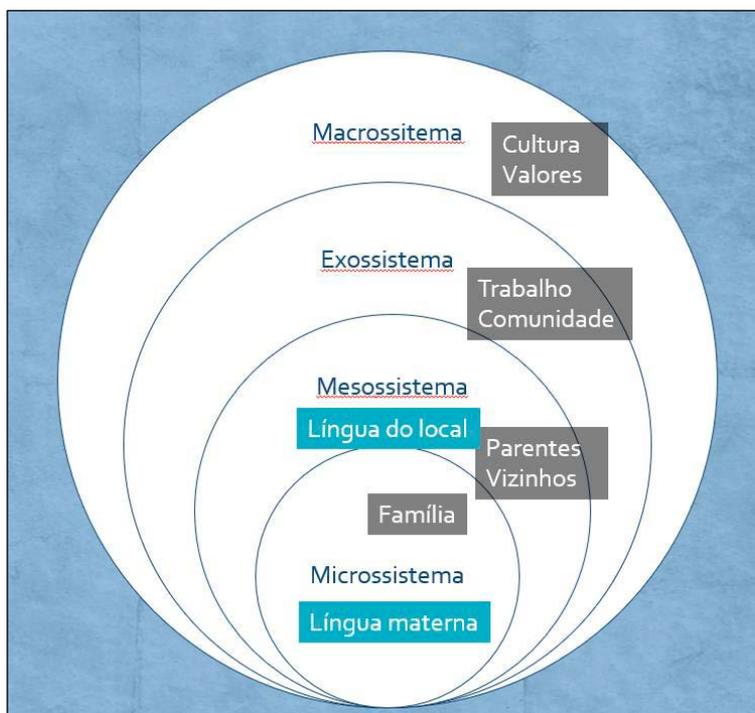
ças duradouras na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o ambiente (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). Esse desenvolvimento é moldado, ao longo da vida, por uma complexa rede de influências descritas como um conjunto de sistemas ambientais interatuantes. Segundo os pressupostos dessa teoria, esses sistemas são representados por quatro camadas interatuantes: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

O microsistema é o mais próximo e imediato, composto pelos ambientes nos quais a pessoa vive e interage, com relações face a face, em que a pessoa em desenvolvimento está presente cotidianamente, como na família e na escola, por exemplo. O mesossistema refere-se ao conjunto de microsistemas de interação pessoal, como no caso, dos ambientes familiares e de grupos sociais mais constantes nas interações. Já no exossistema, a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas também é um sistema ambiental de interação. O ambiente do trabalho dos pais, por exemplo, caracteriza-se como um mesossistema ambiental de uma criança, pois interage com seu desenvolvimento, cotidianamente, embora a criança não esteja presencialmente nesse ambiente. Já o macrosistema refere-se a um sistema ambiental de interação das ideologias e crenças de uma cultura de uma época, de um momento histórico. O macrosistema, assim, representa as influências culturais, sociais mais amplas que permeiam todos os outros níveis ambientais (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Formando um sistema ecológico, todos esses quatro sistemas ambientais estão em constante interação, influenciando e sendo influenciados pelo desenvolvimento humano. Devido a essa entrelaçada relação com o ambiente, o contexto onde a criança vive influencia a própria aprendizagem e modifica o microsistema em que está inserida, reverberando nos outros sistemas (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

O prisma da teoria ecológica de Bronfenbrenner pode oferecer uma estrutura abrangente para entender a relação e a influência da língua usada dentro da família e a língua usada na escola e na comunidade, no caso do bilinguismo (Figura 1). Em escolares bilingues, de famílias de imigrantes, por exemplo, há no microsistema familiar, o uso da língua materna, e no microsistema escolar, o uso da outra língua. No mesossistema, representado pelo conjunto diversificado de microsistemas, o falante, fora do microsistema familiar ou escolar, tem que fazer a escolha sobre qual idioma usar, dependendo da interação e da situação. Para sentir-se mais integrado à comunidade maior ou na busca de ser aceito pelo novo país/cultura, a língua familiar poderá ser menos utilizada pelos imigrantes bilingues e pelas gerações seguintes. Sobre bilinguismo em imigrantes, falaremos um pouco mais em seção posterior.

Figura 1 - Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado em imigrantes bilíngues



Fonte: Autor

Ainda, pelo vértice da teoria ecológica de Bronfenbrenner, consegue-se entender melhor as considerações do estudo de Bialystok e Craik (2010) sobre as variáveis que incidem no fenômeno do bilinguismo. Algumas crianças aprendem duas línguas desde o nascimento, em casa, e outros começam com um idioma e adicionam um segundo, em algum momento posterior. É possível que haja períodos sensíveis para o tempo de exposição bilíngue que podem variar dependendo da etapa do desenvolvimento, da intensidade e frequência da exposição aos idiomas, além das condições encontradas no ambiente de aprendizagem (BIALYSTOK, 2017; BIALYSTOK; CRAIK, 2010). Nessa linha de raciocínio, embora níveis semelhantes de proficiência sejam alcançados, se o momento das primeiras experiências não for o mesmo, isso pode resultar em consequências diferentes para a aquisição do idioma e para o impacto do bilinguismo em outros aspectos do desenvolvimento da criança (BIALYSTOK, 2017; WEI, 2007).

3. ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O BILINGUÍSMO

Especialmente na primeira década do século XXI, são vários os estudos de neurociências que vêm sendo realizados para compreender efeitos do fenômeno do bilinguismo (positivos e/ou negativos) no desenvolvimento cognitivo (BIALYSTOK; CRAIK, 2010, BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012; PEARSON; FERNÁNDEZ; OLLER, 1993). Diversos fatores são considerados nesses

trabalhos, como condições sociais, econômicas e culturais; também se investiga se o segundo idioma é aprendido concomitantemente ou apenas depois da aquisição do primeiro, se acontece ainda na infância ou mais tarde, na adolescência ou vida adulta. Referências de tais trabalhos encontram-se, por exemplo em Michael e Gollan (2005), ao mostrar que adultos bilíngues apresentavam desvantagens em tarefas que mediam a recuperação lexical e a fluência. Com participantes adultos de diferentes idades, bilíngues e monolíngues, Zied et al. (2004) também haviam encontrado melhor performance de rapidez e de atenção naqueles bilíngues.

Em contribuições contemporâneas das neurociências, Bialystok (2017) tem realizado estudos que indicam que falar duas ou mais línguas, regularmente e desde tenra idade, pode ter um efeito positivo no cérebro. A autora também ressalta a importância do contexto em que o bilinguismo ocorre. Aspectos como o quanto a língua materna é valorizada na comunidade, a situação do idioma falado em casa (se é maioria ou minoria), em relação à região ou país, o uso como meio para tarefas de alfabetização - todos são fatores que concorrem para que resultados linguísticos e cognitivos de crianças sofram alterações. Portanto, é na esfera das interações sociais que as habilidades bilíngues se desenvolvem (BIALYSTOK, 2017).

Segundo Bialystok e Craik (2010), crianças bilíngues têm melhor compreensão da estrutura linguística, o que é denominado “consciência metalinguística”, mas tendem a ter um vocabulário menor em cada idioma quando comparadas com crianças monolíngues. Além disso, crianças bilíngues com idade entre quatro e oito anos indicam possuir vantagens sobre as monolíngues em testes aplicados para verificar resolução de problemas que exigem controle e atenção a aspectos específicos. Esse tipo de vantagem não se limita ao processamento da linguagem, mas inclui uma variedade de tarefas não-verbais que requerem atenção e seletividade diante de problemas, como formar categorias conceituais a partir de imagens que são exibidas alternadamente em figuras ambíguas e conseguir perceber a diferença entre a aparência e a realidade funcional de um objeto (BIALYSTOK; CRAIK, 2010).

Estudos de Bialystok (BIALYSTOK, 2017; BIALYSTOK et al., 2009) haviam indicado, em crianças bilíngues, um aparente atraso na aquisição da língua devido à interferência entre os dois sistemas fonológico, lexical e gramatical que poderiam levar a uma possível diminuição do vocabulário em ambas as línguas. Já investigações de Comishen, Bialystok e Adler (2019) discutiam se, além do aspecto de aprendizagem de um idioma, ambientes bilíngues poderiam provocar um desenvolvimento maior ou mais precoce nas habilidades da função executiva do cérebro, principalmente no controle atencional iniciado ainda nos primeiros meses de vida.

No trabalho de Nacar-Garcia et al. (2018), foram utilizadas gravações de eletroencefalograma de bebês de quatro a cinco meses que viviam em ambientes monolíngues e bilíngues. Para os autores, a criança bem pequena, criada num ambiente bilíngue, desenvolve diferentes estratégias de atenção para se adaptar e compreender melhor o ambiente em que está inserida fazendo a distinção entre os idiomas. Uma dessas estratégias observada foi que os bebês que viviam em ambientes bilíngues prestavam

mais atenção à boca do que aos olhos, quando apresentados a rostos dinâmicos em audiovisuais, do que bebês monolíngues.

Comishen Bialystok e Adler (2019) realizaram uma investigação com dois grupos de bebês, monolíngues e bilíngues, que foram expostos a um padrão de imagens e localização. Resultados iniciais mostraram que ambos os grupos foram capazes de entender um padrão de imagens e antecipar onde a próxima imagem apareceria na tela. Embora os autores tenham observado que os bebês monolíngues e bilíngues tenham sido igualmente capazes de formar expectativas para direcionar o movimento dos olhos a fim de encontrar um alvo, os bebês, cujo ambiente familiar era bilíngue, foram mais rápidos nessa antecipação. A exposição ao ambiente bilíngue poderia, então, estar favorecendo o desenvolvimento de maior flexibilidade para antecipar e atualizar expectativas.

Retomando a Bialystok et al. (2009), a autora já observara que, embora tarefas de memória, baseadas em recordação verbal, fossem melhor executadas por monolíngues, as tarefas baseadas principalmente no controle executivo eram melhor executadas por bilíngues. Em estudos posteriores, Bialystok e Werker (2017), afirmaram haver inúmeros benefícios não só cognitivos como também de outras habilidades em regiões diferentes do cérebro em pessoas bilíngues. Assim, investigações da neurociência na esfera do bilinguismo apontam um campo promissor para seu incremento, especialmente a partir dos avanços tecnológicos para estudo do cérebro.

4. BILINGUÍSMO E IMIGRANTES: PERTENCIMENTO FAMILIAR E ADEQUAÇÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DE UM IDIOMA

Diferentes inserções de grupos de imigrantes num país influenciam as formas de usar o idioma materno, que pode, algumas ou muitas vezes, ser considerado de forma desqualificada diante do idioma oficial. Dependendo de capital simbólico que cada língua possui nos múltiplos contextos sócio-político-econômico e cultural globais, alguns idiomas são mais ou menos valorizados nas comparações entre as línguas (WEI, 2007).

O bilinguismo pode ser independente de oportunidades educacionais, treinamento musical ou inserção em ambientes específicos.). No caso de populações de imigrantes, o bilinguismo não se limita a indivíduos com certos níveis de suporte socioeconômico, talento ou oportunidade privilegiada. Nesse caso, a forma mais comum do bilinguismo vem como que por herança cultural, uma vez que o primeiro idioma tende a fazer parte das interações da família desde o berço. Assim, muitas vezes o bilinguismo é uma consequência natural de ter sido criado em uma casa na qual a língua da comunidade majoritária externa não é a língua do lar (BIALYSTOK; WERKER, 2017

Também por influência da aculturação, um idioma pode se firmar como dominante. Nessa circunstância, um dos idiomas assimilados começa a ser pouco usado, especialmente em processos nos quais as pessoas procuram se integrar socialmente, com esforços para falar a língua local (WEI, 2007).

Entre as crianças, essa busca acaba acontecendo nas interações que ocorrem na escola, com colegas e professores. Manter as origens, cultura e tradição acaba sendo um desafio tão grande quanto procurar adaptar-se e ser aceito no novo ambiente (WEI, 2007).

A forma como uma pessoa se percebe em relação à sua cultura de origem e à sua situação num novo país, de língua diferente, onde está residindo, trabalhando ou visitando, pode afetar o uso do idioma e sua fluência. Por exemplo, filhos de imigrantes latinos, residentes nos Estados Unidos da América, por vezes evitam uso da língua materna em ambientes públicos num movimento de reafirmação de seu reconhecimento como cidadãos daquele país, podendo haver desuso do idioma espanhol entre as novas gerações (WEI, 2007).

>> Considerações Finais

A mente humana é preparada para adquirir múltiplas linguagens, lidando com os sistemas fonéticos e estruturais com relativa excelência, embora ainda haja questões sobre a forma como as línguas interagem e influenciam umas às outras e de que forma colaboram para uma melhor performance cognitiva (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012). Sabe-se que a forma de aquisição de idiomas distingue-se entre pessoas que foram expostas a dois ou mais idiomas desde o nascimento e aquelas que adquiriram o conhecimento mais tarde. Nesses dois grupos, há indicativos de uma diferença na organização cognitiva do conhecimento bilíngue, embora uma aquisição tardia de outro idioma possa também resultar num alto nível de proficiência (WEI, 2007).

A despeito das capacidades cognitivas e estrutura neurológica para tal, o uso de outro idioma é afetado pelas relações sociais, de capital simbólico e cultural que o idioma traz consigo. A exemplo, imigrantes que preferem não utilizar seu idioma de origem no novo país em que estão inseridos. De toda forma, a capacidade de dominar mais de um idioma, sendo bilingue, é produto do desenvolvimento positivo que emerge dos processos de aquisição e manejo de competências no domínio da comunicação humana. Nós aprendemos pelas experiências.

>> Referências

ANDERSON, J. et al. **The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population.** Behavior Research Methods, v. 50, n. 1, p. 250-263, fev. 2018. DOI: 10.3758/s13428-017-0867-9. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-017-0867-9>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BECKER, S. **Analysis of Southern Brazilian studies on the bilingual advantage: a dynamic view.** Dissertação (mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2017.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. **Perspective: Nature-nurture reconceptualized in developmental a bioecological model.** Psychological Review, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994. DOI: 10.1037/0033-295x.101.4.568. Disponível em:

<<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984707/>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BIALYSTOK, E. et al. **Bilingual Minds**. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 10, n. 3, p. 89-129, 2009. DOI: 10.1177/1529100610387084. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100610387084>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. **Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind**. *Current Directions in Psychological Science*. *Current Directions in Psychological Science*, v. 19, p. 19-23, 2010. DOI: 10.1177/0963721409358571. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721409358571>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; LUK, G. **Bilingualism: consequences for mind and brain**. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 16, n. 4, p. 240-250, 2012. DOI: 10.1016/j.tics.2012.03.001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661312000563>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BIALYSTOK, E. **L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce**. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. D. V. (eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Disponível em: <<https://www.enfant-encyclopedie.com/deuxieme-langue/selon-experts/lacquisition-dune-deuxieme-langue-le-bilinguisme-pendant-la-petite>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BIALYSTOK, E.; WERKER, J. F. **Editorial: The systematic effects of bilingualism on children's development**. *Developmental Science*, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.1111/desc.12535. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28032441/>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

COMISHEN, K. J.; BIALYSTOK, E.; ADLER, S. A. **The impact of bilingual environments on selective attention in infancy**. *Developmental Science*, v. 22, n. 4, e12797, 2019. DOI: 10.1111/desc.12797. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30600863/>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MICHAEL, E. B.; GOLLAN, T. H. **Being and Becoming Bilingual: Individual Differences and Consequences for Language Production**. In: KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. (eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 389-407). Inglaterra: Oxford University Press, 2005.

NACAR-GARCIA L. et al. **Evoked and oscillatory EEG activity differentiates language discrimination in young monolingual and bilingual infants**. *Scientific Reports*, v. 8, 2018. DOI: 10.1038/s41598-018-20824-0. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41598-018-20824-0>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PEARSON, B. Z.; FERNÁNDEZ, S. C.; OLLER, D. K. **Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms**. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p. 93-120, 1993. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

ROMERO, P M. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo**. Educação Pública, 2015. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

ZIED, K. M. et al. **Bilingualism and adult differences in inhibitory mechanisms: evidence from a bilingual stroop task.** *Brain and Cognition*, v. 54, n. 3, p. 254-256, 2004. DOI: 10.1016/j.bandc.2004.02.036. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278262604000557?via%3Dihub>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

WEI, L. **The Bilingualism Reader.** 2. ed. London: Routledge, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIEIRA, M. C. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom e custa caro: Mercado cresceu 10% desde 2014 e movimentou 250 milhões de reais atualmente. **Veja - Educação**, 23 ago. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carro/>>. Acesso em: 02 dez. 2024.





ELEMENTOS SOMBRIOS E METANOIA

DARK ELEMENTS AND METANOIA

 *Helio Alves**

 *José Renato Vendrusculo***

*Iara Cândida Chalela Genovese****

 *Daisy Inocência Margarida de Lemos*****

>> Resumo

O objetivo do artigo foi identificar a influência dos elementos sombrios na segunda metade da vida, ou seja, na Metanoia. O período delimitado para pesquisa foi segunda fase da vida. O método utilizado foi de uma pesquisa exploratória com delineamento bibliográfico. Tratou do seguinte problema: quais as influências dos habitantes sombrios na Metanoia? E confirmou a seguinte hipótese: Os elementos habitantes nas sombras realmente influenciam o ser humano na sua realização do processo de individuação. A pesquisa foi direcionada como foco para verificar a hipótese e responder ao problema citado acima. Para a fundamentação teórica foram usados conceitos como: arquétipos, complexo, sombra, anima/animus, persona, Self, e o ego como elemento encarregado na mediação entre o inconsciente e a consciência, aspectos teóricos da Psicologia Analítica conforme Jung

>> Palavras-chaves

Sombras. Idade da vida. Metanoia. Individuação. Psicologia Analítica.

* Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**Psicólogo pela Universidade Católica de Santos

*** Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos. Coordenadora do curso de graduação de Psicologia na Universidade Católica de Santos

****Professora no Programa de Pós-graduação Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Profa. no curso de graduação em Psicologia da Universidade Católica de Santos.

>> Abstratc

The aim of the article was to identify the influence of the dark elements in the second half of life, that is, in metanoia. The period delimited for research was the second phase of life. The method used was an exploratory research with bibliographic design. He addressed the following problem: what are the influences of the dark inhabitants on metanoia? And he confirmed the following hypothesis: The inhabiting elements in the shadows really influence the human being in carrying out the individuation process. The research was directed as a focus to verify the hypothesis and answer the problem mentioned above. For the reasoning, concepts such as: archetypes, complex, shadow, anima / animus, persona, Self, and the ego were used as the element responsible for the mediation between the unconscious and the conscience.

>> Keywords

Age of life. Metanoia. Individuation. Analytical Psychology.

INTRODUÇÃO

Segundo Cavaleiro (2008, p. 89) ele afirma que “Metanoia significa uma mudança vinda de uma força inconsciente, que entra em sintonia com a consciência equilibrada, com o status quo adquirido com tanto esforço”. É por esses movimentos dos impulsos do inconsciente que as identificações do sujeito construídas ao longo de toda a sua vida e a sua relação com a família, à sociedade que sofrem um declínio.

Na tentativa de identificar como tais elementos sombrios podem interferir no processo da pessoa realizar, o que James Hollis (2008) chamou de “Passagem do meio”, influenciados pela “Sob a Sombra de Saturno” (2019), e os complexos carregados de elementos negativos ao se constelarem interferem nessa travessia e na construção do mapa da alma (Stein, 2006) do indivíduo.

O ser humano vive em tempos turbulentos, onde já os processos de individuação não são mais realizados como antigamente. Há uma ausência de ritos de passagens para fortalecer o ego do indivíduo.

A pesquisa espera colaborar a partir dos resultados e análise dados ajudar o leitor adentrar dentro de si, e refletir sobre seus conflitos, complexos e que todos têm elementos sombrios, porém nem sempre eles são negativos, também são positivos.

Após identificados os conteúdos sombrios, espera-se que este trabalho tenha função de espelho, e seja capaz de colaborar com o leitor a fazer um paralelo com a própria vida, e a luz da sabedoria racional, consiga iniciar um processo dialógico com esses complexos, e alargue assim a sua consciência, e, almeja viver um pouco na planície da vida. Não dá pra viver sempre na montanha, a pessoa precisa viver na realidade, pois é sinônimo de crescimento e amadurecimento e integração pessoal e social.

Como problemática da pesquisa, a mesma foi norteadada pela seguinte pergunta: quais as influências dos habitantes sombrios na segunda metade da vida e quais suas consequências?

Então, o objetivo geral foi identificar como se dá a influência dos elementos sombrios na segunda metade da vida, ou seja, na Metanoia, e o poder que estes exercem no processo de individuação da pessoa.

Como resposta ao problema, foi elaborada uma possível hipótese: as sombras realmente influenciam na realização do ser humano no seu processo de individuação, ou seja, na segunda metade da vida.

A metodologia teve como objetivo um cunho descritivo exploratório com procedimentos bibliográficos teóricos na área da psicologia analítica. (Gil, 2010, pp. 26- 27).

1. O ARQUÉTIPO DAS VIRTUDES DE DEFEITOS DE CARÁTER: A SOMBRA

O psiquiatra Carl Gustav Jung (1875-1961) deixou um legado extraordinário e fundamental para o estudo da psique humana. Afirmou que o indivíduo nasce “como um todo”, ou seja, a psique abrange a totalidade dos processos psíquicos e didaticamente, separou-a em duas esferas que se complementam e, se contrapõem, ou seja, o consciente e o inconsciente (Jung, 2011a, p. 424, grifo nosso).

Por fim, pode-se notar que o inconsciente coletivo Junguiano não se desenvolve individualmente, mas é herdado e, sua constituição arquetípica, pode tornar-se consciente, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência (Jung, 2008).

Como arquétipo explorado na pesquisa,

A sombra é uma figura arquetípica que surge nas representações dos primitivos, e aparece ainda hoje personificada de muitas formas. Ela também é parte do indivíduo, uma espécie de cisão de seu ser, ligada a ele, porém, ‘como uma sombra’” (Jacob, 2013, p. 191).

A presença da sombra no consciente se dá por meio da constelação no consciente dos complexos que lá residem, em momentos de raiva, ira, ódio, ou seja, naqueles “cinco minutos” que acometem o indivíduo, o levando a desconsiderar qualquer preceito ético. São momentos em que o indivíduo adota comportamentos que tendem a se envergonhar depois que cessa a constelação, desconhecendo como foi capaz de produzi-lo.

Como a persona, a sombra também é um arquétipo e um complexo funcional, complementar, como se fora uma contra pessoa, formando, assim, pares que se complementam e frequentemente se opõem, mas muito próximos; e, uma vez rechaçada a sombra, a vida apesar de correta, torna-se incompleta. “A sombra e a persona são ‘pessoas’ estranhas ao ego que habitam a psique junto com a personalidade consciente que nós próprios sabemos ser” (Stein, 2006, p. 100, grifo do autor).

Neste sentido, segundo Pieri (2002), a sombra é o outro lado da personalidade, aquela parte obscura da psique inferior e indiferenciada, que habita o submundo do inconsciente pessoal, que é trazida à parte superior e diferenciada da psique durante o processo de individuação. Todos os indivíduos são acompanhados por uma sombra e, quanto menos consciente ela estiver, tanto mais escura e espessa ela se tornará.

A sombra é, então, formada no processo de desenvolvimento do ego, a partir dos conteúdos por ele rejeitados (Stein, 2006). Como representante do inconsciente pessoal, é projetada na visão que o indivíduo tem do outro, nos sonhos e fantasias, “Como tudo que é inconsciente é projetado, encontramos a sombra na projeção - em nossa visão da ‘outra pessoa’” (Whitmont, 2014, p. 144).

Ao projetar a sombra, o indivíduo distorce a forma como vê o “outro” e, apesar das características projetadas coincidirem com as características re-

ais da pessoa, a reação resultante destes afetos indicam diretamente para o complexo, interferindo na visão objetiva (grifo nosso).

Humbert (1985) afirma que, ao se conscientizar da sombra, o indivíduo está sujeito a conflitos que expõem os hábitos, as crenças e os laços afetivos, mais ainda, radicalmente, tornam-no consciente do que foi reprimido.

Por fim, desconsiderar a existência da sombra faz a vida incompleta, ao passo que aceitá-la cria um paradoxo, pois leva a uma mancha de imoralidade e a um maior grau de totalidade.

2. ETAPAS DA VIDA NA PSICOLOGIA ANALÍTICA

Ao falar sobre as etapas da vida humana, Jung (2000), afirma que não é uma tarefa fácil, porque esse aspecto refere-se a toda vida psíquica humana, desde o nascimento até a morte.

No processo de desenvolvimento humano, segundo Jung (2000), a pessoa passa pelo que ele descreveu como um processo de “orfandade” (grifo do autor), é, quando o homem evolui e é obrigado a desobedecer à voz inconsciente e tomar decisão que acha coerente, é o tomar consciência de Si mesmo

Os grandes problemas da vida, segundo Jung (2000), não são resolvidos de maneira definitiva. O fato de ter consciência dos mesmos, e procurar soluções é que ajudará no desenvolvimento e na individuação. Saber que se têm problemas, isso permite procurar meios para resoluções, reintegrando para não viver uma vida anacrônica.

Segundo Jung (2000), quanto mais o indivíduo se aproxima da segunda metade da vida, mais amadurecida e realizada a pessoa tem a impressão de estar, pois descobre os verdadeiros ideais de como se portar diante da existência. Essa nova fase começa numa média aos quarenta anos de idade. É quando o ser humano já acredita ter alcançado seus objetivos, ascensão social, realização profissional, independência financeira, os filhos já adultos e iniciando seus relacionamentos.

Nesta fase, segundo Jung (2000), mostram os distúrbios neuróticos, as depressões nos homens a partir dos quarenta anos e nas mulheres um pouco mais cedo. A mudança de caráter na pessoa vai alterando e, podendo, alguns traços que eram da infância, retornarem nessa fase, como também interesses que pessoa tinha substituem por outros, princípios e concepções de ordem moral podem tornar-se mais rígidos como, pois, tem a sensação de que estivessem sendo ameaçados.

Ressalta Jung (2000), que toda essa dificuldade de transição seja o medo da morte. Nesta fase começam-se as perdas preciosas dos entes queridos, de amigos próximos, os filhos que saem de casa e se casam, a aposentadoria que vai chegando, é uma fase de luto, e tudo isso mexe com a existência, com a alma, e nesse conjunto os sentimentos, as emoções, a sensibilidade domina e vem à mente o pensamento do que se realizou e não realizou, do que viveu e não viveu.

Jung (2000), compara o ciclo vital do ser humano como um amanhecer e um entardecer da consciência. Jung distingue essa trajetória em quatro fases.

Para ilustrar essas fases, Jung fez uma analogia do período de sol durante o dia. Na primeira metade da manhã “[...] quando o Sol se eleva do mar noturno mar inconsciente e olha a vastidão do mundo colorido [...]” (Jung, 2000, §778), trata-se da primeira fase que começa quando a criança começa a se reconhecer a si mesma e ao mundo ao seu redor, e vai construindo sua subjetividade, e, vai surgindo os problemas de consciência. Na segunda fase chegando perto do meio-dia acontece a separação da consciência dos pais. Surgem as mudanças fisiológicas e a afirmação do próprio eu. E conforme o sol vai chegando ao meio-dia, o mundo vai requerer do indivíduo mais energia, ação, produção, e ele vai sentir que precisa produzir algo, como ter uma profissão, casar-se, ter filhos, adquirir uma casa, planejar o futuro; é o abandonar a vida infantil.

Segundo Jung (2000), como o sol, o ser humano sentirá que vai crescer, expandir, atingir objetivos supremos, grandiosos, e alcançar o máximo possível de realizações. Mas, quando chega para o “zênite” (grifo do autor), é a fase que ocorre o imprevisto, pois a existência é incapaz de prever o seu futuro. É quando entra na terceira fase, e começa a se declinar, ou seja, a fase do “[...] enantiodromia [...] é o estar dilacerado em pares contrários” (Jung, 1980, p. 66), o papel agora da pessoa é de diminuição das forças, mas não perca da sabedoria. Muitos adultos aprisionados no apogeu do Zenite do sol vê o futuro com certo temor, incapacidade, não querer demonstrar a idade, permanecer ou voltar viver nas fases anteriores, não aceitando essa transição.

3. METANOIA: A TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL

Durante a primeira metade da vida, tendemos desenvolver nossa função dominante, um aspecto da personalidade. No entanto, ao atingir a metade da vida, o indivíduo, geralmente se depara com a enantiodromia [transformação no oposto], com a psique compensando o sentido da consciência até então, ativando os processos inconscientes e, trazendo novos conteúdos que transformam sua perspectiva, evento que Jung chamou de Metanoia, no sentido de mudar seus próprios pensamentos.

O processo de individuação na Metanoia não é um individualismo diz Jacobi (2013), ou seja, um egocentrismo, mas é um tornar-se singular, transformar-se em ser humano, é um tornar-se singular, único, um Si mesmo.

Segundo Pandini (2014), a Metanoia, como todas as fases do desenvolvimento pode trazer: neuroses, angústias, conflitos, dores, elementos que a própria pessoa julgava haver resolvido, mas esses ressurgem das sombras. É um momento em que a pessoa se depara com seus limites. A morte que se aproxima.

Na Metanoia, esse tipo de pensamento está embasado no pensamento mágico, heróico da infância, diz Hollis (2008), onde se idealiza que poderá escolher, ter uma capacidade, fazer diferentes do que seus genitores fize-

ram, na verdade é ilusão, não passa de uma confusão da adolescência, mas carregado de uma falsa esperança.

Para Hollis (2008), o indivíduo se depara com os desapontamentos de ter vivido anos desapontados. “A esperança se baseia no que poderia ser. O conhecimento é a lição valorizada da experiência. A sabedoria é sempre humilde, jamais inflacionária”. (Hollis, 2008, pp. 28-30) Realmente o pensamento realista chega quando podemos até dizer que “a liberdade é violenta, silenciosa e causa medo” (grifo nosso).

4. O SURGIMENTO DO SI-MESMO (INDIVIDUAÇÃO)

A duração da vida psicológica segundo Stein (2006), Jung, foi o primeiro teórico que se opôs aos outros que supunha que as características psicológicas ocorreriam na infância. Jung não descartou esta opção, porém, para ele o desenvolvimento psicológico é algo contínuo e tem alcance a qualquer idade, incluindo a meia-idade e velhice. Para Jung a manifestação da personalidade leva a vida inteira.

Em síntese, quando ocorre essa unificação, é porque a pessoa começa a realizar a integração dos elementos arquétipos expandindo assim a sua consciência, é capaz de identificar quando um complexo está constelando e para dizer um pouco mais, quando o indivíduo consegue dar nome a esse complexo, assim ele o integra, para isso, ele precisa conhecê-lo. Este autoconhecimento é o processo de individuação.

Segundo Hollis chama de meia-idade por passagem do meio, ou que será mencionado como Metanoia. Para ele é uma oportunidade que o ser humano tem de fazer uma pergunta crucial que gerará uma ação libertadora “Quem sou eu além da minha história e dos papéis que interpretei?” (Hollis, 2008, p.9). É quando o ser descobre que viveu um falso eu, finalmente inaugura a segunda idade, ou seja, a idade adulta, ocorrendo assim, o processo de individuação.

Diante dessa realidade, Hollis (2008) diz que a pessoa pode passar toda sua vida sem experienciar a passagem do meio. Ela é atraída por projeções oferecidas pelos complexos materno, paterno e social, que ela não distingue o seu “Si mesmo” enquanto ser. Ela não realiza a sua jornada, nesse caso o ego nunca teve no controle, mas a pessoa é dirigida pelos seus complexos acompanhados das sombras individuais e coletivas.

O autor Hollis (1997) em seu livro “Sob a Sombra de Saturno” vai retratar sobre as feridas e da cura dos homens referente à mesma. O autor faz menção à importância dos ritos de passagens da infância a idade adulta. Para ele sem os ritos a pessoa carrega um vazio existencial e para o desenvolvimento humano são importantes. Os ritos ajudam no ingressar em algo novo. Rivière, em “Os ritos profanos” diz:

O rito no sentido em que sanciona e santifica uma ordem estabelecida. Ao notificar alguém sobre seu novo papel, o ato solene de investidura (rito de passagem) produz o que designa (magia performática), tem um efeito de confirmação estatutária e encoraja o promovido a viver segundo as

expectativas sociais ligadas à sua posição (Riviere , 1996, p. 44).

Hollis (1997) diz que muitos dos ritos de nossa cultura se perderam, então, cabe a cada indivíduo descobrir o que está disponível. Ele apresenta seis estágios dos ritos antigos. No primeiro faz menção a separação física dos meninos dos pais, a fim de contribuir para uma separação psicológica. No segundo estágio, os meninos eram enterrados e conduzidos a um túnel escuro, significando a passagem do infantil, e a morte da inocência. No terceiro estágio a cerimônia de renascimento. No quarto estágio, os ensinamentos dos valores, introdução aos mistérios, a base espiritual. Situar os jovens na esfera mítica proporcionando-lhes identidade. O quinto estágio, é a provação, com o sofrimento físico, emocional, espiritual. Os jovens eram levados a um lugar sagrado, uma forma de isolamento, para aprender a percorrer os próprios caminhos. No último estágio eram quando os jovens aprendiam a aprender.

Segundo Hollis (1997) uma das consequências da ausência dos ritos de passagens e a ideia de que o homem não acredita que ele realmente seja homem, ou seja, tem dúvidas da sua masculinidade. O homem para vencer essas feridas internas, ancora-se em nível da persona, nos aspectos culturais e sociais, tipo, emprego, salário, carro, nível social, mas internamente existe a “vozinha latente” que em momento de dificuldades deixa a psique do homem frágil, pois este foi condicionado pela cultura como funcionário da produtividade.

No entender de Hollis (1997) os homens pensam que seus problemas estão fora de si, quando se deparam com alguém que os ajudava ver que o problema estava dentro de si, e que muitos desses problemas são de relação com o feminino, mas não o feminino mulher, o feminino anima –que faz parte do homem. Também sentem falta dos pais, percebem que perderam o vínculo com o divino, com o sagrado, com a natureza, com a comunidade e com o próprio corpo.

Segundo Hollis (2018), se a pessoa quiser trabalhar com os pantanais, ela deve romper com a tirania do passado e dialogar com os mesmos para compreendê-los. Há três realidades psíquicas: 1) vida consciente ou mundo exterior; 2) o inconsciente pessoal – soma da história emocional do indivíduo; e 3) a base arquetípica ou inconsciente coletivo – onde compartilhamos os impulsos, características, herança genética, cultural, passada e atual.

5. MÉTODO

Quanto à área de conhecimento, a pesquisa está no rol das Ciências Humanas (Gil, 2022, p. 26). Quanto à sua finalidade: a pesquisa é de base estratégica, por estar voltada à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas, com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos (Gil, 2022, p. 27).

A pesquisa é exploratória, cujo propósito foi proporcionar maior familiaridade com o problema, levando-o a construir a hipótese identificada,

por meio de coleta de dados em levantamentos bibliográficos (Gil, 2022, p. 27).

O delineamento: o procedimento técnico da pesquisa se deu por meio de pesquisa bibliográfica, dividida em três passos (Gil, 2022, p. 45-64): no primeiro momento, após escolhido o tema, foi realizado o levantamento bibliográfico preliminar a fim de facilitar a formulação do problema. No segundo momento, a busca se deu em periódicos científicos, teses e dissertações, livros de leitura corrente, bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Sibi da USP, Rubedo, PsycINFO e Pepsic, além do acervo pessoal do auto, por trabalhos já realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto, permitindo a elaboração do plano provisório do assunto. Nestas buscas, identificou-se trabalhos direta ou indiretamente relacionados ao tema de pesquisa.

O período de leitura e coleta de dados do material encontrado ocorreu de setembro de 2019 a outubro de 2020.

A partir da leitura exploratória destes trabalhos foram selecionados aqueles que mais pareceram pertinentes, iniciando-se o trabalho de leitura analítica propriamente dito. No terceiro momento, estabeleceu-se um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma, que auxiliou na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa, culminando, por fim, na leitura interpretativa do conteúdo coletado. As palavras-chaves para investigação foram: Sombras. Idade da vida. Metanoia. Individualização. Psicologia Analítica.

6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados pesquisados/ estudados pelos autores: Cavalheiro, F.(2008); Edinger, E. F.(1993, 1995); Hall, C. S., Nordby, (2005) ; Hillman, J.(2010) ; Hollis, J.(1997, 2008, 2018); Humbert, E. G.(1985) ; Jacobi, J.(2013); Jung, C. G.; Maroni, A.((1998) ; Pandini, A. L. R.(2014) ; Pieri, P. F.(2002); Stein, M.(2007) ; Von Franz, M. L.(1992); Whitmont, E. C.(2014), pode-se observar que os autores concordam em determinados aspectos no que toca à influência de elementos sombrios na Metanoia.

Não coube à pesquisa demonstrar como realizar esse processo de individualização. No entanto, também foi um resultado coletado pela presente pesquisa, pois a Psicologia Analítica é analítica por quê? Porque ela vai identificar tais elementos sombrios, subjacentes pelos indivíduos em processo psicoterapêutico, resgatando-os dos pantanais da alma (Hollis, 2018), os habitantes que se encontram sob a sombra de Saturno (Hollis, 1997), os quais deixam os indivíduos com a alma ferida. Nesse aspecto, as pessoas são convidadas a fazer uma passagem do meio (Hollis, 2008), como uma forma de reexaminar a sua vida, no meio da vida (Stein, 2007).

Para realização da jornada individual do ser que se encontra ferido, ele é convidado a elaborar um mapa da alma (Stein, 2006) e ajudá-lo a rever sua história e a ressignificarem os seus papéis, promovendo assim, criar uma nova consciência de si, integrando-se e transformando-se em uma nova pessoa Edinger (1993).

Stein (2007) apresenta no livro “No meio da vida” o deus Hermes paralelo à palavra grega “Koinos” como um companheiro imparcial no meio da viagem, no meio da vida para a realização da Metanoia; nesse sentido Hermes é uma presença nesse espaço o que chamou Stein (2007) de limiar.

Segundo Hollis (2008), no seu livro “A Passagem do meio”, apresenta o indivíduo com resistência à mudança. Principalmente os indivíduos da sociedade ocidental carentes de ritos de passagem, diferentemente das sociedades tribais que ainda tem seus ritos, e da cultura ocidental.

O homem um mundo metafísico, ou seja, um tipo de bolha artificial como uma forma de responder, curar, se proteger, criar seguranças, mas essas não dão conta diante dos elementos sombrios de proporcionarem uma consciência e dificultam no processo de individuação.

Diante disso o indivíduo procura companheiros apresentados pela sociedade e pela cultura para se firmar, mas isso não lhes possibilita ingressar num mundo com uma psique fortalecida, é o que se constata muitas vezes o chamado: adultos-crianças, empreendedores infantis. Satisfeitos financeiramente, mas existencialmente frágeis. Esse ser precisa em algum momento fazer um percurso de autoconhecimento, seja por vontade própria, ou seja, por que não suporta mais.

Como disse Jacob (2013), é um conhecimento de Si mesmo, um percurso da vida que deve ser oferecido a todo ser humano, permitir que se entre dentro de sua psique e a conheça. Mas com lealdade, sinceridade, amizade, paternidade, maternidade, sem causar desvios e ferir a alma, deixar que a alma vá se curando.

Outro elemento descortinado na presente pesquisa é de que os complexos são habitantes do inconsciente pessoal e que possuem uma base arquetípica como também instintiva que conforme nos apresentam Hall e Nordby (2005) que convergem com o pensamento de Jacobi (1990)

Um complexo pode também vir a ser um elemento sombrio, como comenta Jacobi (1990), ao apresentar que Jung menciona que um complexo é doente quando a pessoa acredita que não possui complexos. E negativo porque apresenta caráter primitivo, impulsividades sexuais, morais e sociais que está enraizado nas vivências emocionais, como dizia Freud, nos primeiros anos de vida da criança que se torna conteúdos inconscientes, e habitantes na zona sombria, e Hillman (2010) menciona como imagens, internalizações e experiências traumáticas que formam as subpersonalidades e essas habitam com elementos nas sombras.

Nesse tocante, tanto Jacobi (1990), como Hall e Nordby (2005) e Maroni (1998), comungam com a teoria de Jung (Vol. III) que os acontecimentos afetivos, portadores de elementos psíquicos, possuem reações afetivas e emocionais, que são os complexos, onde a base da personalidade dos seres humanos está ancorada na afetividade, sejam elas de tonalidade simbólica, de imagens ou emoções.

Stein (2006) também parte dessa mesma ideia quando afirma que Jung via a sombra como o id de Freud, porém como uma das partes do inconsciente que a consciência do ego não pode controlar, mas que é algo que existe e está presente na natureza psíquica do ser humano, porque a sombra é constituída também de uma parte enantiodrômica amoral que é su-

primida pelo ego e que se vier à tona como elemento sombrio e não trabalhado, tais habitantes causarão realidades desagradáveis e conflituosas ao indivíduo que se encontra com um ego ainda frágil.

Um elemento fundante é a questão da “enantiodromia” (Jung, 1980, p. 66). Jung toma esse conceito do filósofo Heráclito, que também é uma ideia defendida por Platão, para dizer que os opostos, os paradoxos se bifurcam, ou seja, se completam.

Somente o ser humano conhece um bem porque esse tem um paradoxo que é o mal. Somente existe um processo de cura, porque há a patologia que demonstra que há algo que precisa ser tratado, no caso da psicoterapia, a ser trabalhado. Há uma anima porque existe um animus, uma sombra porque há um ego, um extrovertido porque tem um introvertido, um sentimento porque há um pensamento, uma intuição porque existe uma sensação, um Eros e um tãatos, e assim por diante.

Nesse sentido, tais elementos paradoxais se fazem presentes na vida da pessoa, mas de maneira conflitante, os opostos não se combinam, não são geradores de equilíbrio, mas de desarmonia interior.

O ser humano, no meio da vida, na Metanoia, antes de buscar o equilíbrio, a equidade, um julgamento justo de si mesmo e o fortalecimento do seu ego, pelo contrário, se torna um algoz de si, se refugia nas sombras, deixando que os elementos sombrios que habitam no seu inconsciente se constelam e tenham atitudes e comportamentos regressivos e não progressivos Stein (2007).

Diante dessa realidade na crise do meio da vida, a pessoa que está absorvida por elementos sombrios, sente o desejo compensatório Stein (2007) quer mostrar sua força, sua energia, se apresentar ao mundo, a sociedade daquilo que ela é capaz, mas não é ela mesma, é a sombra habitando a consciência através de complexos negligenciados que se constelam. É um período de conflitos subjetivos do ser humano, mas a pessoa não tem consciência dessa realidade, mas de alguma maneira precisa nutrir esses elementos que são puramente afetivos.

O autor Stein (2006) em seu livro “O Mapa Alma” aborda questões semelhantes relatadas acima, quando diz que há os paradoxos. Os indivíduos na meia idade projetam nos outros seus objetos, abstrações. Elementos e posições de onipotência, cometendo assim atrocidades, erros, falhas, julgamentos, devido a um ego inflamado, pois não tem uma percepção clara dos poderes inconscientes como elementos sombrios, os mesmos não se encontram unificados com a consciência.

Stein (2006) faz menção ao deus Hermes da mitologia grega, para explicar a questão limiar como elementos de energia psíquica que cruza fluentemente o inconsciente coletivo e pessoal, ele transita nesses dois pólos, ou seja, nessa divisão limiar dos dois mundos e submundos, nesse tocante Hermes é o deus que não morre, mas aquele que aciona o gatilho do limiar psicológico do ser humano.

Nesse limiar a identidade do ser humano habita hora ou outra como se fosse um mundo inverso: ora tem noção do que é, ora do que fui, e isso causa um a confusão, uma sensação de marginalidade, a pessoa se encontra em vulnerabilidade diante do seu campo social, sente fraca e sem

sentido, o que Stein (2019) diz que a persona simplesmente é uma persona, querendo dizer, que os indivíduos se encontram estruturados em máscaras, com muitas falsidades e inverdades, com comportamentos, ações, atitudes com uma vida cheia de empasses e contratempos, paradoxos, bifurcações, gerados por conflitos de opostos.

Isso acontece segundo Stein (2019) porque a pessoa se encontra com os elementos sombrios inconscientes ancorados em projeção de experiências passadas, e para se libertar desses elementos para realizar um processo de individuação na Metanoia, se trata de um morrer.

Hollis (1997) usa do mito Cronus-Saturno, um mito de um deus que substitui o pai, tornando-se tirano, pois se trata de uma história de poder, ciúmes, insegurança, violência, relatando a história o autor menciona que Jung um dia disse que diante da presença do poder o amor nunca se faz presente, a corrupção acompanha o complexo do poder.

Saturno representa um dos elementos sombrios na vida da maioria dos homens, que foram e sofreram algum tipo de corrupção, onde a justiça, o amor, a fraternidade não podem reinar. Histórias de abusos que acontecem com os homens ferindo sua subjetividade e atingindo sua alma, e impossibilitando que tais indivíduos possam ou tenham forças de reescrever sua história e desenhar um novo “mapa da alma” Stein (2007). Um novo caminho devido à condição de estarem sendo movidos pelos medos, ferindo-se a si mesmos e aos seus próximos.

Homens feridos são geradores de feridas Hollis (1997), consequentemente, elementos sombrios serão projetados nos outros. Entraram em conflitos com o que disse Von-Frazer em seu livro “Puer Aeternus: a luta do adulto contra o paraíso da infância” (1992), que esse ser ferido não aceita, terá dificuldade de enxergar o senex e aceitar o valor do senex, pois foi ferido na sua infância. O complexo materno o possuiu e não deixou que o mesmo desenvolvesse o complexo puer, somente desenvolveu o complexo filho. Lembrando que o complexo filho é diferente do complexo puer.

Quando um indivíduo cheio de elementos sombrios mal resolvidos, tanto pelos processos étnicos, culturais, familiares, esse indivíduo se tornará uma pessoa com um complexo materno muito presente, se tornará competidor, vai guerrear, lutar, provar, na tentativa de identificar-se na sua jornada pela vida. Terá atitudes de um trator esteira que por onde passa, destrói, porque há elementos sombrios subjacentes, reprimidos, e esses quando se constelam a pessoa não os aceita que tais elementos sombrios faz morada dentro de si, são conteúdos que habitam dentro da pessoa mesma.

Os homens imbuídos dessa força saturnina são frequentemente impulsionados por um sofrimento individual e na sociedade moderna provoca uma gama de patologias. Hollis (1997), nos diz que o homem é realmente violentado em sua alma, eles foram violados desde o nascer. Os elementos sombrios representam à parte da psique que o homem não se sente à vontade.

Como afirma Hollis (1997) o homem ferido anseia, tem o desejo profundo pelo seu pai, de fazer a experiência com o senex positivo Hillman (1999)

e Von-Fraz (1992). Assim, para que fiquem curados, precisam o que Hollis (1997, P. 145) disse “ativar dentro de si o que não receberam do exterior”.

Para realizar essa jornada da meia idade e fazer a passagem do meio, o ser humano é convidado a tomar esses elementos habitantes sombrios; as feridas, os medos, a ideia da vida não vivida, o medo da morte, a questão da masculinidade, as exigências da cultura e da sociedade, aceitar que homem também precisa de afeto, carinho, que achar outro homem bonito, lindo, não é sinônimo de homossexualidade, mas sim de vida integrada que aceita e enxergar e valorizar as coisas belas e boas que há nas outras pessoas. Perceber que os elementos sombrios podem ser usados a seu favor. Perguntar-se por que esses elementos, me assombram, causam dores, sofrimentos? Para isso é necessário que a pessoa queira realizar seu processo metanoico com menos sofrimento.

Outro elemento levado à luz que resulta da pesquisa, tendo como base as questões éticas e morais, levado em conta que a moral parte daquilo que se é vivido pelos aspectos individuais e não comportando assim diante do que é genérico, porque o genérico não interessa para o indivíduo, enquanto as questões éticas estão relacionadas ao social, a subjetividade, o que faz parte da coletividade.

No processo de individuação na Metanoia, não há regra. O indivíduo reconhece e aceita os seus limites. Ele sai das projeções, do tipo de pessoa que pode transformar-se. Para isso é preciso que o indivíduo confie no caminho que está fazendo e que ele queira realizar uma mudança.

Nesse sentido, o trabalho psicoterápico vai ser um instrumental que vai adiantar para que o ritmo, a velocidade do processo de individuação aconteça no indivíduo. Esse processo é como antinatural, é um antecipar o processo metanoico do ser que está adentrando no processo de individuação.

O objetivo de entrar e encarar o processo da Metanoia, é a busca pela totalidade, de curar-se a si mesmo, como dizia a inscrição no templo de Apolo, em Delfos “Conhece a ti mesmo”. Os velhos sábios já tinham esse conhecimento acumulado de que realmente o ser humano precisa se tornar humano e não divino. O homem que aspira ser divino, é fanático, está possuído por elementos sombrios que dominam sua consciência. São elementos de onipotência, onipresença, onisciência, em si, é o narcisista, na verdade um ser que sofre.

Compreender que é possível trabalhar os conteúdos sombrios, integrá-los à realidade expandindo assim a consciência e fortalecendo o ego, geram no indivíduo a sensação de capacidade e lucidez. Deixar de caminhar em meio à realidade sem fugas, e sem projeções, ou em busca de compensações, fantasias, imortalidade, ou vier no mundo mágico.

Portanto, cabe a cada ser humano experienciar sua vida. Ter consciência de que os sofrimentos causados por perdas, danos, feridas, são elementos sombrios e que são potenciais enriquecedores para o processo de individuação, basta aceitarmos a não aceitação, ou seja, tudo tem um porquê e um para que, cabe a pessoa procurar compreendê-los, e de uma tese, fazer uma antítese para chegar a uma síntese.

>> Considerações Finais

Levando em consideração os aspectos levantados na pesquisa de cunho de exploração bibliográfica, a principal motivação para elaboração desta, consistiu em inteirar-se da proposta da “Psicologia Analítica”. A pesquisa procurou trabalhar a temática para identificar quais os elementos, habitantes sombrios que influenciam na Metanoia.

Diante dessa temática, a pesquisa teve como objetivo: identificar como se dá a influência dos elementos sombrios na segunda metade da vida, ou seja, na Metanoia, e o poder que estes exercem no processo de individuação da pessoa. O período considerado na pesquisa foi a etapa da vida da meia idade (40-60 anos), fase da vida, onde ocorre o que Jung chamou de período de individuação.

Na elaboração do capítulo da análise dos dados e resultados, ficou evidenciado que o objetivo proposto para pesquisa foi atingido, porque se identificou que os elementos sombrios realmente interferem no processo de individuação, ou seja, na Metanoia.

Em virtude do que foi mencionado acima, a pesquisa partiu da seguinte hipótese: Os elementos habitantes nas sombras realmente influenciam o ser humano na sua realização do processo de individuação, ou seja, na Metanoia. Durante o trabalho verificou-se e testou-se a hipótese através da pesquisa exploratória bibliográfica, e foi confirmada, e o problema respondido, conclui-se que o proposto fora alcançado.

Portanto, conclui-se, que o objetivo da pesquisa foi respondido, bem como a confirmação da hipótese, e, esclarecendo assim, que os elementos sombrios influenciam no processo de individuação, ou seja, na Metanoia.

Observa-se que este trabalho apresenta apesar de suas limitações, também apresenta contribuições relevantes. Neste, colabora com conteúdos teóricos elementares para o profissional que deseja seguir trabalho de psicólogo clínico na abordagem da psicologia analítica.

Ainda no universo científico, para pesquisadores que sintam interesse, podem dar continuidade a essa pesquisa, e iluminada por esta, fica como futura proposta trabalhar qual a influência dos elementos sombrios na Metanoia na terceira idade.

Este artigo buscou colaborar para um trabalho na clínica psicológica, perceber como funciona e altera a psique de um paciente que possui elementos sombrios, e que acompanham os complexos quando estes se constelam.

>> Referências

CAVALHEIRO, F.. **Metanóias e história: conflitos e rupturas da meia-idade.** *In:* MONTEIRO.

EDINGER, E. F.. **A Criação da consciência: O mito de Jung para o homem moderno;** [Tradução de Vera Ribeiro]; Col.: Estudos de Psicologia Junguiana; 9. ed., São Paulo: Cultrix, 1993.

- **Anatomia da psique:** o simbolismo alquímico na psicoterapia. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves; 10. ed., São Paulo: Cultrix, 1995.
- GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 7. ed., São Paulo: Atlas, 2022.
- HALL, C. S.; NORDBY, V. J.. **Introdução a Psicologia Junguiana.** Tradução de Illeloysa de Lima Dantas; 8. ed., São Paulo: Cultrix, 2005.
- HILLMAN, J.. **Re-Vendo a Psicologia.** Tradução de Gustavo Barcellos; Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- . **O livro do puer:** ensaios sobre o arquétipo do Puer aeternus. Tradução Gustavo Barcellos. São Paulo: Paulus, 1926 -1999; (Amor e psique).
- HOLLIS, J.; **A passagem do meio:** da miséria ao significado na meia-idade. 5. ed., São Paulo: Paulus, 2008.
- . **Os pantanais da alma:** nova vida em lugares sombrios; 5. ed., São Paulo: Paulus, 2018.
- . **Sob a sombra de saturno:** A ferida e a cura dos homens. 5. ed., São Paulo: Paulus, 1997.
- HUMBERT, E. G.. **Jung.** Tradução de Marianne Ligeti. São Paulo: Summus, 1985.
- JACOBI, J.. **A Psicologia de C. G. Jung:** Uma introdução à obra completa; Tradução de Enio Paulo Ciachini]; Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Reflexões Junguianas).
- . **Complexo, Arquétipo e Símbolo:** na Psicologia de C. G. Jung; Tradução de Margit Martincic]; 9. ed., São Paulo: Cultrix, 1990.
- JUNG, C. G.; **Energia psíquica:** a Dinâmica do Inconsciente; {Tradução de Maria Luiza Appy] Parte 1: *In: Obras Completas de C. G. Jung* (Vol. VIII/1. Petrópolis: Vozes, 2014.
- . **A natureza da psique;** Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB; *In: Obras completas de C. G. Jung* (Vol. VIII/2). Petrópolis: Vozes; 2000.
- . **A prática da Psicoterapia:** Contribuições ao problema da psicoterapia e à psicologia da transferência; *In: Obras completas de C. G. Jung* (Vol. XVI/1); Tradução de Maria Luiza Appy; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva; 6. ed.; Petrópolis: Vozes, 1985.
- . **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- . **Psicogênese das Doenças Mentais;** [tradução de Márcia de Sá Cavalcanti]; *In: Obras Completas de C. G. Jung* (Vol. III); Petrópolis, RJ: Vozes, 2013; cap. 2, pp. 48-62.
- . **Psicologia do inconsciente.** *In: Obras Completas de C. G. Jung* (Vol VII/1), [Tradução de Maria Luíza Appy]; 2. ed.; Petrópolis: Vozes, 1980; cap. 5.
- . **Psicologia do inconsciente.** *In: Obras Completas de C. G. Jung* (Vol VII/1), [Tradução de Maria Luíza Appy]; 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1980; cap. 5.
- . **Tipos psicológicos.** *In: Obras completas de C. G. Jung* (Vol. XVII). [Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth]; 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARONI, A.. **Jung: O Poeta da Alma;** 2. ed., São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- MONTEIRO, D. M. R. (org.). **Metanóia e meia idade:** trevas e luz; Trevas e luz;

São Paulo: Paulus, 2008.

PANDINI, A. L. R.. **Metanoia**: caminho para o desenvolvimento no meio da vida. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIERI, P. F.. **Dicionário Junguiano**; 1. ed., São Paulo: PAULUS, 2002.

RIVIÈRE, C.. **Os ritos profanos**; Petrópolis: Vozes, 1996.

STEIN, M.. **Jung**: O Mapa da alma; 5. ed., São Paulo: Cultrix; 2006.

_____. **No meio da vida**: uma perspectiva junguiana; Tradução: Paula Maria Dip; São Paulo: Paulus, 2007. (col. Amor e psique).

VON FRANZ, M. L.. **Puer Aeternis**: a luta do adulto contra o paraíso da infância; [Tradução Jane Maria Corrêa; revisão Ivo Storniolo]; São Paulo: Edições Paulinas, 1915 - 1992; (Coleção amor e psique).

WHITMONT, E. C.. **A Busca dos Símbolos**: conceitos Básicos de Psicologia Analítica; [Tradução de Eliane Fittipaldi Pereira e Kátia Maria Orberg]; 14. ed., São Paulo: Cultrix, 2014.





GOVERNANÇA E NOVOS ATORES INTERNACIONAIS: PAPEL FUNDAMENTAL DAS REDES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

GOVERNANCE AND NEW INTERNATIONAL ACTORS: THE FUNDAMENTAL ROLE OF NETWORKS IN THE IMPLEMENTATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

 *Débora Gomes Galvão Basílio**

>> Resumo

A proposta da presente pesquisa é destacar as contribuições da governança ambiental, pautada no respeito mútuo, cooperação e confiabilidade, para um intercâmbio de estratégias que busquem o enfrentamento de problemas comuns como um instrumento efetivo de implementação de Agendas Internacionais. Esta pesquisa analisa o papel fundamental das redes na implementação dos objetivos do desenvolvimento sustentável, adotando uma abordagem qualitativa teórica e caráter exploratório bibliográfico. Inclui levantamento de acordos internacionais, legislação nacional, doutrina, e análise de documentos, com destaque para governança ambiental e implementação da Agenda 2030.

>> Palavras-chave

Governança Ambiental, Novos Atores, Agenda 2030, Redes, Desenvolvimento Sustentável

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, Doutora em Direito pela Universidade Católica de Santos e Pesquisadora Associada ao PPGD da UFPI.

>> ABSTRACT

The purpose of this research is to highlight the contributions of environmental governance, based on mutual respect, cooperation, and trust, for the exchange of strategies aimed at addressing common problems as an effective instrument for the implementation of international agendas. This research analyzes the fundamental role of networks in the implementation of sustainable development goals, adopting a theoretical qualitative approach and an exploratory bibliographic character. It includes a survey of international agreements, national legislation, doctrine, and document analysis, with an emphasis on environmental governance and the implementation of the 2030 Agenda.

Keywords

Environmental Governance, New Actors, 2030 Agenda, Networks, Sustainable Development.

INTRODUÇÃO

A governança ambiental global constitui uma das respostas mais relevantes às demandas emergentes de sustentabilidade e cooperação internacional. O avanço dos desafios globais, como as mudanças climáticas, a degradação ambiental e as desigualdades socioeconômicas, evidenciou a ineficiência dos modelos clássicos de governança baseados exclusivamente nos Estados soberanos e destacou a necessidade de mecanismos cooperativos multiníveis e multissetoriais. Nesse sentido, novos atores, como redes transnacionais, organizações não governamentais, governos subnacionais e empresas, têm desempenhado um papel fundamental na articulação e implementação de políticas globais, com destaque para a Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A Agenda 2030, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, representa um marco paradigmático ao propor um modelo de desenvolvimento integrado que harmoniza as dimensões ambiental, econômica e social. No entanto, a complexidade e a magnitude dos 17 ODS requerem mais do que a ação isolada de governos nacionais; demandam, sobretudo, arranjos institucionais inovadores, baseados na governança em rede, na cooperação interinstitucional e no compartilhamento de responsabilidades. Esses mecanismos descentralizados possibilitam a superação das limitações impostas pela governança tradicional, ao promover a participação ativa de múltiplos atores e fomentar o diálogo horizontal em torno de interesses comuns.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel estratégico das redes na implementação dos ODS, evidenciando como a interação entre atores estatais e não estatais pode consolidar um modelo de governança ambiental mais efetivo e inclusivo. Adota-se, para tanto, uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, embasada em ampla revisão bibliográfica, análise documental de tratados internacionais, legislações nacionais e estudos doutrinários. O estudo parte do pressuposto de que a governança em rede constitui uma alternativa viável para a coordenação de esforços globais, ao facilitar o intercâmbio de informações, tecnologias e boas práticas.

O artigo está estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta uma discussão teórica sobre os conceitos de governança global e os novos atores internacionais, situando-os no cenário das transformações contemporâneas. Em seguida, aborda-se a evolução dos instrumentos de governança ambiental, com ênfase na Agenda 2030 como estrutura orientadora para o desenvolvimento sustentável. A terceira seção examina a atuação das redes e sua capacidade de promover cooperação, inovação e eficácia na implementação dos ODS, destacando exemplos práticos e iniciativas de sucesso. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados do estudo e ressaltam a importância de redes colaborativas como mecanismos indispensáveis para o avanço de uma governança global equitativa e sustentável.

Dessa forma, o estudo pretende contribuir para o debate acadêmico sobre governança global e sustentabilidade, ao demonstrar que a efetivação da Agenda 2030 depende não apenas do compromisso estatal, mas também do engajamento de novos atores e da formação de redes cooperativas. A governança em rede, ao substituir modelos hierárquicos tradicionais por processos mais inclusivos e dinâmicos, emerge como um elemento essencial para enfrentar os desafios transfronteiriços contemporâneos e garantir um futuro sustentável para as próximas gerações.

1. GOVERNANÇA GLOBAL COMO INSTRUMENTO EFETIVO DE IMPLEMENTAÇÃO DE AGENDAS INTERNACIONAIS

Governança não significa a mesma coisa de governar. Embora ambas apresentem origens etimológicas comuns, governança e governar, possuem significados diversos. As duas versam sobre poder e autoridade, tanto a nível nacional (assim como local e regional) até o nível internacional. Mas governo está ligado à atividade estatal, associado ao poder executivo. Segundo Nogueira (2001, p.99):

Governar é deter uma posição de força a partir da qual seja possível desempenhar uma função imediatamente associada ao poder de decidir e implementar decisões ou, ainda, de comandar e mandar nas pessoas. Já a ideia de governança é muito mais ampla, não limitada apenas a arranjos institucionais, e, apesar de envolver diversos atores, estados e indivíduos, contribuindo para o alcance de interesses comuns, também não se limita a desempenhar este papel.

A governança produz resultados eficazes, sendo meio e processo na resolução de conflitos desde o âmbito local ao âmbito mundial, governança global. Os resultados positivos ocorrem a partir do consenso, do diálogo e tratativas para a solução de conflitos comuns, livres das sanções ou obrigações de poder que são inerentes as relações pautadas em governos. Como já asseverado, na governança global tem-se a participação dos Estados, das organizações internacionais, empresas transnacionais, comunidade científica, organizações não governamentais e dos governos subnacionais.

Para que a governança concretize seu papel, ela precisa além da participação de diversos atores, ter efeitos institucionais, conforme Young (1994, p. 15), deve ser capaz de estabelecer a interação dos agentes, facilitar a cooperação e diminuir os problemas comuns num mundo que torna-se cada dia mais interdependente.

A cada dia os conflitos estão mais complexos e mais conectados, uma vez que o fenômeno da globalização tornou a informação disseminada e o conhecimento das demandas governamentais amplo com o surgimento de problemas globais comuns, como as demandas relacionadas ao meio ambiente, as socioambientais e de desenvolvimento. Para solucionar tais controvérsias, apenas a legislação nacional ou o Direito Internacional Clássico tornam-se insuficientes, pois não se trata de problemas nacionais ou continentais, mas problemas que por vezes envolvem toda a humanidade.

Surge, então, o novo paradigma da sociedade global que vai além do modelo dos Estados soberanos, apontando a existência de outros dois níveis de poder além do nacional e internacional: o transnacional e o supranacional. Nesta sociedade, os Estados limitam ou transferem parte de seu poder em benefício de outros atores ou instituições, alterando profundamente o modelo do Estado soberano (MATIAS, 2005).

Nesse contexto os Estados, dotados de soberania, são competentes segundo a legislação internacional e nacional para escolher quais tratados vão firmar, ou quais agendas irão passar a adotar, modelo adotado pelo Estado brasileiro na Constituição Federal de 1988, que descentraliza o poder

por intermédio de entes federativos autônomos, mas tendo o Estado-nação como soberano. Entretanto, quando as demandas se tornam complexas e reúnem uma gama de interesses distintos e interdisciplinares, a soberania ou a legislação clássica não são capazes de atender a demanda, e, nesse cenário, surgem instrumentos como a governança que se torna uma dinâmica capaz de trazer avanço sem imposição, postura ineficaz nas relações internacionais.

Diante desse cenário reestruturam-se os conceitos postos e fixa-se um novo olhar para a forma estratégica e eficaz de solução de conflitos através da governança. Esta representa uma atividade concreta, mas não absolutamente livre pois demanda regras para ser operacionalizada, só que ao mesmo tempo é prática e propositiva com o papel de agir, sem autoridade soberana, sobre questões que transcendem as fronteiras nacionais, com foco não apenas em decisões, mas também com as consequências de programas ou implementações, como, por exemplo, além da eficácia, a aceitação e implementação doméstica (FILKELSTEIN, 1995, p. 369).

Portanto, com a governança global, as formas de ação política e jurídica são alteradas.

Destacam-se três mudanças, segundo Pierik (2003):

- A mudança de destaque dos atores no processo político (em especial governos nacionais) para processos sobre temas específicos;
- A mudança da forma de agir para atividades que envolvem negociação;
- A mudança do olhar acadêmico que consegue enxergar a posição e o poder dos atores: governos, organizações internacionais, organizações não governamentais, empresas transnacionais, com as variações de cada contexto.

Do termo Governança surge a Governança Ambiental Global, que pode ser definida como “a soma das organizações, instrumentos de políticas, mecanismos de financiamento, regras, procedimentos e normas que regulam os processos de proteção ambiental global” (NAJAM; PAPA; TAYAB, 2006, p.3), ou seja, a intersecção da governança global com as questões ambientais (SPETH; HAAS, 2006, p. 3).

No entanto, a definição não é tão simples e nos últimos anos têm ocorrido muitas discussões sobre o conceito de governança ambiental global. E mesmo não existindo uma definição definitiva do termo governança global, três usos amplos do termo podem ser identificados: alguns usam o termo para ilustrar a atual transformação sociopolítica, outros o veem como um programa político que visa recuperar a capacidade de direção para a solução de problemas. Por fim, outros ainda se referem ao de forma crítica, com foco nas ameaças à soberania nacional. Neste trabalho, utiliza-se a governança como transformação sociopolítica.

Neste sentido, na mesma linha, a governança ambiental global se estende além dos atores tradicionais (como Estados e organizações internacionais) e inclui organizações não- governamentais, em particular redes de cientistas, associações empresariais e instituições de pesquisa política. Embora os Estados-nações ainda sejam os principais atores dessa estrutura, pelo menos formalmente, têm um número crescente de organizações

não-governamentais (ONGs), movimentos sociais e outros atores privados que estão transformando o caráter de todo o sistema. Esta surge para lidar com problemas ambientais e engloba instituições, princípios, regras, procedimentos e instrumentos que regulam, gerenciam e implementam os processos de proteção ambiental. A função governança ambiental é fornecer uma abordagem abrangente, coerente, eficaz e eficiente para a proteção e uso sustentável dos recursos naturais.

Não se mostra difícil conceber que ao falar em governança global e mitigação do modelo clássico, verificar que mesmo sem poder coercitivo consegue-se eficácia com um regulamento mesmo que seja por intermédio de padrões privados. Pode-se utilizar como exemplo a Califórnia, que mesmo sem penalidades para produtores de energia não renováveis, possibilita articular parcerias com certificadoras, indústrias e com a sociedade civil para estimular o uso de padrões privados, conseguindo o resultado de ter uma energia mais limpa.

Os novos atores passam a ser agentes diplomáticos que cooperam, muitas vezes apoiando interesses nacionais ou também vão além para garantir os interesses locais ou regionais (FARIAS; REI, 2016). Assim, no cenário internacional tradicional, o mecanismo de execução e de penalidades é muito raro pois não se tem poder de polícia centralizado e os Estados são soberanos.

A governança ambiental global tem o papel de solucionar problemas de interesse comum, incluindo a proteção do meio ambiente, que requerem uma ação cooperativa, regras comuns normas e padrões, e tomada contínua de decisões entre os atores relevantes. Sob a influência do princípio de responsabilidades comuns, mas diferenciadas. O consentimento do estado perde o condão de ser o único legitimador das regras e padrões que resultam do processo de desenvolvimento normativo e sua aplicação em situações individuais. Como resultado, outras fontes de legitimidade são identificadas.

Com efeito, importante destacar que o papel do Estado, na governança, não deixa de existir. Apenas há uma alteração no seu formato, uma vez que temos a inclusão de novos sujeitos estabelecendo diferentes diálogos, no qual se destacam os estados subnacionais, que ganham espaço com uma governança descentralizada (REED e BRUYNEEL, 2010). Portanto, ela reconhece os outros sujeitos uma vez que para participar do processo não se exige capacidade jurídica internacional, e sim, objetivos e interesses comuns para que haja cooperação. Trabalha-se desse modo por intermédio do diálogo e do consenso.

A tecnologia e a comunicação em escala global, bem como as consequências das ações humanas sobre o meio ambiente, estabelecem demandas que devem ser trabalhadas por intermédio da cooperação, como, por exemplo, as mudanças climáticas, que exige dos países coordenação, interdependência e relativização de sua soberania. Nas últimas décadas, as estruturas convencionais do Estado foram desafiadas pela natureza transfronteiriça dos problemas globais (ANDONOVA; MITCHELL, 2010). Eles têm “múltiplas causas interdependentes e precisam de formas coordenadas de

organização social e instituições para sua resolução efetiva” (ANDONOVA; MITCHELL, 2010, p. 526).

Nesse contexto, entende-se que as soluções estatais não são a única forma de lidar com os problemas ambientais globais (BULKELEY; NEWELL, 2010), e que o papel de definir as ações não é mais exclusivo do Estado (ACUTO, 2013). Em vez disso, vários atores não-estatais agora se unem, influenciam e transformam a política nacional e internacional. Assim, o Direito Internacional clássico tal qual como posto, torna-se ineficiente diante deste cenário, uma vez que estamos diante de países soberanos que dificilmente aceitarão serem coagidos a agir de uma ou de outra maneira. Por isso, o poder coercitivo nesses casos não é tão eficaz como o da negociação internacional.

Segundo Ulrich Beyerlin e Thilo Marauhn (1999), a governança global também é caracterizada por novas formas de cooperação além da negociação intergovernamental tradicional do direito internacional à medida que atores não estatais se tornam cada vez mais parte do estabelecimento e da implementação de normas, de instituições e de mecanismos. Assim, a governança é um conceito amplo que abrange decisões e processos de formulação de políticas.

O Direito Internacional passa a expandir seus conceitos para admitir sujeitos não estatais. Por intermédio da comunicação em escala global, os impactos das ações humanas tornam-se conhecidos e compartilhados, criando questões que podem ser enfrentadas cooperativamente.

Cada vez mais o conceito de sujeito do Direito Internacional urge ser ampliado (DIXON, 2013, p. 121) para incluir entidade individual, coletiva, governamental ou privada, legalmente reconhecida ou pragmaticamente aceita como capaz de assumir direitos e obrigações no âmbito internacional. Nesse novo contexto de interdependência, conforme as explicações supracitadas, os Estados compartilham o poder com outras instituições, tais como: corporações, governos locais, organizações da sociedade civil e indivíduos.

As demandas são complexas e os países em desenvolvimento, além de cooperação técnica, necessitam de investimento dos países desenvolvidos em prol do cumprimento e avanços de questões ambientais que são transfronteiriças, a exemplo das mudanças climáticas. O diálogo heterogêneo desses novos atores: corporações, empresas, sociedade civil e governos locais torna a distribuição de poder poliárquica, fazendo com que a opinião de todos importe (SABEL; ZEITLIN, 2010, p. 15). As questões que suplantam fronteiras conduzem a necessidade de se pensar em conjunto, fomentando a cooperação e o enfrentamento de objetivos comuns.

Como resposta, a governança é a totalidade das maneiras pelas quais os problemas em comum podem ser tratados (GONÇALVES; COSTA, 2011). A governança “representando maneiras como o mundo se articula através da cooperação, com a participação e a influência da sociedade, em processos que criam e gerenciam regulamentos” (PINHO, 2017, p. 101). Tanto sob a ótica do Direito Internacional como dos demais ramos do direito interno, nota-se cada vez mais o destaque para as práticas dialógicas na solução de conflitos, a exemplo da mediação. Internamente se apresentam bons

números de casos solucionados por intermédio do diálogo, enquanto no âmbito internacional é o cenário mais propício, principalmente, se sobrevir à oportunidade de oitiva e participação de novos atores, que, sem dúvidas, são cruciais no andamento de agendas globais.

Nesse contexto de cooperação e interdependência, os Estados repartem ações com outras instituições e governos subnacionais. Além de economicamente, em larga escala, necessitarem do apoio financeiros dos outros setores. Dessa forma, a ciência tem o papel importante de apontar caminhos e mecanismos que possam auxiliar os ordenamentos jurídicos neste avanço da sociedade global, quando somente leis já não são capazes de solucionar os conflitos transfronteiriços, que demandam e trazem à mesa diferentes participantes, notadamente eles têm atuação crucial.

2. SURGIMENTO DA AGENDA 2030 E OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A sociedade nem sempre esteve alinhada em busca da preservação do meio ambiente. Ao contrário, o homem seguiu o caminho inverso e primeiro destruiu boa parte dos recursos naturais para depois preocupar-se com a sua conservação. É certo que, durante a trajetória da vida do homem, este interagiu com o meio ambiente na busca de sua subsistência e desenvolvimento. Consoante Veiga é da combinação de dádivas da natureza com trabalho humano que surge o recurso inicial da economia de qualquer comunidade” (VEIGA, 2010, p.59).

A expansão da humanidade não se incomodou com as questões ambientais ao tratar o meio ambiente como um recurso infinito e inesgotável. A crença era de que a natureza é uma fonte inesgotável de recursos e que sua exploração não geraria efeitos nocivos. Com a publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, pelo Clube de Roma em 1972, tais efeitos passam a ser tema dos debates mundial. O ponto culminante das discussões do problema é o principal foco na Conferência das Nações Unidas de Estocolmo, transformando o meio ambiente em uma questão de relevância internacional.

Como uma resposta aos impactos ambientais negativos da industrialização e aos grandes acidentes petrolíferos teve início o movimento ambiental. Em 1972 a ONU convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia).

Durante a década de 70 as questões relacionadas à preservação da Natureza começaram a ser discutidas efetivamente, inclusive no âmbito do Direito, pois com a industrialização acelerada na segunda metade do século XX registrou-se um crescimento do uso dos recursos naturais sem limites que começou a se revelar insustentável, reafirmando a discussão da degradação do meio ambiente como problema global. A população estava sendo afetada por esses problemas e começou a se organizar em manifestações, que exigiam o controle da poluição e a proteção da natureza. Movimentos ambientalistas se estabeleceram, pressionando os governantes mundiais sobre as consequências do modelo econômico vigente, questionando os padrões de consumo e produção que impactavam

diretamente o meio ambiente. Nesse contexto, em 1983, o Secretário-Geral da ONU convidou , a ex-Primeira Ministra da Noruega, para estabelecer e presidir a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

A Comissão Brundtland ou Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) auxiliou a compor uma nova interpretação do desenvolvimento, contido no relatório “Nosso Futuro Comum”, também reputado Relatório Brundtland³ (1987), que estabeleceu uma nova orientação de desenvolvimento assentada em três dimensões fundamentais a serem cumpridas: dimensão econômica, ambiental e equidade social. A expressão desenvolvimento sustentável tornou-se universal a partir da publicação do mencionado relatório “Nosso Futuro Comum”. Dessa forma o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades (CMMAD, 1991, p. 46).

As discussões e orientações tratadas na Comissão Brundtland acarretaram na realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, que colocou o assunto na agenda pública. A ECO 92 ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, adotou, entre tantos documentos, a Agenda 21, que é Programa de Ação, soft law por excelência, que busca a proteção do nosso planeta e seu desenvolvimento sustentável. Sendo um plano abrangente de ação a ser realizado globalmente, nacionalmente e localmente por organizações do Sistema das Nações Unidas, Governos e demais grupos em todas as áreas nas quais o homem impacta o meio ambiente.

Na Agenda 21, os governos traçaram formas de mudar o modelo de crescimento econômico em detrimento do meio ambiente, apontando para atividades que protejam os recursos ambientais. Assim, o desenvolvimento sustentável adquiriu importância para o Direito Internacional do Meio Ambiente tendo sido adotado expressamente em textos internacionais, tais como a Declaração do Rio de Janeiro (1992) e a Agenda 21, cujo fundamento é o dever de solidariedade com as gerações futuras.

Na ECO/92 foram subscritos três documentos de princípios normativos de soft law: a declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a já citada Agenda 21, que reúne quarenta capítulos para a consecução do desenvolvimento sustentável, e a Declaração de Princípios sobre as Florestas. Na ocasião também criou-se a Comissão para o Desenvolvimento Sustentável, órgão de alto nível das Nações Unidas subordinado ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC).

De acordo Rei (2006. p. 08):

Pode-se dizer que a grande contribuição da ECO/92 foi resgatar os desgastados e polêmicos temas do desenvolvimento econômico, adicionando-lhe o conceito de sustentabilidade, dando-lhe roupagem nova, com novas características, enfim universalizando e humanizando o conceito. Por via da introdução do conceito de desenvolvimento sustentável e da estratégia de firmar uma política global, pois não há qualquer Estado que não seja sócio dessas ideias, pode-se verificar e compreender a emergência de uma novidade,

de um novo momento na dinâmica do Direito Internacional e das Relações Internacionais.

Portanto, a partir da Conferência de Estocolmo, o meio ambiente passa a integrar parte dos estudos de viabilidade de empreendimentos causadores de poluição ou de degradação ambiental, como exigência de organismos multilaterais de financiamento, a exemplo do Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Advém das recomendações de Estocolmo a Lei nº 6.931, de 1981, que estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente e, a partir dela, o art. 225 da Constituição Federal, que trata da proteção do meio ambiente.

Dentre as inúmeras interpretações que o desenvolvimento sustentável pode apresentar, quatro postulados são elementares: a equidade intergerações e intragerações, a utilização sustentável dos recursos naturais e a ideia de integração. Segundo Oliveira (2015) a equidade é axiomática no conceito de desenvolvimento no relatório Brundtland, na Declaração Final das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e na Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, já que estes demonstram a necessidade de pensar no bem-estar da geração atual, mas sem prejudicar a qualidade de vida das gerações futuras. O princípio nº 3 da Declaração do Rio de Janeiro estabelece expressamente que

O direito ao desenvolvimento deve ser exercido de modo a permitir que sejam atendidas equitativamente as necessidades de desenvolvimento e de meio ambiente das gerações presentes e futuras (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992, p.153-159).

Portanto, é preciso zelar para que a exploração em vias do desenvolvimento da geração atual não venha a comprometer os recursos para uma geração futura. Essa preocupação tem sido destacada pela autora Edith Brown. De acordo com , a Conferência de Estocolmo que culminou na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), trouxe a preocupação veemente com as gerações futuras e a melhoria do meio ambiente, contribuiu para o processo de desenvolvimento do direito internacional nesta área. A teoria da equidade intergeracional encontra forte alicerce na ciência jurídica, sendo implementada através de instrumentos legais internacionais e nacionais, positivando a proteção dos recursos ambientais para com as futuras gerações.

Nesse interim, destaca-se a consagração jurídica da noção de desenvolvimento sustentável juntamente com a criação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) que são ativos no acompanhamento de programas de desenvolvimento sustentável.

Em 1997 a comunidade internacional convocou a Conferência das Nações Unidas para Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), chamada Rio + 5 para rever e avaliar os compromissos empreendidos no Rio de Janeiro em 1992. Durante o encontro, realizado em Nova York, houve uma preocupação em relação à vagarosa implementação da Agenda 21. A conclusão geral foi a de que, embora certo progresso houvesse sido feito em relação ao desenvolvimento sustentável, várias das metas da Agenda 21 ainda estavam longe de se concretizar.

Entendendo que, não somente a questão ambiental deveria ser debatida, foi estabelecida pela ONU em 2000 uma agenda para solucionar importantes problemas sociais, enfrentados por diferentes países ao redor do mundo. Conhecida como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a agenda criou o slogan “Oito jeitos de mudar o mundo”, referindo – se a oito objetivos cruciais, descritos a seguir: Acabar com a fome e a miséria; Educação básica de qualidade para todos; Igualdade entre sexos e valorização da mulher; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde das gestantes; Combater a AIDS, a malária e outras doenças; Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

Dez anos depois da Rio 92, que contou com a participação de 193 países, ocorreu a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (2002), sediada em Johannesburgo. Foi uma tentativa da ONU de reavaliar e implementar as conclusões e diretrizes obtidas na Rio-92, em especial de avançar nas discussões e obter metas mais ambiciosas, específicas e bem definidas para alguns dos principais problemas ambientais de ordem global; porém o ataque às Torres Gêmeas em 2001 havia esvaziado as pretensões políticas de maior avanço, tendo em vista que a luta contra o terrorismo passava a ser uma prioridade na agenda global.

De acordo com o Relatório da Cúpula Mundial em Desenvolvimento sustentável (UNITED NATIONS, 2002), na Conferência foram oficialmente aprovados dois documentos: a Adoção da Declaração Política e Adoção do Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável. Tais documentos refletem a necessidade de consenso entre as nações, pois os resultados constituem o denominador comum entre as posições de todas as nações presentes à Conferência, mas não correspondem às urgentes ações para uma equidade intergeracional no planeta, que requerem medidas mais drásticas e eficazes. Os documentos tratam de soft laws aprovadas sem força mandatária, ou seja, sem vinculação coercitiva ou aplicação de sanção no plano internacional por descumprimento pelos países signatários. Dessa forma, eles representam um conjunto de princípios e diretrizes para as nações, que, por intermédio dos seus poderes, podem transformá-las em leis nacionais para o avanço dos objetivos.

A Declaração Política (2002), com o título “O Compromisso de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável”, contém 69 parágrafos divididos em seis partes, e estabelece posições políticas, não metas. Ela corrobora princípios e acordos adotados na Estocolmo-72 e na Rio-92, requer o aumento da assistência financeira para os países pobres, além de reconhecer que os desequilíbrios e a má distribuição de renda, tanto entre os países quanto dentro deles. Ademais, admite-se que os objetivos estabelecidos na Rio-92 não foram alcançados e ressalta a importância das Nações Unidas instituir um mecanismo de acompanhamento das decisões tomadas na Cúpula de Joanesburgo.

A reunião de 2002 consiste numa tentativa, sem grandes êxitos, da Organização das Nações Unidas de reavaliar e implementar as conclusões e diretrizes obtidas na Rio-92, em especial sobre avançar nas discussões e obter novas metas específicas e bem definidas para alguns dos principais problemas ambientais de ordem global, como, por exemplo, o das mudanças

climáticas, crescimento da pobreza e de seus efeitos sobre os recursos ambientais, ao avanço de doenças como a AIDS, escassez de recursos hídricos e de condições sanitárias mínimas em algumas áreas do Planeta, as pressões sobre os recursos pesqueiros, a conservação da biodiversidade e o uso racional dos recursos naturais, inclusive das diversas fontes de energia.

Posteriormente, em 2012, ocorreu a então conhecida como Rio+20 com o objetivo de reprimir o compromisso dos Estados com o Desenvolvimento Sustentável. O principal objetivo da Rio+20 foi renovar e reafirmar a participação dos líderes dos países com relação ao desenvolvimento sustentável. Foi, portanto, uma segunda etapa da Cúpula da Terra (ECO- 92) que ocorreu há 20 anos na mesma cidade do Rio de Janeiro. Nesse evento, teve-se como principais resultados o compromisso assumido pelos Estados relacionado à erradicação da pobreza extrema e o lançamento de processo intergovernamental para a criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a criação do Foro Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável e o incentivo ao fortalecimento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Com a evolução do termo “desenvolvimento sustentável” e o amadurecimento da população para o cuidado com o meio ambiente, foi firmado um compromisso do Brasil e outros países voltado a preservar e avançar em objetivos para um desenvolvimento sustentável. A Declaração Final da Conferência Rio+20, o documento “O Futuro que Queremos”, reconheceu que a formulação de metas poderia ser útil para o lançamento de uma ação global coerente e focada no desenvolvimento sustentável. Assim, foi lançada as bases de um processo intergovernamental abrangente e transparente, aberto a todas as partes interessadas, para a promoção de objetivos para o desenvolvimento sustentável. Essa orientação guiou as ações da comunidade internacional nos três anos seguintes e deu início ao processo de consulta global para a construção de um conjunto de objetivos universais de desenvolvimento sustentável para além de 2015.

O olhar consciente voltado às causas relacionadas com o meio ambiente, certamente foi um passo de evolução da presente geração uma vez que demoraram séculos para que o homem tivesse uma visão da finitude dos recursos naturais e os efeitos negativos da degradação ambiental, que incluem os desastres que ocorreram ao redor do planeta e as mudanças climáticas experimentadas pela população mundial.

Seguindo ao acordado em 2012, os chefes de Estado e de Governo bem como os altos representantes, reuniram-se na sede das Nações Unidas, em Nova York, de 25 a 27 de setembro de 2015, quando a Organização comemorou seu septuagésimo aniversário, para decidir sobre os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Globais, ODS. Os ODS foram construídos a partir dos resultados da Rio+20 e levam em consideração o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), composto por oito metas de combate à pobreza que o mundo se comprometeu em atingir até 2015.

Em janeiro de 2015, a Assembleia Geral iniciou o processo de negociação da agenda de desenvolvimento pós-2015. O processo culminou na

subsequente adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 ODS em seu núcleo, na Cúpula do Desenvolvimento Sustentável da ONU em setembro de 2015.

Com a finalidade de acompanhar o andamento da Agenda 2030 e dos ODS, foi criado o Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável – HLPF. Que acontece anualmente com informações sobre o andamento dos Objetivos no mundo, e é a plataforma central da ONU para o acompanhamento e revisão dos ODS. A escala e a ambição da nova Agenda requerem uma parceria global para garantir a sua execução, com uma parceria baseada na solidariedade, com o envolvimento intensivo em apoio à implementação de todos os Objetivos e metas, reunindo governos, o setor privado, a sociedade civil, o sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis.

Os ODS e as metas para cada um deles são integrados e indivisíveis, de naturezas global e universalmente aplicáveis, levando em consideração diferentes realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento e respeitando as políticas e prioridades nacionais. As metas são definidas como ambiciosas e cada governo estabelece suas próprias prioridades nacionais, levando em consideração o seu contexto. Cada governo também decidirá como essas metas devem ser incorporadas aos processos, políticas e estratégias de planejamento nacional. É importante reconhecer a ligação entre o desenvolvimento sustentável e outros processos relevantes em andamento nos campos econômico, social e ambiental.

3. GOVERNANÇA E NOVOS ATORES INTERNACIONAIS: PAPEL FUNDAMENTAL DAS REDES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O direito ao desenvolvimento deve desempenhar um papel central na parceria global para o desenvolvimento sustentável para se ter progresso em todas as dimensões: incluindo desenvolvimento social; sustentabilidade ambiental; prosperidade econômica e bem-estar bem como paz e segurança. O surgimento de novos atores e novas abordagens para fortalecer a parceria global para o desenvolvimento reflete os esforços para enfrentar os desafios com ajuda das parcerias existentes.

No ano de 2008, o Grupo dos Vinte (G20) realizou um fórum de discussão dos ministros das finanças, incluindo Chefes de Estado e de Governo com o objetivo de debater fórmulas para enfrentar a crise financeira global de forma conjunta (UNITED NATIONS, 2011). O grupo concordou que era necessária uma resposta política mais ampla, com base em uma política macroeconômica mais próxima e com cooperação, para restaurar o crescimento, evitar repercussões negativas e apoiar o mercado de economias emergentes e países em desenvolvimento. Eles concordaram ainda em intensificar seus esforços para criar um ambiente mais favorável para a cooperação e desenvolvimento, a fim de melhorar as condições de vida em todo o mundo e proteger os mais vulneráveis. As parcerias

são importantes para transferência de tecnologia e compartilhamento de conhecimento de formas mais colaborativas, oferecendo inclusive estruturas para maior difusão de tecnologias ambientalmente saudáveis, especialmente aos países em desenvolvimento.

Nesse contexto, há também um papel cada vez mais importante para os atores de desenvolvimento descentralizado - ou seja, governos locais e territoriais - que também estão ganhando influência e reconhecimento. Os governos locais têm sua importância cada vez mais reconhecida nos territórios locais. Os órgãos de governo locais e as entidades não estatais formam parcerias de desenvolvimento. Para além dos parceiros tradicionais, aparecem como por exemplo Organizações da Sociedade Civil (OSCIPS) e Organizações não governamentais (ONGs) como atores envolvidos na cooperação para o desenvolvimento. As ONGs estão obtendo recursos financeiros e conhecimento disponíveis e têm chamado a atenção para abordagens que combinam um foco sem fins lucrativos com uma orientação de negócios.

A Organização das Nações Unidas ressalta que se deve refletir e respeitar esses diversos papéis e circunstâncias nacionais. A ONU informa que nos últimos anos, o desenvolvimento e a assistência prestada pelo setor privado aumentou substancialmente e trouxe benefícios como maior visibilidade, intervenções para melhorar a eficiência dos programas, concessão experimental de apoio e abordagens inovadoras dentre outras (UNITED NATIONS, 2011). Assim, precisa-se de uma estrutura que possa facilitar a transparência, a responsabilidade e a sustentabilidade em parcerias globais. Stakeholders com forte compromissos podem aumentar a transparência e a responsabilidade social.

Os Estados, por sua vez, devem se envolver e assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável justo e inclusivo de suas nações. As parcerias têm como

As parcerias com atores, as partes interessadas, vêm sendo construídas por meio da criação de novos projetos e iniciativas por intermédio das redes e das capacidades intersetoriais. Esse tipo de parceria exige um forte apoio das organizações internacionais e de investimentos tanto no desenvolvimento da capacidade técnica de atores não-estatais, quanto no apoio e mobilização de recursos.

Essa conexão das parcerias ocorre, preferencialmente, por intermédio de redes, pautadas na governança multinível, desde a interlocução local aos contatos que são nacionais e internacionais. Tendo como ponto chave o diálogo e o reconhecimento dos novos atores e da forma consensual de acordos que sejam interesses comuns para os países e objetivos da humanidade, como é o caso da Agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável.

Abordagens de rede multinível facilitam a cooperação, com compartilhamento de informação e também de recursos. As interações entre níveis são facilitadas se as comunidades da rede contiverem atores que operam em diferentes níveis de governança. Interações aprimoradas entre níveis podem resultar de processos de política de baixo para cima

com participação mais ativa no nível local (INGOLD, 2011) ou por meio de comunidades de rede dominantes operando entre os níveis de governança.

Nesse contexto, ao lado dos espaços territoriais fixos e escalas hierárquicas do ambiente global, abordagens alternativas que se concentram em estruturas de governança horizontais são emergentes. Para Bulkeley (2005), atores e instituições operam simultaneamente em várias escalas, tendo as redes três conceitos desenvolvidos em relação à governança ambiental global (BETSILL; BULKELEY, 2004); comunidades espitêmicas (HAAS, 1990); coalizões transnacionais de defesa (KECK; SIKKINK, 1998); e a sociedade civil global (LIPSCHUTZ, 1996).

No conceito de comunidade epistêmica, esta pode ser definida como uma rede de especialistas que compartilham uma compreensão da natureza científica e política de um problema específico (HAAS, 1990; PATERSON, 1996). Uma rede de defesa transnacional (TAN), por outro lado, inclui uma gama mais ampla de atores, trabalhando internacionalmente em uma questão e “unidos por valores compartilhados, um discurso comum e trocas densas de informações e serviços ” (KECK; SIKKINK, 1998, p. 02). As duas teorias enfatizam que a autoridade política reverte para as redes através de sua capacidade de reunir e implantar informações, conhecimento e valores (HAAS, 1990; LIPSCHUTZ, 1996; KECK; SIKKINK 1998).

Bulkeley (2005) ressalta que o poder é visto como resultado de múltiplas fontes de autoridade, incluindo experiência e posições morais. Em cada caso, o poder das redes transnacionais reside em sua capacidade de influenciar os Estados-nações, que continuam sendo chaves para o desenvolvimento da governança (ROSENAU, 2000, p. 170). Embora essas abordagens sugiram que as questões ambientais levaram à criação de redes de políticas transnacionais, a autoridade de tais redes permanecem ligadas às arenas políticas tradicionais, principalmente o Estado-nação (BETSILL; BULKELEY, 2004).

Na terceira abordagem, como chamada de sociedade civil global, os estudiosos começaram a examinar o papel das redes transnacionais de uma forma mais inovadora (LIPSCHUTZ, 1996; WAPNER, 1998). Tendo essa abordagem deixado de ser centrada no

Estado para considerar a multiplicidade de atores e instituições que influenciam as formas de quais questões globais são abordadas em diferentes escalas. Assim, a governança ocorre por meio de esferas de autoridade (ROSENAU, 1997), que podem ser redes territoriais ou não territoriais que competem e cooperaram por meio do exercício da autoridade formal e informal. Em outras palavras:

A governança ocorre em escala global através da coordenação dos Estados e as atividades de uma vasta gama de sistemas de regras que exercem autoridade em busca de metas que funcionem fora das jurisdições nacionais normais (ROSENAU, 2000, p. 172).

Isso é reflexo da crença que, embora os governos tenham as principais instituições, a política como atividade ou comportamento politicamente relevante não se esgota neles (WAPNER, 1996, p. 07). Essa abordagem afasta-se das análises das atividades centradas no Estado para considerar a multiplicidade de atores e instituições que influenciam questões ambientais

globais em diferentes escalas. Dessa forma, os atores estatais e não estatais podem fazer parte das redes, e estes são vistos operando simultaneamente em nível nacional e internacional. Assim, o poder é visto como resultado de múltiplas fontes de autoridade.

Nesta senda, as redes não são apenas consideradas influentes na medida em que moldam o alcance e extensão da ação do Estado, mas também como um local importante para a governança e debate de questões ambientais globais. Nesse ponto, a autoridade política não se limita a territórios entidades delimitadas, como regimes globais e Estados-nações, mas acumula-se em espaços. A autoridade e a territorialidade do Estado estão sendo rearticuladas e reescaladas por meio das redes.

Em um mundo globalizado, pode haver um maior grau de convergência de interesses e o surgimento de um novo domínio público global. Como Ruggie (2004, p. 519) aponta:

[...] O novo domínio público global é um domínio institucionalizado, com arena de discurso, contestação e ação organizada em torno da produção de bens públicos globais. Isto é constituído por interações entre atores não estatais também como estados. Ele permite a expressão direta e a busca de uma variedade de interesses humanos, não apenas aqueles mediados (filtrado, interpretado, promovido) por estados. Ele 'existe' em formações espaciais não territoriais transnacionais, e é ancorado em normas e expectativas, bem como por redes e circuitos dentro, através e além dos estados⁵ (tradução livre da autora).

Para Bulkley (2005) os debates sobre as políticas precisam se libertar das amarras territoriais muito facilmente vinculadas a delimitações, exigindo uma abordagem que não assume como garantida, nem fecha, os limites da cidade, região, nação, global, local, indivíduo, família e assim por diante. Deve buscar integrar uma política de escalas com uma política de redes, pois as redes têm dimensões escalares que vão além das espacialidades tradicionais de governar e regulamentar que tendem a ser orquestrados em torno das fronteiras territoriais, envolvendo-se com novos espaços políticos que se acumulam além e dentro dessa ordenação.

Essa análise não é apenas uma questão de significado conceitual, ela oferece um meio de desenvolver casos de sucesso da governança em seus vários níveis por intermédio das redes, sendo um novo espaço que torna mais criativo os modos de centrais de governar e de desenvolver políticas públicas de sucesso para além dos contextos territoriais.

A governança não pode ser entendida separadamente das mudanças mais amplas de autoridade na política global (PATERSON et al., 2003, p. 07). Essa dinâmica importante de mudança consiste no Estado sendo reconfigurado e rearticulado através de escalas espaciais, criando geografias de governança. Assim, as funções do Estado são redistribuídas para entre as organizações, instituições internacionais e transnacionais, bem como para as cidades e regiões, além de atores não estatais.

Assim para que um país avance nas agendas globais e se desenvolva seguindo os objetivos da Agenda 2030, deve atravessar etapas primordiais

para sua evolução. Uma destas etapas envolve o diálogo entre o Estado e os demais atores, estatais ou não (por exemplo por intermédio de redes). Uma vez que se têm interesses heterogêneos, o modelo de governança exige das sociedades um diálogo aberto, a fim de que a lei possa ter eficácia e as políticas públicas possam ser efetivamente realizadas para todos os grupos e atores de uma determinada nação.

>> Considerações Finais

A governança de rede fornece uma melhoria funcional nos arranjos de governança, com o surgimento de ações coletivas em condições adequadas para aprendizagem organizacional no ambiente institucional. Existe um processo evolutivo com geração de novas possibilidades e com a seleção de possibilidades. Neste processo evolutivo, as redes para o desenvolvimento sustentável têm um papel na manutenção das mais amplas possibilidades de ação para os atores envolvidos, com ciclos de feedback que permitem organizar um processo institucional de avaliação crítica das consequências de novos mecanismos institucionais e políticas que visam implementar o desenvolvimento sustentável.

A agenda 2030 traz um desafio global alinhando o ambiental, o econômico e o social. Cada país tem um longo caminho pela frente, levando em consideração o curto prazo de 10 anos para o encerramento da agenda. Vislumbra-se que a governança global refere-se aos esforços coletivos para identificar, perceber, ou endereçar problemas mundiais que ultrapassam as capacidades individuais de um Estado para resolvê-las, levando à conclusão de que a governança global reflete a capacidade do sistema internacional de providenciar encaminhamentos multinível e multiatores. Para o avanço de questões transfronteiriças é fundamental o diálogo entre os países, as instituições e a sociedade civil. Partindo dessa premissa, temos como aliada importante a *soft law*, as regras que apesar de não serem positivadas, são adotadas e reconhecidas como não menos importantes que a legislação positivadas.

Com isso, tem-se a consagração do Direito Ambiental Internacional, como ciência que reconhece tais institutos, governança, *soft law*, novos atores e que se torna um novo ramo capaz de entender e desenvolver-se por intermédios de instrumentos essenciais, fundamentais para o andamento e progresso de agendas ousadas como a Agenda 2030.

Como foi contextualizado, as redes possuem um papel crucial no diálogo que se procura estabelecer, pois se os desafios deixam de ser “meus” e passam a ser “nossos”, é necessária a comunicação e também o intercâmbio de estratégias, investimentos, tecnologia, que auxiliem no enfrentamento de desafios que são globais, transfronteiriços e de grande complexidade e magnitude.

O Brasil é um país reconhecidamente atuante na diplomacia, que teve um importante papel no avanço da agenda 21 e dos objetivos do milênio e aprovação da Agenda 2030. Mas está enfrentando, com o atual governo, um período de obscurantismo e descrédito com a ciência, que reflete em isolamento no cenário internacional e diminuição de investimentos estrangeiros. Inclusive,

nos anos de 2019 e 2020, o Brasil que costumeiramente apresentava os Relatórios Nacionais Voluntários, sobre o andamento dos ODS, para o Fórum Político de Alto Nível ocorrido na sede das Nações Unidas, em Nova York, nos dois últimos anos escusou-se de enviá-los.

Portanto, as redes de governos subnacionais são uma nova forma de atuação compostas por atores antes excluídos do cenário internacional, que atualmente representam a nova realidade mundial e refletem em suas próprias estruturas os inovadores modos de agir e de interagir utilizados na governança global.

>> Referências

ACUTO, Michele. **The new climate leaders?** Review of International Studies, First View, p. 1-23, 2013.

AGENDA PÚBLICA. Guia para a Municipalização dos Objetivos do Milênio: Referências para a adaptação de indicadores e metas à realidade local. Agenda Pública - Agência de Análise e Cooperação em Políticas Públicas (elaboração), São Paulo: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.odmbrasil.gov.br/arquivos/guia-de-municipalizacao>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ANDONOVA, Liliana B.; MITCHELL, Ronald B. **The rescaling of global environmental politics.** Annual Review of Environment and Resources, v. 35, n.1, p. 255-282, 2010.

BROWN WEISS, Edith. Intergenerational Equity: A Legal Framework for Global Environmental Change. UN Environmental Law Review, v. 3, n. 4, p. 385-404, 1989.

Bulkeley, Harriet. **Reconfiguring environmental governance:** towards a politics of scales and networks. Political Geography, 24, p. 875-902, 2005.

BULKELEY, Harriet; NEWELL, Peter. **Governing climate change.** Oxon: Routledge, 2010.

BULKELEY, H. **Reconfiguring environmental governance:** towards a politics of scales and networks. Political Geography, n. 24, p.875/902, 2005.

DIXON, Martin. **Textbook on International Law.** 7. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FARIAS, Valéria Cristina; REI, Fernando. **Reflexos jurídicos da governança global subnacional. a paradiplomacia e o direito internacional:** desafio ou acomodação. Revista de Direito Internacional (Brazilian Journal of International Law), [S. l.], v.13, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/rdi/article/view/3642>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FILKELSTEIN, Lawrence S. What is Global Governance?. Global Governance, v. 1, n. 3, p. 367-372, 1995.

HAAS, Peter M. **Saving the Mediterranean:** the politics of international environmental cooperation. New York: Columbia University Press, 1990. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/027046769201200297>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

INGOLD, K. **Network structures within policy processes:** coalitions, power, and brokerage in swiss climate policy. Policy Study Journal. v. 39, p. 435-459, 2011.

KECK, M.; SIKKINK, K. **Activists Beyond Borders: advocacy networks in international politics.** Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998.

Pierik, Roland. **Revisiting Global Justice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIPSCHUTZ, R. **Global Civil Society and Global Environmental Governance: the politics of nature from place to planet.** Albany, NY: State University of New York Press, 1996.

MATIAS, Marcos Augusto. **Governança Global e as Relações Internacionais no Contexto da Soberania do Século XXI.** São Paulo: Contexto, 2005.

Marauhn, Thilo. **The Changing Structure of International Environmental Law.** *European Journal of International Law*, v. 10, n. 3, p. 15-30, 1999.

NAJAM, Adil; PAPA, Mihnea; TAYAB, Nadaa. **Global Environmental Governance: A Reform Agenda.** Winnipeg: International Institute for Sustainable Development, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O conceito de governança.** Disponível em: <https://www.unisantos.br/upload/menu3niveis_1258398685850_alcindo_goncalves_o_conceito_de_governanca.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

OLIVEIRA, Gilberto. **Sustentabilidade e Equidade: Reflexões Jurídicas sobre o Relatório Brundtland.** São Paulo: Saraiva, 2015.

PATERSON, Matthew; HUMPHREYS, David; PARRIS, Thomas. **Global Environmental Governance: Pathways for Change.** *International Affairs*, v. 79, n. 5, p. 923-941, 2003.

REED, Maureen G.; BRUYNEEL, Shannon. **Rescaling Environmental Governance, Rethinking the State: A Three-Dimensional Review.** *Progress in Human Geography*, v. 34, n. 5, p. 646-653, 2010.

RUGGIE, John Gerard. **Reconstituting the Global Public Domain: Issues, Actors, and Practices.** *European Journal of International Relations*, v. 10, n. 4, p. 499-531, 2004.

ROSENAU, James N.; CZEMPIEL, Ernst-Otto. **Governance without Government: Order and Change in World Politics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SABEL, Charles F.; ZEITLIN, Jonathan (Ogs.). **Experimentalist Governance in the European Union: Towards a New Architecture.** 1 edition ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SPETH, James Gustave; HAAS, Peter M. **Global Environmental Governance.** Washington, D.C.: Island Press, 2006.

WAPNER, Paul. **Environmental Activism and World Civic Politics.** Albany: State University of New York Press, 1996.

VEIGA, José Eli. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor.** São Paulo: Senac, 2010.

YOUNG, Oran R. **International Governance: Protecting the Environment in a Stateless Society.** Ithaca: Cornell University Press, 1994.





HERANÇA VIRTUAL NO BRASIL E A DIGNIDADE HUMANA: DESAFIOS LEGAIS E PRÁTICOS NA GESTÃO DO PATRIMÔNIO DIGITAL PÓS MORTE

VIRTUAL HERITAGE IN BRAZIL AND HUMAN DIGNITY: LEGAL AND PRACTICAL CHALLENGES IN POST-DEATH DIGITAL HERITAGE MANAGEMENT

 *Mike Phelipe Rosa**

 *Mayara Pellenz***

 *Leilane Serratine Grubba****

>> RESUMO

O estudo tem por objetivo compreender a sucessão sobre herança virtual no Brasil e como são tratados os ativos virtuais deixados quando uma pessoa proprietária vem a óbito. Muitos desses ativos, por falta de informação, legislação ou consenso doutrinário, remanescem em um limbo cibernético, fazendo com que os herdeiros legítimos deixem de usufruir dos benefícios de propriedade e frutos que esses ativos podem ter. Além da abordagem da legislação atual, será proposta uma possível solução para mitigar os efeitos negativos, que dificultam o acesso aos ativos virtuais quando deixados como herança. São dois problemas que guiam esse estudo, sendo: como a legislação brasileira trata do assunto? Ainda, quais as perspectivas futuras sobre a herança digital no Brasil, considerando a dignidade humana dos herdeiros? Utiliza-se o método dedutivo, com pesquisa em fontes bibliográficas e documentais.

>> PALAVRAS-CHAVES

Ativos virtuais; Código Civil Brasileiro; Herança; Herança virtual; Dignidade.

* Bacharel em Direito da Faculdade UNISOCIESC em Blumenau - SC.

**Mestre em Direito pela Faculdade Meridional - IMED. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Meridional - IMED. Docente do Curso de Direito do Centro Universitário Sociesc de Blumenau e Fundação Universidade Regional de Blumenau. Advogada.

***Doutora em Direito (UFSC/2015); Mestre em Direito (UFSC/2011). Mestre em Ciências Humanas na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS/2020).

>> ABSTRACT

The study aims to understand virtual inheritance succession in Brazil and how virtual assets left when an owner dies are treated. Many of these assets, due to lack of information, legislation or doctrinal consensus, remain in a cyber limbo, causing legitimate heirs to no longer enjoy the property benefits and fruits that these assets can have. In addition to the current legislation approach, a possible solution will be proposed to mitigate the negative effects, which make access to virtual assets difficult when left as an inheritance. There are two problems that guide this study, namely: how does Brazilian legislation deal with the subject? Furthermore, what are the future perspectives on digital inheritance in Brazil, considering the human dignity of the heirs? The deductive method is used, with research in bibliographic and documentary sources

>> KEY-WORDS

Brazilian Civil Code; Dignity; Inheritance; Virtual assets; Virtual inheritance.

INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias e a crescente digitalização do cotidiano, as pessoas usam a internet com cada vez mais frequência. Mundialmente, estima-se que todos os dias são produzidos cerca de 328 milhões de *terabytes* de dados¹, sendo muitos deles vitalícios. Entre os mais comuns, podemos citar contas de e-mail, com diversas informações contidas nessas contas, assim como, as mídias sociais, os arquivos armazenados em nuvem, os registros financeiros e os credenciais de acesso à aplicativos financeiros, como bancos, cooperativas, carteiras de criptoativos, saldos financeiros em sítios eletrônicos de casas de aposta, aplicativos de *cashback* (dinheiro de volta), carteiras de lojas de jogos, como *Steam*, *Epic*, e outros ativos digitais que fazem parte do patrimônio das pessoas. Em conjunto, esses milhões de dados justificam a crescente demanda de cuidado desses ativos.

Diante desse cenário, existe uma demanda ainda relativamente nova, mas de relevante importância para a sociedade, sendo o tratamento jurídico que ativos digitais recebem quando seus proprietários vão a óbito. A discussão ganha contornos de dificuldade quando se nota que os vestígios digitais deixados pela pessoa falecida se entrelaçam com sua própria personalidade, gerando complicações ao tratar os ativos digitais simplesmente como herança, comparando esses ativos a bens reais.

Além da natureza intangível e complexa de muitos ativos e da falta de estrutura legal para o tratamento jurídico dos ativos digitais, também existe o desconhecimento dos familiares quanto à existência desses ativos. Em muitas famílias, não são todos os membros que possuem vasto conhecimento sobre a internet ou conhecimento específico sobre ativos financeiros digitais intangíveis, como criptomoedas, *tokens* de utilidade, *tokens* de segurança, ativos digitais de jogos eletrônicos e direitos de propriedade intelectual digital. Em suma, dois problemas parecem estar presentes: como a legislação brasileira trata do assunto? Ainda, quais as perspectivas futuras sobre a herança digital no Brasil, considerando a dignidade humana dos herdeiros?

Esse estudo tem por objetivo analisar os desafios jurídicos e práticos enfrentados no Brasil quando se é necessário atuar na gestão do patrimônio digital pós morte, com análise das lacunas na legislação vigente e da existência de uma abordagem prática e jurisprudencial em relação ao assunto. São os objetivos específicos do estudo: verificar os principais conceitos sobre o tema; investigar como a legislação trata a herança e como os ativos digitais se relacionam com ela; analisar jurisprudências e a literatura sobre o assunto; analisar quais as perspectivas futuras do assunto e possíveis soluções para o dilema, considerando-se a dignidade humana. Como metodologia, será usado o método dedutivo, com pesquisa em fontes bibliográficas e documentais.

¹ AMOUNT of Data Created Daily (2023). [S. l.]: Fabio Duarte, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://explodingtopics.com/blog/data-generated-per-day>. Acesso em: 29 jun. 2023.

1. CONCEITUANDO A TEMÁTICA

Busca-se elucidar as principais concepções e facilitar o entendimento das espécies de ativos e os devidos tratamentos que eles recebem. Em primeiro lugar, é preciso definir a herança, com o intuito de verificar sua incidência a respeito de ativos virtuais. A Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe sobre a herança no seu artigo 5º, inciso XXX, e o Código Civil Brasileiro regulamenta esse instituto do art. 1.784 ao 2.027. Conforme Gonçalves (2019, p. 21) e Diniz (2017, p. 125), herança é “o conjunto de bens, direitos e obrigações que transmitem ao herdeiro ou legatário após a morte do *de cujus*”.

Ainda, para Tartuce (2018, p. 39), a herança é “o conjunto de bens, direitos e obrigações que se transmite aos herdeiros, legítimos ou testamentários, em razão da morte de alguém”. Um questionamento inicial e válido para saber quem são os herdeiros é se existe um testamento, instituto importante dentro da seara da herança, que é “uma declaração de última vontade que pode ser feita por qualquer pessoa acima dos 16 anos de idade, desde que goze de boa saúde mental” (NIGRI, 2021, p. 5). Logo, testamento é “um ato unilateral, revogável, personalíssimo, solene e livre, pelo qual o testador dispõe de seus bens, direitos e obrigações para depois de sua morte” (DINIZ, 2017, p. 133). Um testamento pode destinar 50% da herança ao testamentário, cabendo os outros 50% serem divididos entre os herdeiros necessários, que legalmente são os descendentes, os ascendentes e o cônjuge, conforme o texto do art. 1845, do Código Civil Brasileiro.

Definido o conceito de herança, deve-se definir os ativos digitais. A Lei n. 14.478, de 21 de dezembro de 2022, em seu art. 3, conceitua que “ativos virtuais são a representação digital de valor que pode ser negociada ou transferida por meios eletrônicos e utilizada para realização de pagamentos ou com propósito de investimento”. Assim, um arquivo pessoal, sem valor comercial, não entra nessa categoria de ativo. Também não entra nessa categoria os ativos sem direitos autorais.

Ativo virtual é “um bem intangível, representado por um registro digital, que pode ser utilizado para a realização de transações financeiras ou para a aquisição de bens e serviços” (CARVALHO NETO, 2021, p. 10). Ainda, é “um bem intangível, representado por um registro digital, que pode ser utilizado como meio de pagamento, investimento ou reserva de valor” (MACHADO, 2020, p. 15). São exemplos de ativos virtuais:

[...] materiais digitais de empresas com *copyright* em diferentes formatos (fotos, vídeos, apresentações, textos), contas em redes sociais, códigos de software, além de ativos financeiros como criptomoedas (gamecoins, stablecoins, memecoins), NFTs (tokens não fungíveis) e tokens ou ativos *tokenizados*².

A *criptomoeda* é qualquer forma de moeda existente digital ou “virtualmente e usa criptografia para garantir a realização de transações. As criptomoedas não têm uma autoridade central de emissão ou regulação. Em

² BITSO. Ativos virtuais. Disponível em: <https://blog.bitso.com/pt-br/criptomoedas/ativos-virtuais>. 1. Acesso em: 18 ago. 2023.

vez disso, usam um sistema descentralizado para registrar transações e emitir novas unidades”³. O *blockchain*, por sua vez, é um registro compartilhado e imutável para transações, para rastrear ativos e para construir confiança. “Um ativo pode ser tangível (uma casa, carro, dinheiro, terra) ou intangível (propriedade intelectual, patentes, direitos autorais, marca). Praticamente qualquer coisa de valor pode ser rastreada e negociada em uma rede *blockchain*, reduzindo riscos e cortando custos para todos os envolvidos.”⁴

A herança virtual, por sua vez, pode ser conceituada como “o conjunto de bens, direitos e obrigações relacionados à presença do falecido na internet, incluindo contas de e-mail, redes sociais, contas bancárias digitais, criptomoedas, e outros ativos digitais” (PEIXOTO, 2021, p. 25). Ela é composta pelos ativos que o *de cuius* adquiriu em vida e que serão tratados pelo direito sucessório aos herdeiros de direito, fazendo parte integral do patrimônio da pessoa falecida.

Os bens digitais, em termos de direitos patrimoniais, são bens deixados pelo falecido e serão imediatamente transmitidos aos seus sucessores. Nesse sentido, compreende-se que “os bens digitais são bens patrimoniais, sendo, portanto, passíveis de apropriação e de transmissão por causa mortis ou intervivos. [...] Os bens digitais são bens imateriais, mas não são por isso menos bens”. (FIUZA; MACHADO, 2014. p. 131). Ademais, “são bens patrimoniais, como os bens materiais, e, como tais, são suscetíveis de aquisição, propriedade, uso, gozo e disposição” (PEREIRA, 2017. p. 125).

O acesso a esse patrimônio virtual pode depender de conhecimento técnico informático específico para acesso, conhecimento e transferência para os sucessores, que muitas vezes não tem conhecimento da sua existência ou desconhecem como acessar, manipular e transferir esses ativos para sua propriedade.

Uma forma de administrar esses bens seria o uso de um testamento digital, onde o *de cuius* deixaria de forma expressa quais são os ativos e os respectivos meios de acesso informático a eles. No testamento digital, estariam contidos os bens adquiridos ainda em vida, bem como, a existência das redes sociais, dos arquivos armazenados em provedores de armazenamento em nuvem, além de outros ativos virtuais que possuem valor financeiro. Contudo, com relação à elaboração do testamento digital, ainda não há reconhecimento no Direito brasileiro.

Por outro lado, mesmo diante da ausência de uma legislação específica para os casos de arquivos estritamente pessoais, considera-se o acesso de terceiros pode acarretar em violação aos direitos da personalidade do *de cuius*, como o direito à intimidade, que está devidamente positivado no art. 5º, inciso X, da Constituição Brasileira, que diz: “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Ainda, pode acarretar em violação dos dados de todas as pessoas que com ele mantiveram contato, a exemplo das mensagens e contas de e-mail e das conversas privadas nas redes sociais e aplicativos. A questão de os direitos de personalidade serem direitos personalíssimos, intransmissíveis e perpétuos é unânime do Brasil, ou seja, esses direitos não podem ser transmi-

³ KASPERSKY. O que é criptomoeda? Kaspersky, [s.d.]. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/resource-center/definitions/what-is-cryptocurrency>. Acesso em: 18 ago. 2023.

⁴ LOPES. LOPES, G. M. Herança virtual: o direito sucessório dos bens virtuais. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/91214/heranca-virtual-o-direito-sucessorio-dos-bens-virtuais>. Acesso em: 18 ago. 2023.

tidos aos herdeiros após a morte do titular e permanecem vigentes mesmo após o falecimento.

A discussão que entre em pauta é se os ativos virtuais em discussão são considerados bens patrimoniais ou não. Se esses ativos forem considerados bens patrimoniais, então “eles serão transmitidos aos herdeiros de forma automática” (CARVALHO, p. 260, 2022). Se não forem considerados bens patrimoniais, “A transmissão dos ativos virtuais aos herdeiros pode violar os direitos de personalidade do falecido.” (MELO, 2021, p. 110). Com vistas a solucionar esse embate, alguns Projetos de Lei foram elaborados, com sugestões para as tratativas legais desses bens.

Em 2012, foi proposto o Projeto de Lei - PL 4847, que acrescentava o Capítulo II-A e os artigos 1.797-A a 1797-C à Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. O objetivo do PL era assegurar aos familiares o direito de acessar e gerir o legado digital daqueles que faleceram, quando não havia nada determinado no testamento. Considerando a preocupação com o acesso aos dados estritamente pessoais e, com isso, a violação do direito à intimidade, o PL foi arquivado em 21 de junho de 2019, por perda de oportunidade.

Em contraste, outro Projeto de Lei foi proposto em 2017 (PL 7.742/2017), com o objetivo de facilitar os provedores de serviços de internet de excluir as contas de usuários brasileiros mortos imediatamente após a comprovação do óbito, com o requerimento partindo do próprio cônjuge, companheiro ou parente, maior de idade, obedecida a linha sucessória, feito mediante formulário próprio. Mesmo após a exclusão das contas, os dados deveriam ser armazenados por um ano. Esse PL também foi arquivado.

Feita essa conceitualização teórica inicial do debate, passa-se à análise do tratamento jurídico brasileiro concedido aos ativos virtuais.

2. TRATAMENTO JURÍDICO DOS ATIVOS VIRTUAIS NO BRASIL

O tratamento jurídico dos ativos virtuais ainda é um trabalho em progresso no Brasil, sendo um assunto recente no ordenamento jurídico, apesar de ter sido pauta de algumas discussões no Congresso Nacional. A principal legislação vigente no Brasil sobre a temática é a Lei n. 14.478, de dezembro de 2022, denominada Lei Brasileira de Ativos Virtuais (LBAV). A Lei estabelece um marco legal sobre os criptoativos no país e estabelece diretrizes para a atuação no mercado de prestação de serviços relacionados aos ativos virtuais e regulamentação das empresas que atuam nesse mercado.

Antes da mencionada legislação, o mercado de negociação de ativos digitais era pautado pela informalidade, ganhando, portanto, novos contornos com as diretrizes da Lei. Em especial, a regulamentação do mercado objetiva, um maior controle e a segurança para quem deseja comprar, vender ou armazenar esses ativos, principalmente, a regulamentação das prestadoras de serviços de ativos virtuais, exigindo delas autorização para funcionamento no Brasil, conforme o art. 2º da mencionada Lei: “As prestadoras de serviços de ativos virtuais somente poderão funcionar no País

mediante prévia autorização de órgão ou entidade da Administração Pública federal.” (BRASIL, 2022)

A LBAV operou a classificação e conceituação dos ativos virtuais. Logo, possibilitou a aplicação de regulamentação e fiscalização objetiva e passível de controle legal. No art. 3º, dispõe sobre o conceito de ativo digital e as exclusões categóricas, sendo:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se ativo virtual a representação digital de valor que pode ser negociada ou transferida por meios eletrônicos e utilizada para realização de pagamentos ou com propósito de investimento, não incluídos:

- Moeda nacional e moedas estrangeiras;

II - Moeda eletrônica, nos termos da Lei nº 12.865, de 9 de outubro de 2013;

III - Instrumentos que provejam ao seu titular acesso a produtos ou serviços especificados ou a benefício proveniente desses produtos ou serviços, a exemplo de pontos e recompensas de programas de fidelidade; e

IV - Representações de ativos cuja emissão, escrituração, negociação ou liquidação esteja prevista em Lei ou regulamento, a exemplo de valores mobiliários e de ativos financeiros.

Parágrafo único. Competirá a órgão ou entidade da Administração Pública federal definido em ato do Poder Executivo estabelecer quais serão os ativos financeiros regulados, para fins desta Lei. (BRASIL, 2022)

De acordo com a supramencionada Lei, para que uma empresa seja considerada como prestadora de serviços de ativos digitais, é necessário cumprir com os requisitos do art. 5º. Dentre os requisitos, deve realizar a troca entre ativos virtuais e moeda nacional ou moeda estrangeira, troca entre um ou mais ativos digitais e custódia ou administração de ativos digitais (BRASIL, 2022).

O Decreto nº 11.563/2023, que está fundamentado no art. 6º, da LBAV, dispõe que o poder executivo deve atribuir a um ou mais órgãos ou órgãos da Administração Pública Federal a função de regular e controlar os provedores de ativos virtuais. Nesse sentido, considera explicitamente o papel do Banco Central do Brasil (BCB) e da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) no arcabouço legal de regulação e fiscalização das concessionárias do mercado brasileiro de criptomoedas. Algumas das atribuições do Banco Central incluem: regular a prestação de serviços de ativos virtuais; regular, autorizar e supervisionar as prestadoras de serviços de ativos virtuais; e deliberar sobre as demais hipóteses previstas na Lei, exceto sobre a prevenção e o combate à lavagem de dinheiro e ao financiamento do terrorismo. Este Decreto entrou em vigor no dia 23 de junho de 2023, sendo uma alteração bem recente à matéria.

Logo, da mesma forma que os ativos tangíveis, como bens móveis e imóveis sofrem supervisão, fiscalização e regulamentação do governo so-

bre a posse, transferência e propriedade, a fiscalização desses ativos digitais visa proteger e garantir a comercialização e a posse desses ativos, trazendo transparência e identificação, assim como, combatendo atividades ilegais, como a lavagem de dinheiro ou financiamento de atividades ilícitas.

Como incidem impostos sobre a valorização e a venda de ações no mercado de capitais, a correta identificação e regulamentação desses ativos também pode levar à tributação das transações. Em equiparação, os bens transmitidos por herança ou doação sofrem a incidência do Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD). Outro aspecto importante da regulamentação é a proteção ao consumidor. Por ser um mercado novo e pouco explorado, salienta-se a existência de fraudes, ativos falsos, lavagem de dinheiro e estelionato, por exemplo.

Ademais, o Projeto de Lei 1.689/2021, apresentado pela deputada Alê Silva (PSL/MG), tem como objetivo estabelecer regras para os provedores de aplicações de internet tratarem os perfis, páginas, contas, publicações e dados pessoais de pessoas falecidas. O PL altera o Código Civil e a Lei de Direitos Autorais para incluir os bens digitais no rol dos bens transmissíveis por sucessão e para permitir que os herdeiros possam acessar, manter, editar ou excluir as informações digitais do falecido, conforme sua vontade expressa em testamento ou codicilo. O PL prevê a possibilidade de testamento e codicilo em formato eletrônico, desde que assinados digitalmente, com certificado digital pelo testador. O PL 1.689/2021 foi apensado ao Projeto de Lei 3.050/2020, que trata do mesmo assunto, e está em análise nas comissões da Câmara dos Deputados.

Ainda, o Projeto de Lei 3050/2020, de autoria do Deputado Federal Gilberto Abramo (REPUBLICANOS - MG), que objetiva alterar o Código Civil, no seu art. 1.788, adicionando um parágrafo único para incluir os conteúdos, contas e arquivos digitais do autor da herança no rol de bens sujeitos a sucessão. O PL foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 2021. Menciona-se que esse PL define que os conteúdos, contas e arquivos digitais do autor da herança são considerados bens móveis, que podem ser herdados conforme as regras do Código Civil brasileiro. Também prevê que os herdeiros terão direito de acesso aos conteúdos, contas e arquivos digitais do autor da herança, mesmo que protegidos por senha ou por outro mecanismo de segurança. Esse PL aguarda parecer do Relator na Comissão de Comunicação (CCOM).

Além da mencionada Lei e dos supracitados PLs, existem alguns casos exemplificativos na jurisprudência brasileira.

O Tribunal de Justiça de Minas Gerais julgou o Agravo de Instrumento n. 1.0000.21.190675-5/001, que trata de um pedido de acesso às contas e aos dispositivos da Apple de pessoa falecida, que estão bloqueados por senha. No caso, a empresa Apple afirma que somente por decisão judicial é possível fazer o desbloqueio dos aparelhos, conforme normas de segurança da empresa, tornando os aparelhos iPhone e MacBook inutilizáveis e incomerciáveis, por consequência do bloqueio.

Nessa decisão, alguns argumentos são relevantes para a análise levantada nesse estudo. O voto da Desembargadora Albergaria Costa (relatora) expressa que existe uma lacuna na legislação brasileira, além de um consenso doutrinário e jurisprudencial sobre as heranças digitais, deixando

o assunto a cargo dos Tribunais. É entendimento da relatora que a autorização judicial para o acesso às informações privadas de um usuário falecido somente deverá ser concedida nas hipóteses de haver relevância para o acesso de dados mantidos como sigilosos, porque os direitos de personalidade são inerentes à pessoa humana, direitos esses devidamente protegidos pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5^a, inciso X: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.” (BRASIL, 1988)

Portanto, decorre desse entendimento que os direitos de personalidade são intransmissíveis, permanecendo invioláveis mesmo após a morte do seu titular. Assim, são transmissíveis apenas os seus efeitos patrimoniais, que não foi presente nesse caso, visto que os bens não foram arrolados como bens a serem inventariados.

Outro caso relevante é oriundo do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo, conforme segue:

ACÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER E INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS – SENTENÇA DE IMPROCEDÊNCIA – EXCLUSÃO DE PERFIL DA FILHA DA AUTORA DE REDE SOCIAL (FACEBOOK) APÓS SUA MORTE – QUESTÃO DISCIPLINADA PELOS TERMOS DE USO DA PLATAFORMA, AOS QUAIS A USUÁRIA ADERIU EM VIDA – TERMOS DE SERVIÇO QUE NÃO PADECEM DE QUALQUER ILEGALIDADE OU ABUSIVIDADE NOS PONTOS ANALISADOS – POSSIBILIDADE DO USUÁRIO OPTAR PELO APAGAMENTO DOS DADOS OU POR TRANSFORMAR O PERFIL EM “MEMORIAL”, TRANSMITINDO OU NÃO A SUA GESTÃO A TERCEIROS – INVIABILIDADE, CONTUDO, DE MANUTENÇÃO DO ACESSO REGULAR PELOS FAMILIARES ATRAVÉS DE USUÁRIO E SENHA DA TITULAR FALECIDA, POIS A HIPÓTESE É VEDADA PELA PLATAFORMA – DIREITO PERSONALÍSSIMO DO USUÁRIO, NÃO SE TRANSMITINDO POR HERANÇA NO CASO DOS AUTOS, EIS QUE AUSENTE QUALQUER CONTEÚDO PATRIMONIAL DELE ORIUNDO – AUSÊNCIA DE ILICITUDE NA CONDUTA DA APELADA A ENSEJAR RESPONSABILIZAÇÃO OU DANO MORAL INDENIZÁVEL - MANUTENÇÃO DA SENTENÇA – RECURSO NÃO PROVIDO.(TJSP; Apelação Cível 1119688-66.2019.8.26.0100; Relator (a): Francisco Casconi; Órgão Julgador: 31^a Câmara de Direito Privado; Foro Central Cível - 12^a Vara Cível; Data do Julgamento: 09/03/2021; Data de Registro: 11/03/2021)

Em decisão semelhante, julgou-se improcedente o acesso dos responsáveis a conta da pessoa falecida com a intenção de tornar o perfil da rede social um “memorial”. Como não havia valor financeiro, a conta na rede social seria um direito personalíssimo, portanto, intransmissível.

No que diz respeito aos ativos financeiros, nominalmente o *bitcoin*, na Ação Cível de inventário e partilha n. 1007923-43.2020.8.26.0001, julgada em 29 de abril de 2021, o Tribunal de São Paulo reconheceu que os *bitcoins* são bens móveis, na forma do art. 82, do Código Civil: “os bens móveis são os que podem ser transportados de um lugar para outro sem alteração da sua substância”. Os *bitcoins*, além de poderem ser transportados por

meio de uma carteira física sem perder sua propriedade ou ter alteração na sua substância, também podem ser transferidos de uma carteira para outra, conservando suas características originais. No caso, pontua-se que a inexistência de regulamentação específica acerca da transmissão hereditária de *bitcoins* não impede o reconhecimento de sua natureza jurídica de bem móvel, passível de inclusão no inventário.

Ademais, no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em apelação civil de inventário e partilha n. 70081400879, reconheceu-se, de forma semelhante, o *bitcoin* como um bem móvel. Logo, passível de integrar o inventário.

No estado do Paraná, em outro caso envolvendo a Apple, a empresa se defendeu de uma solicitação judicial de acesso a conta de um usuário falecido, alegando principalmente, que não armazena as senhas dos usuários, dado esse que somente o usuário tem; ainda, que em caso de falecimento do usuário, os herdeiros podem solicitar a exclusão da conta ou a transferência dos dados para o requerente:

APELAÇÃO CÍVEL – AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER – DESBLOQUEIO DE CONTA DE CELULAR – FALECIMENTO DO USUÁRIO – RESPONSABILIDADE DA FORNECEDORA EM GARANTIR ACESSO À HERDEIRA – SENTENÇA MANTIDA – RECURSO CONHECIDO E NÃO PROVIDO. (TJPR - 4ª C. Cível - 0029917-45.2020.8.16.0001 - Curitiba - Rel.: JUIZ DE DIREITO SUBSTITUTO EM SEGUNDO GRAU ANTONIO FRANCO FERREIRA DA COSTA NETO - J. 22.03.2022) (TJ-PR - APL: 00299174520208160001 Curitiba 0029917-45.2020.8.16.0001 (Acórdão), Relator: Antonio Franco Ferreira da Costa Neto, Data de Julgamento: 22/03/2022, 4ª Câmara Cível, Data de Publicação: 23/03/2022)

O relator do julgado supracitado entendeu que o ID Apple era um bem digital que fazia parte da herança do falecido e que deveria ser liberado para a parte requerente.

Dessa forma, apesar de ser temática recente, diante desses exemplos, é possível inferir que os bens virtuais transmissíveis para os herdeiros são os que possuem algum valor financeiro, alinhado com o conceito de herança já positivado pela legislação brasileira.

Outro aspecto importante a se destacar são as hipóteses contratuais em respeito a contas criadas mediante contratos com provedores de serviços ou redes sociais que envolvem cláusulas contratuais que estabelecem a natureza personalíssima de seus serviços e sua devida extinção com a morte do usuário.

Tomando a empresa *Google* como exemplo, temos a seguinte cláusula na criação da conta de usuário: “Se o titular da conta falecer, não podemos fornecer acesso aos dados da conta. Se você é um representante legal do titular da conta falecido, pode solicitar o acesso aos dados da conta entrando em contato conosco.” Ou seja, por um procedimento judicial anterior, qual seja, a nomeação de um representante legal, se faz necessário entrar em contato com a empresa, com os devidos documentos probatórios da existência e autorização de acesso do representante legal, este terá o acesso à conta concedido, mediante análise legal por parte da empresa (GOOGLE, 2023).

A *Microsoft*, por sua vez, tem a seguinte política:

A Microsoft deve primeiro receber, formalmente, uma intimação ou ordem judicial válida para considerar se é possível liberar legalmente as informações de um usuário falecido ou incapacitado em relação a uma conta de e-mail pessoal (isso inclui contas de e-mail com endereços terminadas em Outlook.com, Live.com, Hotmail.com e MSN.com), armazenamento OneDrive ou qualquer outro aspecto da conta Microsoft. A Microsoft responderá apenas às intimações não criminais e aos pedidos judiciais encaminhados ao agente registrado da Microsoft na região ou no estado da parte solicitante e não poderá responder a solicitações enviadas por e-mail ou fax referentes a tais assuntos. Qualquer decisão sobre o fornecimento do conteúdo de uma conta de e-mail pessoal ou de armazenamento em nuvem só será tomada após a análise e consideração criteriosas da legislação aplicável. Entenda que a Microsoft pode não poder fornecer o conteúdo da conta e enviar uma solicitação ou fornecer uma intimação ou ordem judicial não garante que poderemos ajudá-lo⁵.

Além da ordem judicial válida, a Microsoft ainda estabelece um processo de análise criteriosa da legislação aplicável para conceder acesso às contas. Partindo para o exemplo de ativos financeiros, como criptomonedas, a Binance cita em seus termos e condições, na cláusula 36.18 que:

Em caso de morte ou incapacidade do titular da conta Binance, o(s) representante(s) do seu patrimônio ou o sobrevivente ou sobreviventes devem nos informar por escrito o mais rápido possível. Se tivermos motivos para acreditar que você faleceu, podemos suspender sua conta Binance. Sua conta Binance será suspensa até que:

um representante do seu patrimônio ou beneficiário autorizado crie uma conta Binance de acordo com estes Termos; ou (2) forneça instruções de transferência bancária; e

forneça documentação legal suficiente que comprove que eles têm direito a receber os ativos em sua conta Binance; ou você forneça prova satisfatória de que não está morto.

Os beneficiários que recebem uma transferência bancária receberão o valor liquidado dos ativos na conta Binance, menos quaisquer taxas e custos associados à transferência. Nossa capacidade de fornecer aos seus representantes os ativos em sua conta Binance está sujeita às restrições impostas pela Lei Aplicável e estes Termos. Não nos comprometemos a nenhum prazo específico para a transferência dos ativos mantidos em sua conta *Binance*⁶.

Os pontos de semelhança com outras empresas de tecnologia é a necessidade de representação ou ser beneficiário autorizado, ambos concedidos por sentença. Mas o ponto que difere é que não será fornecido o acesso à

⁵ Acessar o Outlook.com, o OneDrive e outros serviços da Microsoft quando alguém tiver o falecido. Disponível em: <<https://products.support.services.microsoft.com/pt-br/office/acessar-o-outlook-com-onedrive-e-outros-servi%C3%A7os-da-microsoft-quando-algu%C3%A9m-tiver-o-falecido-ebbd2860-917e-4b39-9913-212362da6b2f>>. Acesso em: 14 set. 2023.

⁶ BINANCE TERMS OF USE. 2023. Disponível em: <https://www.binance.com/en/terms>. Acesso em: 06 out. 2023.

conta, mas o representante do patrimônio ou o beneficiário autorizado deverá criar outra conta, que esteja de acordo com os mesmos termos, para que possa receber a transferência dos ativos da conta do falecido, mediante a comprovação documental de que o beneficiário tem direito a receber esses ativos. Essa solução é adequada, visto que os herdeiros terão acesso aos ativos que tem direito. Ao mesmo tempo, garante a privacidade do *de cuius* quanto às movimentações, depósitos e extrato da conta, que podem ser caracterizados como dados de direito personalíssimo.

Com base nessas previsões contratuais das principais empresas de tecnologia do mundo⁷, evidencia-se que os direitos personalíssimos são defendidos acima da liberalidade de acesso a essas contas por herdeiros, em defesa da privacidade e vida íntima de seus clientes.

3. O TESTAMENTO DIGITAL COMO SOLUÇÃO

A legislação brasileira se mostra omissa e morosa no que diz respeito ao tratamento jurídico dos ativos virtuais na herança. Uma solução possível é o testamento digital, onde nele estariam contidos, conforme a vontade do *de cuius*, todos os ativos virtuais, contas de e-mail e redes sociais, contas de jogos e outros que deseja dispor aos seus herdeiros. Logo, “o testamento elencando a existência de bens eletrônicos e manifestando a vontade impede que seja necessária a intervenção do Poder Judiciário para decidir sobre o tema e, conseqüentemente, garante que a vontade do testador seja impositiva para seus herdeiros”⁸.

A existência do testamento digital tornaria mais rápido e menos burocrático o processo de acesso aos ativos e contas virtuais. E como uma solução ainda mais viável e prática, um *software* que armazena senhas, sites e nomes de usuário.

Uma proposta de implantação, centralização e organização de um inventário virtual, com seus devidos dados e acessos, mitigando a necessidade de recorrência ao judiciário para a obtenção de acessos, reside no uso de um *software* de armazenamento de senhas e acessos. Esse *software* conterá as devidas informações de acesso de todas as contas que o *de cuius* deseja deixar aos seus herdeiros. Uma alternativa gratuita é o *software* KeePassXC *Password Manager*⁹.

O KeePassXC é um gerenciador de senhas moderno, seguro e de código aberto, que armazena e gerencia suas informações mais confidenciais, e pode ser obtido pelo sítio eletrônico oficial: <https://keepassxc.org/>. O programa funciona com um arquivo de banco de dados, onde são armazenados todos os dados do usuário com o formato *kdbx*, que pode ser armazenado na nuvem, no computador local, em um disco rígido externo ou qualquer dispositivo de armazenamento informático portátil que permita escrita e leitura de dados.

⁷ BARBOSA, A. C. M. Quais são as maiores empresas de tecnologia do mundo em 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/06/quais-sao-as-maiores-empresas-de-tecnologia-do-mundo-em-2023/>. Acesso em: 14 set. 2023.

⁸ CHAVES, Eduardo Vital; GUIMARÃES, Júlia Fernandes. Bens digitais e a nossa vida “virtual”. Migalhas, 30 out. 2020. Disponível em: 2. Acesso em: 25 out. 2023.

⁹ KeePassXC. (n.d.). KeePassXC.org. Retrieved September 14, 2023, from <https://keepassxc.org/>

Ao abrir o *software* pela primeira vez, é solicitado ao usuário para que crie um banco de dados. A partir dessa criação, o programa oferece opções adicionais de segurança, como a capacidade de criptografia desse banco de dados e o tempo que ele gasta criptografando as informações. Além disso, opções adicionais de segurança são oferecidas como um arquivo chave, que deve ser mantido secreto e uma pergunta de segurança que deve ser respondida por um dispositivo externo (atualmente, não disponível no Brasil). Feitos esses procedimentos, é necessário guardar o arquivo de banco de dados em um local, que pode ser um dispositivo externo ou uma conta de armazenamento em nuvem. Um arquivo local, que não tem backup em um armazenamento na nuvem não é recomendado, visto que se o usuário tiver o equipamento danificado, esses arquivos serão perdidos.

A partir dessa etapa, o usuário pode então cadastrar as entradas que deseja salvar preenchendo cada entrada com Título, Nome de usuário, Senha, URL, *Tags* e notas, sendo este último para observações gerais e lembretes importantes que sejam relevantes para o beneficiário futuro.

Com os ativos devidamente salvos e seguros, cabe ao testamento elaborar seu testamento, descrevendo as informações de acesso a esse banco de dados, elencando os beneficiários, como no modelo abaixo exposto:

Eu, Fulano de Tal, brasileiro, solteiro, portador do CPF nº 123.456.789-10, residente e domiciliado na Rua Tal, nº 10, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, declaro que este é o meu testamento digital, elaborado de acordo com o Provimento nº 100/2020 do CNJ¹², que autoriza a realização de atos notariais eletrônicos. Declaro que estou em pleno gozo das minhas faculdades mentais e que não sofro de qualquer coação ou influência indevida para a elaboração deste testamento. Declaro que possuo um dispositivo de armazenamento externo, do tipo pen drive, de cor azul, com capacidade de 32 GB, no qual guardo endereços eletrônicos, nomes de usuário e senhas para acesso aos meus ativos digitais, sendo eles, contas de bancos, contas de corretoras para acesso a ações, fundos de investimento, contas de acesso a corretores de criptoativos para acesso as criptomoedas nas carteiras digitais entre outros ativos digitais armazenados no banco de dados armazenado. Exclui-se deste testamento acesso a redes sociais e a contas de e-mail. Declaro que desejo deixar como herança os referidos arquivos digitais para as seguintes pessoas:

Para a minha esposa, Beltrana da Silva, brasileira, solteira, portadora do CPF nº 345.678.912-12, residente e domiciliada na Rua Tal, nº 10, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, deixo todos os ativos que tenham valor financeiro armazenados no banco de dados, somada a quantia de 50% do valor total.

Para o meu filho, Fulgêncio dos Santos, brasileiro, solteiro, portador do CPF nº 456.789.123-13, residente e domiciliado na Rua Tal, nº 10, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, deixo os outros 50% do valor total dos ativos financeiros.

Declaro que o referido dispositivo de armazenamento externo se encontra guardado em um cofre pessoal no meu quarto, na Rua Tal, nº 10, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, e que a senha para o abrir é “123456”. A senha para a abertura do arquivo está num arquivo de texto dentro do mesmo dispositivo. Declaro que este testamento digital foi elaborado por mim, com a assistência do tabelião eletrônico Belmiro Notário, inscrito na OAB/SC sob o nº 98765, e que foi assinado digitalmente por mim por duas testemunhas idôneas, que também possuem certificados digitais válidos. Declaro que este testamento digital poderá ser revogado ou alterado por mim a qualquer tempo, desde que observados os mesmos requisitos legais para a sua validade. Assim sendo, declaro que este é o meu testamento digital, que expressa a minha última vontade. Completa-se com data, nome e assinatura do testador.

Desta forma, com o testamento pronto, guarda-se o que achar de direito do testador para seus beneficiários, além de evitar o procedimento moroso de se conseguir permissão de acesso e manipulação desses ativos pela via judicial brasileira, além do contato direto com as empresas prestadoras de serviço, bancos e corretoras. Nesse sentido, resguarda-se tanto o direito à intimidade do *de cuius*, quanto a dignidade humana de todas as pessoas envolvidas no processo sucessório.

>> Conclusão

A questão da herança de ativos virtuais, por não ter uma legislação específica, nem consensual entendimento jurisprudencial e doutrinário, produz uma insegurança jurídica no Brasil, reforçando um problema já existente na esfera judicial do país.

Essa dificuldade é especialmente salientada quando busca-se encontrar julgados que permeiam essa seara, o que resta evidenciado em dois possíveis cenários. Primeiro, que ainda se tem pouco conhecimento sobre a existências desses ativos, assim como, pouco conhecimento em como efetivar o tratamento deles, conduzindo a uma falta de procura pelo assunto. Segundo, em regra, ocorre o simples abandono desses ativos, salvo nos casos envolvendo grandes quantidades de recursos ou um alto valor financeiro. A falta de legislação aplicável e conhecimento sobre o assunto torna dificultoso o manuseio de ativos virtuais. Muitas pessoas não conhecem a sua existência ou desistem de tentar incluir no inventário, por dificuldades processuais.

Com o objetivo de esclarecer e propor uma solução fácil, viável e gratuita para o problema do tratamento de ativos virtuais, quando inseridos na herança deixada pelo *de cuius*, essa pesquisa apontou conceitos, legislação vigente e doutrina atual sobre o assunto. Finalmente, o estudo propôs uma possível solução, de fácil implementação para o dilema, que é o testamento digital. O testamento digital se apresenta como uma solução fácil e menos morosa do que a via judicial brasileira.

Por se tratar de um assunto recente e com grande potencial de crescimento, em virtude da grande quantidade de pessoas conectadas, que pro-

duzem conteúdo virtual, se faz necessário uma discussão ponderada sobre o assunto na dimensão legislativa, com o fim de resguardar a liberdade individual e a vontade final das pessoas no que diz respeito a sua vida e dignidade digital.

A informação e o compartilhamento das informações em relação aos ativos virtuais, partindo do proprietário ainda em vida, atuando preventivamente sobre a disposição e acesso a esses ativos, seja de forma oficial em testamento, seja informalmente, informando um parente próximo sobre a existência desses ativos, e dos terceiros que não tem conhecimento da existência e de como manusear esses ativos, de inquirirem pessoas próximos sobre esses ativos virtuais e como fazer uso deles.

Como se trata de um território ainda pouco explorado e com uma legislação precária, cabe às pessoas buscarem informações sobre esse assunto e estarem atualizadas em relação à existência e o tratamento desses ativos virtuais. Dessa forma, conclui-se que a questão da herança de ativos virtuais é um tema relevante e atual, que demanda uma maior atenção e regulamentação por parte do poder público, bem como, uma maior conscientização e planejamento por parte dos usuários desses ativos. O testamento digital surge como uma alternativa prática e eficaz para garantir a transmissão desses bens virtuais, conforme a vontade do *de cujus*, evitando conflitos e perdas patrimoniais.

>> Referências

AMOUNT of Data Created Daily (2023). [S. l.]: Fabio Duarte, 3 abr. 2023. Disponível em: <<https://explodingtopics.com/blog/data-generated-per-day>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BAPTISTA, Luiz Fernando. **Direitos da personalidade e herança digital**: uma análise sob a perspectiva do direito civil e do direito digital. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

BARBOSA, A. C. M. **Quais são as maiores empresas de tecnologia do mundo em 2023**. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/06/quais-sao-as-maiores-empresas-de-tecnologia-do-mundo-em-2023/>>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil Brasileiro**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>.

BRASIL. Lei n. 14.478, de 21 de dezembro de 2022. *Dispõe sobre diretrizes a serem observadas na prestação de serviços de ativos virtuais e na regulamentação das prestadoras de serviços de ativos virtuais; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de fraude com a utilização de ativos virtuais, valores mobiliários ou ativos financeiros; e altera a Lei nº 7.492, de 16 de junho de 1986, que define crimes contra o sistema financeiro nacional, e a Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, que dispõe sobre lavagem de dinheiro, para incluir as prestadoras de serviços de ativos*

virtuais no rol de suas disposições. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14478-21-dezembro-2022-793516-publicacaooriginal-166582-pl.html>>.

CARVALHO NETO, Paulo de. **Ativos virtuais: aspectos jurídicos e regulatórios**. São Paulo: Saraiva, 2021.

CHAVES, Eduardo Vital; GUIMARÃES, FERNANDES, Júlia. **Testamento de bens digitais e a intervenção do Judiciário no assunto**. Consultor Jurídico, 02 de nov. 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-nov-02/chaves-guimaraes-testamento-bens-digitais>>. Acesso em: 14 set. 2023.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. v. 6.

GIONÉDIS, Giovani; KAMMERS, Paulo Vitor Gonçalves Vieira. **As inovações do testamento digital e o provimento 100 do CNJ**. 2021. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/350005/as-inovacoes-do-testamento-digital-e-o-provimento-100-do-cnj>>. Acesso em: 09 out. 2023.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

KEEPASSXC. (n.d.). Keepassxc.org. Disponível em: <<https://keepassxc.org/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MACHADO, Alessandro Marcondes. **Criptomoedas: aspectos jurídicos e regulatórios**. São Paulo: Thomson Reuters, 2020.

MELO, Fabrício Veiga de. **A herança digital: desafios e perspectivas**. São Paulo: Almedina, 2021.

NIGRI, Tânia. *Herança*. São Paulo: Blucher, 2021. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555062809/>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

PEIXOTO, Felipe. *Herança virtual: aspectos jurídicos e regulatórios*. São Paulo: Saraiva, 2021.

STRASBURG JUNIOR, Carlos Edson; GUILHERME, Joana Elisa Loureiro F. **Herança digital: conceito, perspectivas e desafios no direito brasileiro**. MIT Sloan Review Brasil. Disponível em: <<https://www.mitsloanreview.com.br/post/heranca-digital-conceito-perspectivas-e-desafios-no-direito-brasileiro>>. Acesso em: 03 out. 2023.

TARTUCE, Flávio. **Direito civil: direito das sucessões**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil: volume único**. 8. ed. São Paulo: Método, 2018.





MUDANÇAS CLIMÁTICAS: DESLIZAMENTOS NA BAIXADA SANTISTA E A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO ESTADO

CLIMATE CHANGE: LANDSLIDES IN BAIXADA SANTISTA AND THE
STATE'S SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY

 Héric Moura*

 Leonardo Bernardes Guimarães**

 Edson Ricardo Saleme***

>> Resumo

Aqui se aborda as mudanças climáticas como um dos dilemas mais prementes do século XXI, afetando profundamente a sustentabilidade e o bem-estar global, focalizando a Baixada Santista, São Paulo, Brasil. Está é uma área particularmente suscetível a eventos climáticos extremos como deslizamentos e inundações. Investiga-se o impacto desses desastres socioambientais e a responsabilidade estatal. A questão que se coloca é a possibilidade de se impor parâmetros em prol das catástrofes, deslizamentos e desabamentos na baixada santista. Fundamentado na interpretação constitucional que prioriza a dignidade humana, e se valendo de legislações como a Lei 12.608/2012 e a Lei 8.742/1993, este trabalho adota uma metodologia crítico-dedutiva. Tal abordagem ressalta a essencialidade de formular políticas públicas eficientes e estabelecer mecanismos de controle social, em consonância com o Estatuto das Cidades, visando a uma atuação efetiva diante das adversidades provocadas pelas mudanças climáticas na região.

>> Palavras-chave

Mudanças Climáticas, Deslizamentos, Baixada Santista, Risco, Reparação.

* Graduando em Serviço Social pela UNIFESP. Bolsista pela Cátedra Kaapora.

**Advogado. Doutorando em Direito Ambiental Internacional pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Mestre em Direito Ambiental e graduado pela mesma instituição. Bolsista CAPES. Pesquisador Discente nos grupos de pesquisa de Direito Ambiental das Cidades e de Governança Global e Regimes Internacionais.

***Professor do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos (Mestrado e Doutorado). Doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Grupo de Estudos de Direito Ambiental das Cidades.

>> Abstract

Here we address climate change as one of the most pressing dilemmas of the 21st century, profoundly affecting sustainability and global well-being, focusing on Baixada Santista, São Paulo, Brazil. This is an area particularly susceptible to extreme weather events such as landslides and floods. The impact of these socio-environmental disasters and state responsibility is investigated. The question that arises is the possibility of imposing parameters in favor of catastrophes, floods, and landslides in the Baixada Santos region. Based on constitutional interpretation that prioritizes human dignity and using legislation such as Law 12,608/2012 and Law 8,742/1993, this work adopts a critical-deductive methodology. This approach highlights the essentiality of formulating efficient public policies and establishing social control mechanisms, in line with the Cities Statute, aiming at effective action in the face of adversities caused by climate change in the region.

>> Keywords

Climate changes. Landslides. Baixada Santista. Risk. Repair.

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas emergem como um dos desafios mais significativos e complexos que a humanidade enfrenta no século XXI, impactando profundamente a sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida tanto das gerações atuais quanto das futuras. A diversidade e amplitude dos estudos científicos, abrangendo um leque extenso de disciplinas, reflete o crescente interesse e preocupação global com os impactos delas. Esta expansão do conhecimento coincide com um aumento das evidências sobre o papel das atividades humanas como principal vetor de causa e aceleração dessas mudanças.

Emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE) liberam gases nocivos na atmosfera, decorrentes de atividades antrópicas como a queima de combustíveis fósseis, o desmatamento e práticas de agropecuária intensiva; estas são elementos que contribuem intensivamente em prol do aquecimento global. Pesquisas de Smith et al. (2018) e Jones et al. (2019) corroboram a associação entre essas atividades e o aumento da concentração atmosférica de GEE. A queima de combustíveis fósseis, em particular, é responsável pela emissão de volumes significativos de dióxido de carbono (CO₂), exacerbando o efeito estufa e conseqüentemente elevando as temperaturas globais, um fenômeno amplamente documentado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023).

A redução da Capacidade de Absorção de CO₂ pelo desmatamento, particularmente prevalente em florestas tropicais, desempenha papel duplamente negativo no contexto das mudanças climáticas. Além de reduzir o estoque de carbono sequestrado pelas árvores, também diminui a capacidade global dos ecossistemas florestais de absorver CO₂ atmosférico. Esta redução na capacidade de sequestro de carbono é problemática, pois amplia a concentração de GEE na atmosfera, intensificando ainda mais a temperatura. Barreto et al. (2017) enfatizam a conexão entre o desmatamento e aumento das emissões líquidas de gases de efeito estufa, ressaltando a importância essencial das florestas como sumidouros de carbono no equilíbrio climático global.

A acidificação dos oceanos causada pela absorção de dióxido de carbono (CO₂) decorrente de atividades humanas, como queima de combustíveis fósseis e desmatamento, reduz o pH oceânico. Esse fenômeno ameaça ecossistemas marinhos, particularmente corais e moluscos, ao comprometer processos essenciais como a calcificação.

A deterioração dos recifes de coral afeta a biodiversidade e a estabilidade dos ecossistemas marinhos, tendo implicações para a cadeia alimentar aquática e a sobrevivência de espécies bentônicas. Pesquisas indicam que a acidificação exerce efeitos complexos e potencialmente devastadores nos oceanos (Doney et al., 2009), enfatizando a urgência de mitigar as emissões de CO₂ e proteger esses biomas.

Derretimento acelerado das geleiras na Groenlândia e na Antártica, bem como em grandes glaciares de montanha contribuem significativamente para a elevação do nível do mar (IPCC, 2019). O impacto desse processo

não se resume apenas a previsões. A elevação do nível do mar é uma realidade já em curso, que resulta em consequências para comunidades e ecossistemas costeiros, provocando inundações e tornando áreas anteriormente habitáveis impróprias para moradia e devastando a biodiversidade de forma considerável (Marques, 2018).

Os extremos climáticos como o aumento das ondas de calor, bem como em eventos climáticos extremos como furacões, e alterações nos padrões de precipitação, são alguns dos efeitos mais visíveis das mudanças climáticas. Estudos como o de Mora et al. (2017), preveem um aumento significativo na frequência e intensidade das ondas de calor global, afetando cada vez mais, regiões antes poupadas, ampliando os riscos para a saúde humana, ecossistemas e economias.

Este artigo tem como questão central: a possibilidade de se reduzir os deslizamentos e desabamentos em áreas frágeis da Baixada Santista com métodos eficazes e permanentes? O método a ser empregado é o hipotético-dedutivo e a metodologia é a bibliográfica e documental com vistas a evidenciar a melhor resposta e confirmação ou não da questão proposta neste artigo.

1. DESLIZAMENTOS NA BAIXADA: UMA EXPRESSÃO REGIONAL DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

A elevação das temperaturas contribui para a intensificação da evaporação da água em algumas regiões e leva, conseqüentemente, a períodos mais longos de estiagem (Dai, 2013). Disso resulta o aumento da frequência de chuvas intensas em outras áreas pode causar inundações significativas (Kunkel *et al.*, 2018).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018). revela que mais de 8,2 milhões de pessoas estavam naquele ano vulneráveis a eventos como inundações, enxurradas e deslizamentos de terra no Brasil apontando que a exposição da população a riscos de desastres como inundações e deslizamentos, continua a crescer, afetando milhões e ressaltando a urgência de políticas públicas eficazes de adaptação e resiliência climática.

A abordagem muitas vezes “fatorada” na investigação e reflexão desses desastres socioambientais tende a culpabilizar as próprias vítimas desses eventos. Essa forma de análise ecoa nas lamentáveis explicações das várias autoridades que anualmente requeem a mesma cantilena de que as mortes ocorridas nesses eventos são acidentes ou devidos à simples ocupação irregular em “áreas de risco”.

A culpabilização das vítimas desvia o foco de questões estruturais, como a falta de opções de moradia segura e acessível, a ineficácia na gestão de riscos de desastres e a necessidade de investimentos em infraestrutura.

A abordagem de Wisner et al. (2003) para a compreensão dos riscos de desastres sublinha a importância de considerar uma gama de fatores interconectados que influenciam a vulnerabilidade das populações a eventos extremos.

A abordagem socioambiental aqui proposta introduz termos que devem ser incorporados na análise dos desastres socioambientais; isto gera situação a ser reconsiderada de forma a repensar a relação entre ambiente e intervenção antrópica, exigindo novos conceitos e métodos que reconheçam a complexidade dessa interação.

Esse enfoque evidencia a necessidade urgente de transcender debates superficiais e buscar soluções que abordem as raízes dos impactos mais profundos. Portanto, este estudo não busca uma análise teórica dos desastres socioambientais, mas chama a atenção para uma possível ação prática, visando a promoção de medidas capazes de viabilizar políticas públicas efetivas que garantam a resiliência das comunidades e a preservação do ambiente, na medida das possibilidades atuais.

Nos últimos anos, as mudanças climáticas geram impacto significativo com repercussões específicas na região da Baixada Santista, situada no litoral de São Paulo. Isso ocorre em um cenário de profundas transformações ambientais e sociais. As mudanças climáticas na Baixada Santista são relevantes e já se fazem sentir em toda sua extensão, destacando os eventos climáticos extremos como deslizamentos e inundações, bem como suas causas e implicações sociais.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) revelam que a população da Baixada Santista ultrapassou 1,8 milhão de habitantes, com uma densidade populacional que intensifica os riscos ambientais devido à expansão urbana em áreas de vulnerabilidade.

Os deslizamentos de morros na Baixada Santista são desencadeados principalmente por chuvas intensas, que saturam o solo e levam à instabilidade das encostas. As chuvas e outros eventos climáticos resultam na frequente perda de vidas, danos materiais e deslocamento forçado das comunidades afetadas.

Esses eventos sobretudo danos de ordem material com a possibilidade de deslocamento forçado das comunidades afetadas são mais frequentemente observados presentemente (Cutter *et al.*, 2008). A falta de planejamento urbano adequado e a expansão desordenada das áreas citadinas contribuem para a recorrência desses desastres.

Nas últimas décadas, a Baixada Santista experimenta eventos climáticos extremos, que refletem a influência das mudanças climáticas globais. Estudos do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden, 2019) indicam um aumento de 40% na frequência de chuvas intensas na região nas últimas duas décadas, correlacionando-se diretamente com o aumento nos registros de deslizamentos e inundações. Chuvas torrenciais seguidas de ondas de calor causam impactos significativos, sobretudo na vida de uma parcela bem definida dos habitantes dos arredores.

Um efeito extremo causado pelo incremento pluviométrico é o aumento dos deslizamentos de terra. O crescimento desordenado das cidades componentes da circunscrição, a ocupação irregular de áreas de risco, a falta de infraestrutura adequada e inexistência de políticas públicas em prol do assentamento de ocupantes intensificaram os problemas nos morros da

região. Esse processo histórico reflete a realidade da ocupação na região e formação das cidades do litoral paulista.

Os desastres socioambientais na região impactam uma população definida por marcadores sociais como etnia, gênero e classe que influenciam significativamente a vulnerabilidade dessas comunidades (Bullard, 1990). Para melhor entender essa dinâmica, importante vislumbrar, rapidamente, partes do processo sócio-histórico de ocupação da Baixada Santista cujas raízes determinaram a configuração urbana atual da região.

2. TERRITÓRIO, ESPAÇO URBANO E HISTÓRIA

O desenvolvimento e a ocupação da Baixada Santista, desde o período colonial até o presente são fortemente influenciados por atividades portuárias. A instalação dos primeiros trapiches em Santos. No período colonial iniciou-se a ocupação da região.

Essa expansão urbana, contudo, foi marcada por processos históricos de marginalização racial, cujas raízes se aprofundam nos 336 anos de escravidão em Santos, na Lei de Terras de 1850, culminando com a libertação dos escravos no final do século XIX.

A urbanização e ocupação da Baixada Santista intensificou-se ainda mais no século XX com a abertura da Rodovia Anchieta na década de 1940 e o boom industrial no Grande ABC, fortalecendo a conexão entre o Porto de Santos e os centros industriais (Instituto Polis). A industrialização de Cubatão acelerou esse crescimento, concentrando população e infraestrutura em áreas de risco geográfico, aumentando ainda mais a vulnerabilidade da região com desastres socioambientais (Souza *et al.*, 2019).

Paralelamente, nesse mesmo período, a Baixada Santista emergiu como um destino turístico popular, especialmente para moradores da capital paulista, exacerbando a urbanização desordenada, especialmente nas áreas costeiras. O desenvolvimento de empreendimentos imobiliários, como as residências destinadas ao veraneio levou ao crescimento das áreas urbanas próximas às praias, como Guarujá, São Vicente e outros municípios da região. O aumento da construção de residências secundárias ou de veraneio nas áreas costeiras contribuiu para a urbanização desordenada, com consequências diretas na exposição a riscos climáticos (Silva *et al.*, 2020).

Esse fenômeno é replicado em Santos, São Vicente e Praia Grande, onde a expansão forçou populações a ocupação de áreas mais frágeis, suscetíveis a enchentes ou deslizamentos, como os morros da região. A ocupação desordenada, impulsionada pela especulação imobiliária e pela falta de planejamento urbano alinhado às necessidades locais, tem raízes nos processos econômicos históricos, incluindo a escravidão e a marginalização de comunidades tradicionais.

O zoneamento funcionalista criou áreas de concentração para a população de média e baixa renda na cidade que foram "pressionadas" a viver nos morros e municípios próximos, resultando em ocupação desregrada com carência de infraestrutura durante o período em questão. Essas favelas geralmente ex-

pandiram-se para as áreas dos rios, causando obstruções e contribuindo para a disseminação de doenças transmitidas pela água. Em Santos, na Zona Noroeste, enchentes são uma realidade comum nos 12 bairros da região, enquanto, curiosamente, não existem estações de monitoramento de qualidade do ar na área mais contaminada. Em contraste, existem estações de monitoramento em dois pontos da cidade, localizados próximos à orla e em áreas com melhor infraestrutura (Nascimento, 2018).

Esses fatores históricos e relacionados aos processos produtivos forjaram a configuração urbana e social da região e influenciaram diretamente em sua atual vulnerabilidade diante das mudanças climáticas.

No contexto dos desastres socioambientais locais pode-se afirmar que na Região houve expansão imobiliária desordenada, até mesmo em termos de glebas loteadas, que até hoje apresentam complexidade no contexto citadino. .

3. UMA TRAGÉDIA CONHECIDA, PORÉM, INTENSIFICADA: AS POPULAÇÕES AFETADAS

Os desastres socioambientais, incluindo inundações, deslizamentos de terra e desabamentos, são fenômenos recorrentes na Baixada Santista, evidenciando uma resposta insuficiente a essas adversidades. Historicamente, o Estado brasileiro tem falhado em prover abrigos adequados, organizar evacuações eficazes, e garantir o atendimento, realocação e suprimento das necessidades básicas das populações impactadas.

Essas deficiências refletem a inabilidade de reestruturar os assentamentos urbanos de forma a proteger as comunidades vulneráveis, e a falta de políticas públicas efetivas de habitação. Amorim e Oliveira (2008, p.179) esclarecem que:

“As análises ambientais, alicerçadas em estudos setoriais ou integrando atributos físicos, econômicos e sociais de dado espaço, permite assinalar, em escalas locais ou mesmo regionais, categorias específicas de identificação e avaliação de impactos ambientais, avaliação de recursos naturais, reconhecimento de áreas de riscos geoambientais, avaliação da vulnerabilidade da área à ocorrência de eventos naturais que possam resultar em quadros de impactos catastróficos”.

A dinâmica histórica que leva às trágicas consequências das mudanças climáticas na região sublinha, entre os principais fatores, a questão racial como um fator que agrava a desigualdade e, por extensão, os impactos da crise. Esses efeitos não são distribuídos de maneira uniforme, impactando de forma desproporcional determinados países, regiões e grupos populacionais, configurando uma injustiça ambiental e climática palpável.

Os principais marcadores sociais interagem, refletem os diferentes níveis de vulnerabilidade entre os membros das comunidades afetadas. O Estado deve, portanto, assumir a responsabilidade de proteger essas populações, reconhecendo que sua omissão constitui uma forma de injustiça ambiental.

A injustiça socioambiental destacada manifesta-se na segregação espacial sofrida pelos habitantes das periferias, frequentemente estigmatizadas como «áreas de risco».¹

Pesquisas por Almeida (2014) mostram que esses residentes, predominantemente negros, têm um risco maior de serem afetados por desastres ambientais. A concentração de propriedade de terras, impulsionada pela especulação imobiliária, leva ao deslocamento de populações de baixa renda para as periferias, aumentando sua vulnerabilidade e afastando-as dos centros urbanos e de infraestruturas adequadas.

Segundo dados do IPEA (2011), cerca de 66% das residências em assentamentos subnormais, como favelas, são chefiadas por pessoas negras, sejam homens ou mulheres, ressaltando a dimensão racial da vulnerabilidade às adversidades socioambientais.

As condições de habitação dessas comunidades não são meramente o resultado de “escolhas” individuais, mas sim consequência de uma desigualdade sistêmica no acesso ao direito à cidade e a espaços com infraestrutura ambiental adequada, entre outros direitos fundamentais.

Assim, a vulnerabilidade dessas populações não é apenas uma circunstância, mas o resultado direto de políticas e práticas discriminatórias que reforçam a segregação baseada em raça, classe social e gênero.

A necessidade de uma abordagem holística que considere todos esses fatores é imperativa para estabelecer ou restabelecer a dignidade dessas populações, cuja omissão por parte do Estado é uma manifestação direta da injustiça ambiental e social enfrentada.

4. RISCO SOCIOAMBIENTAL LEVA A REPARAÇÃO INTEGRAL?

O processo histórico de marginalização levou à vulnerabilização de certas populações, levando esses grupos para áreas ambientalmente sensíveis ou inadequadas para habitação, exacerbando os riscos socioambientais. Essa dinâmica, fruto de deslocamentos forçados e da pressão por expansão urbana, acumulou riscos que exigem não apenas ações adaptativas, mas também reparatórias.

O risco, conforme conceptualizado por Hillson (2002), integra a probabilidade de ocorrência de um evento adverso às suas consequências. Quando um evento tem alta probabilidade, mas impacto baixo, pode-se subestimar a necessidade de ação preventiva. No entanto, a literatura sugere que mesmo riscos com baixa probabilidade, se de grande impacto, demandam vigilância e potencial mitigação (Chapman & Ward, 2003).

O Direito Urbanístico e a Sociedade de Risco (Brasil, 2016), demonstra a ligação existente entre a noção de risco e a resiliência necessárias para se atingir uma Cidade Sustentável. O pesquisador Luciano de Faria Brasil (2016) aponta iniciativas práticas como passíveis de contribuição para uma maior resiliência do espaço urbano, a saber: fortalecimento da gestão

¹ A maior população afetada pelas mudanças climáticas e desastres dela oriundos pertencem a classes menos abastadas e são pessoas de baixa renda, alijadas de serviços públicos ou mesmo infraestrutura básica.

democrática, valorização da autonomia local e ênfase na prevenção de desastres.

As providências sugeridas podem conduzir a um possível caminho a ser seguido a fim de se obter maior grau de resiliência no ambiente urbano, ou até mesmo de antifragilidade, respondendo de forma setorial aos desafios postos pela sociedade de risco.

Contudo, a negligência pela omissão, ainda que culposa, torna-se inadmissível quando ambos, probabilidade e impacto, são altos, exigindo intervenção imediata (Oliveira, 2017).

No caso em exame a acumulação de risco deve-se à persistente inação estatal, enquadrando os danos resultantes dentro de diversas categorias jurídicas. A responsabilidade estatal por danos ambientais, baseada na teoria do risco integral, destaca-se como um mecanismo possível a fim de assegurar a dignidade das vítimas (Vieira; Silva, 2015).

A extensão do dano define a responsabilização estatal, com impactos mensuráveis sobre as vítimas, independentemente da existência de planejamento urbano ou políticas de mitigação (Vianna, 2012).

A Lei 12.608/2012 e a Lei 8.742/1993 são fundamentais nesse contexto, estabelecendo diretrizes para a proteção civil e assistência social, respectivamente, como pilares na reparação dos danos. Surgiram em um contexto catastrófico e indicam possibilidades a serem consideradas diante da fragilidade dos ecossistemas da necessidade de assentamento urbano em regiões ambientalmente frágeis.

O compromisso com a dignidade envolve a garantia de direitos fundamentais (Espinoza et al, 2023), tais como acesso seguro à moradia, segurança alimentar, oportunidades de emprego, reparação de danos materiais e morais, proteção do meio ambiente, acesso à educação e saúde de qualidade, participação comunitária, respeito pela cultura e identidade, acesso à justiça e garantias legais.

Essas dimensões são cruciais para a recuperação e o bem-estar das comunidades afetadas, promovendo um mínimo de dignidade humana.

Além da resposta imediata, o Estado assumiu a responsabilidade de prevenir riscos futuros e promover a integração socioambiental das populações afetadas de maneira possível, tal como refletido no Estatuto da Cidade (Brasil, 2001). Isso implica em um planejamento urbano que considere a prevenção de riscos e a mitigação de desastres como elementos centrais na promoção de cidades sustentáveis.

Os danos materiais e morais resultantes da negligência estatal exigem uma abordagem compreensiva para a reparação, abrangendo tanto as perdas físicas quanto os impactos psicológicos e sociais sobre as vítimas.

O princípio do risco integral sublinha a necessidade de uma reparação integral que reconheça a dignidade humana como central para o direito a um ambiente seguro e habitável (Bedran e Mayer, 2013).

Portanto, a resposta ao risco socioambiental e a necessidade de reparação integral envolvem uma análise detalhada e crítica das políticas públicas, das responsabilidades legais do Estado e da garantia dos direitos fundamentais das populações afetadas.

Esse processo exige um compromisso contínuo com a prevenção como nos sistemas de Gestão Ambiental² (Corá, 2007) que é encontrada na iniciativa privada (, a mitigação e a reparação dos danos, assegurando que as medidas adotadas sejam sustentáveis e orientadas para a promoção da justiça social e ambiental. A implementação eficaz dessas medidas requer uma abordagem multidisciplinar e a participação ativa das comunidades afetadas, bem como a colaboração entre diferentes níveis de governo e o setor privado.

A avaliação e o monitoramento contínuos dos riscos socioambientais, juntamente com a revisão e o ajuste das políticas públicas, com base na eficácia das medidas implementadas, são fundamentais para assegurar que as estratégias de mitigação e adaptação permaneçam relevantes e eficientes diante das mudanças climáticas e do desenvolvimento urbano.

Além disso, a educação e a conscientização sobre riscos ambientais e práticas de prevenção são essenciais para empoderar as populações vulneráveis e melhorar sua resiliência a desastres futuros (Biage e dos Santos Pinto, 2017). As estratégias de comunicação eficazes podem facilitar a disseminação de informações críticas e promover uma cultura de preparação e prevenção que transcenda a resposta imediata a desastres, integrando essas práticas ao cotidiano das comunidades.

A garantia de acesso à justiça para as vítimas de desastres ambientais³ (Galeb et al, 2022), por meio de mecanismos legais simplificados e eficazes, assegura que os direitos das populações afetadas sejam reconhecidos e respeitados. Isso inclui a disponibilização de recursos legais adequados para a busca de compensação e reparação, bem como a implementação de medidas judiciais e administrativas que previnam a repetição de injustiças.

A promoção de políticas de inclusão social e econômica para as populações afetadas por desastres ambientais de forma coordenada e que pode ser analisada pela pesquisa de Carlos Eduardo Frickmann Young e Biancca Scarpeline De Castro (2015) por uma ótica coordenada e que pode contribuir, segundo se deduz na presente pesquisa, para a reconstrução de suas vidas com dignidade e respeito.

Isso envolve não apenas a recuperação física das áreas afetadas, mas também o suporte psicossocial, o fomento à geração de emprego e renda, e a garantia de serviços básicos que atendam às necessidades das comunidades reconstruídas.

A integração dos princípios de sustentabilidade ambiental nas práticas de desenvolvimento urbano e rural pode reduzir significativamente os riscos socioambientais e promover um equilíbrio entre as necessidades humanas e a conservação dos ecossistemas.

Essa abordagem holística, que considera as interconexões entre o meio ambiente, a sociedade e a economia, é essencial para construir um futuro mais seguro e justo para todos, especialmente para aqueles que se encontram em posições de vulnerabilidade.

² Se faz referência à uma Empresa Montadora de Veículos e seu processo de PDCA.

³ Fazemos alusão a pesquisa da autora: O acesso à justiça de mulheres atingidas no caso Rio Doce.

A participação comunitária, respeito pela cultura e identidade, acesso à justiça, e garantias legais são componentes cruciais a reforçar a importância do controle social na elaboração de políticas públicas.

O envolvimento direto das comunidades afetadas, por meio de conselhos participativos, audiências públicas, e plataformas digitais de participação, permite que sejam, pelo menos, expostas as suas necessidades, a serem possivelmente contempladas em futuras políticas públicas. Isso também deve contar com treinamento adequado acerca da conscientização sobre riscos ambientais por meio da proteção e defesa civil, contempladas no inciso X, do art. 1º da Lei 12.608, de 2012 (Brasil). Todos esses fatores fortalecem a capacidade de resposta das populações vulneráveis, melhorando sua resiliência a desastres futuros.

A avaliação contínua dos riscos socioambientais e a revisão das políticas públicas, sem olvidar da participação popular e controle social, asseguram estratégias possíveis de mitigação e adaptação de acidentes futuros. O acesso à justiça para as vítimas, a promoção de políticas de inclusão social e econômica, e a integração dos princípios de sustentabilidade ambiental nas práticas de desenvolvimento devem ser cada vez mais reforçados para a atuação ativa das comunidades.

>> Considerações finais

Abordar as mudanças climáticas e seus impactos na Baixada Santista e em todo o mundo com uma perspectiva ampla é uma necessidade urgente, uma vez que, cada vez mais, torna-se nítido o cenário de colapso ambiental. Os fatores que causam as mudanças climáticas estão enraizados em fatores múltiplos que não cessaram desde os primeiros assentamentos. Portanto, o enfrentamento sério e eficaz dos impactos devastadores das mudanças climáticas passa em primeiro lugar por uma mudança estrutural em direção a um novo paradigma social de consumo, troca e produção.

Apesar de sua negligência histórica, o Estado possui em seu arcabouço jurídico as ferramentas para ação, sendo sua inação passível de responsabilidade civil mitigatória e reparatória. O dever de responsabilidade é integral e surge da lei em resultado em uma responsabilidade socioambiental Integral.

É imperativo que políticas públicas, em especial as de assistência social observadas à luz do Estatuto da Cidade sejam ferramentas eficazes em prol da mitigação de impactos e reparação de danos causados por deslizamentos e outros eventos relacionados às mudanças climáticas.

Já existem métodos adequados de monitoramento a fim de se evitar catástrofes maiores nos casos de deslizamentos e desabamentos, sobretudo quando há população de baixa renda envolvida. Com o exemplo ocorrido no Litoral Norte de São Paulo já se tem uma possível dimensão de como deve ser tratada a questão e dos cuidados que se deve ter com a população de vulneráveis em ambientes com fragilidades ambientais.

>> Referências

- ALISSON, E.. **Agência Fapesp**: Santos pode se tornar mais suscetível a inundações. Publicado em 2015. Disponível em: <<https://agencia.fapesp.br/santos-pode-se-tornar-mais-suscetivel-a-inundacoes/21977>>. Acesso em 03 out. 2023.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. S. de. **Direitos humanos e justiça ambiental em comunidades perfluviais urbanas**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, 2014, 202 f.
- AMORIN, R.R. ; OLIVEIRA, R.C. As unidades de paisagem como uma categoria de análise geográfica: o exemplo do município de São Vicente-SP. **Soc. nat.** 20 (2). Dez 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Lei 12.608/2012**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Lei 8.742/1993**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Lei No 10.257/2001** (Estatuto das Cidades). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BULLARD, R. D. (1990). **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality**. Westview Press.
- CHAPMAN, C. B., & Ward, S. (2003). **Project Risk Management: Processes, Techniques, and Insights** (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- DAI, A. (2013). **Increasing drought under global warming in observations and models**. *Nature Climate Change*, 3(1), 52-58.
- SÃO PAULO. Desenvolvimento com Inclusão Social, dezembro de 2013. Doney, S. C. *et al.* (2009). **Ocean Acidification: The Other CO2 Problem**. *Annual Review of Marine Science*, 1, 169-192.
- SÃO PAULO. Desenvolvimento com Inclusão Social, dezembro de 2013. Disponível em: <<https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Resumo-Executivo-SANTOS-Litoral-Sustentavel.pdf>>.
- EMANUEL, K. (2017). **Will global warming make hurricane forecasting more difficult?** *Bulletin of the American Meteorological Society*, 98(3), 495-501.
- ENARSON, E.; MEYRELES, L. (2004). **International Perspectives on Gender and Disaster: Differences and Possibilities**. *Gender and Development*, 12(2), 45-50.
- GARDNER, A. S. *et al.* (2013). A reconciled estimate of glacier contributions to sea level rise: 2003 to 2009. **Science**, 340(6134), 852-857.
- GUEDES, E. A.; FERREIRA, C. L. (2016). A Responsabilidade civil pelo dano ambiental e a teoria do risco integral. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, 3(3), 13. Disponível em: <<https://periodicos.set>>.

edu.br/cadernohumanas/article/view/2632>. Acesso em: 03 out. 2023.

HANSEN, J. et al. (2016). **Ice melt, sea level rise and superstorms: evidence from paleoclimate data, climate modeling, and modern observations that 2°C global warming could be dangerous.** *Atmospheric Chemistry and Physics*, 16(6), 3761-3812.

HILLSON, D. (2002). **Extending the Risk Process to Manage Opportunities.** *International Journal of Project Management*, 20(3), 235-240.

IBGE (2018). **Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INSTITUTO PÓLIS. **Resumo executivo de Santos.** Projeto Litoral Sustentável

IPCC (2014). **Fifth Assessment Report: Synthesis Report.** Intergovernmental Panel on Climate Change.

IPCC (2019). **Special Report on the Ocean and Cryosphere in a Changing Climate.** Intergovernmental Panel on Climate Change.

KAPLAN, S.; GARRICK, B. J. (1981). **On the Quantitative Definition of Risk.** *Risk Analysis*, 1(1), 11-27.

KUNKEL, K. E. et al. (2018). **Monitoring and understanding trends in extreme storms: State of knowledge.** *Bulletin of the American Meteorological Society*, 99(3), 467-487.

MARENGO, J.; NUNES, L. H.; SOUZA, C. R. de G.; HOSOKAWA, E. K.; PEDRO, G. R.; HARARI, J.; MOREIRA, P. F.; FRANCO, P. L.; BANDINI, M. P.; GARCIA, P. D.; GIRELI, T. Z. **Gestão de risco e vulnerabilidade à subida do nível do mar no Brasil, com ênfase ao legado do Projeto Metrópole de Santos.** *Derbyana*, [S. l.], v. 43, p. e768, 2022. DOI: 10.14295/derb.v43.768. Disponível em: <<https://revistaig.emnuvens.com.br/derbyana/article/view/768>>. Acesso em: 03 out. 2023.

OLIVEIRA, F. A. de. **A solidariedade na responsabilidade por colapso omisso regulatório e fiscalizatório do estado na área ambiental: o dramático episódio do Rio Doce.** *Revista de Direito da Administração Pública*, ISSN 2595-5667, a. 2, v. 1, n. 1, fevereiro, 2017. Disponível em: <<http://redap.com.br/index.php/redap/article/view/90/57>>. Acesso em: 03 out. 2023.

SILVA, R. M. et al. (2020). **Urbanization and environmental risk in coastal areas: Case studies in Santos (Brazil) and Iquique (Chile).** *Ocean & Coastal Management*, 198, 105309.

SMITH, K. et al. (2018). **Climate Change and Environmental Hazards in Latin America and the Caribbean: Water Resources Management, Vulnerabilities, and Adaptations.** *In: Climate Vulnerability*, 173-187.

SOUZA, L. S. et al. (2019). **Impactos climáticos na Região Metropolitana da Baixada Santista: Vulnerabilidades socioambientais e perspectivas de adaptação.** *Revista Brasileira de Climatologia*, 25, 76-94

VAUGHAN, D. G. et al. (2013). **Observations: Cryosphere.** *In: Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, 317-382.





PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ALIMENTOS E BEBIDAS RESTAURANTE-ESCOLA ESTAÇÃO BISTRÔ: DESAFIOS, AVANÇOS E INICIATIVAS PARA A EQUIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

PROFESSIONAL QUALIFICATION PROGRAM IN FOOD AND BEVERAGE
AT THE ESTAÇÃO BISTRÔ SCHOOL-RESTAURANT: CHALLENGES,
ADVANCES, AND INITIATIVES FOR EQUITY AND SOCIAL INCLUSION

 *Anderson Santana Souza**

 *Luzana Bernardes***

 *Michele Leiko Uemura****

 *Lourdes Conceição Martins*****

>> Resumo

A implementação de políticas públicas voltadas para a empregabilidade de jovens em situação de vulnerabilidade é essencial para mitigar os impactos dos condicionantes sociais, especialmente a falta de acesso à educação de qualidade. Nesse contexto, a parceria entre a Universidade Católica de Santos (UniSantos) e a Prefeitura Municipal de Santos (PMS) resultou na criação do Restaurante-Escola Estação Bistrô, uma iniciativa inovadora que oferece não apenas uma experiência gastronômica de qualidade, mas também um espaço de aprendizado prático, em um cenário de inclusão social. Situado no histórico edifício da Estação do Valongo, o programa contemplou mais de 500 jovens em suas 19 turmas semestrais, das quais 379 alunos demonstraram notável dedicação ao concluí-lo. Esses participantes desenvolveram habilidades em culinária e atendimento ao

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. Docente do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia na Universidade Católica de Santos. Coordenador do Programa Restaurante-Escola Estação Bistrô.

** Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Saúde (GIPS).

***Doutora em Saúde Coletiva. Pesquisadora do Projeto Cidadania Empreendedora. Assessora de Pós Graduação Lato Sensu da Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Católica de Santos.

****Doutora, Profa. Assistente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos

cliente, enfrentando desafios reais do mercado e se preparando para a inserção no mundo do trabalho. Entretanto, o programa enfrenta desafios, como uma taxa de evasão de 33,67%, atribuída principalmente ao frágil suporte social. Apesar dessas dificuldades, a iniciativa representa um investimento no futuro, promovendo oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

>> Palavras-chave

Vulnerabilidade Social; Programas Sociais; Educação Profissionalizante.

>> Abstract

The implementation of public policies aimed at improving the employability of young people in vulnerable situations is essential to mitigate the impacts of social determinants, especially the lack of access to quality education. In this context, the partnership between the Catholic University of Santos (UniSantos) and the Municipal Government of Santos (PMS) resulted in the creation of the Estação Bistrô School-Restaurant, an innovative initiative that offers not only a quality gastronomic experience but also a practical learning environment within a framework of social inclusion. Located in the historic Valongo Station building, the program has benefited over 500 young people through its 19 semester classes, of which 379 students showed remarkable dedication to completing the program. These participants developed skills in culinary arts and customer service, facing real market challenges and preparing for entry into the job market. However, the program faces challenges, such as a dropout rate of 33.67%, mainly attributed to fragile social support. Despite these difficulties, the initiative represents an investment in the future, promoting opportunities and contributing to the construction of a more inclusive society.

>> Keywords

Social Vulnerability; Social Programs; Vocational Education.

INTRODUÇÃO

A iniquidade não representa apenas um obstáculo para o desenvolvimento socioeconômico, mas também desencadeia uma série de desafios relacionados à falta de oportunidades de trabalho, renda, educação, alimentação, moradia, lazer e acesso a serviços de saúde (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, 2021). A condição de vulnerabilidade de um indivíduo pode emergir de diversos fatores, portanto, a compreensão dessa complexidade é imperativa para trazer à tona tensões que precisam ser dialogadas, visando construir ações intersetoriais que minimizem os danos causados por essa condição social desigual. Nesse contexto, é essencial vislumbrar a juventude sob um enfoque crítico, entendendo-a como uma construção social, cultural e histórica, bem como, suas múltiplas relações e contextos sociais (Silva et al., 2022).

As oportunidades e condições de vida são fundamentais para compreender as trajetórias e a construção das relações sociais dos indivíduos. Esses elementos têm implicações significativas para o desenvolvimento e a constituição subjetiva dos jovens, incluindo prejuízos na escolarização, exposição a situações de violência, trabalho precoce, falta de acesso à formação profissional, inserção no tráfico de drogas como forma de obtenção de renda, e dificuldades em acessar direitos básicos, como saúde, alimentação, moradia e lazer, refletindo em suas vivências (Silva; Alberto; Costa, 2022).

No Brasil, há elevada prevalência de jovens com dificuldades para o acesso à educação e ao trabalho (Rocha et al., 2020), emergindo um cenário de preocupação em decorrência de suas vulnerabilidades individual, social e programática (Ayres, 2022). Nesta perspectiva, considera-se a juventude, a partir de um enfoque crítico, complexas interações entre os indivíduos e as estruturas sociais, e enfatiza-se a necessidade de compreensão mais ampla, que dialogue com os cenários de diversos tensionamentos e atravessamentos, considerando suas múltiplas identidades, experiências e contextos sociais (Silva et al., 2022).

No que tange à inclusão social, a educação e o trabalho são ferramentas potentes para a redução das desigualdades sociais, portanto, proporcionar aos jovens acesso equânime é fundamental para diminuir as disparidades de oportunidades (Oliveira, 2016; Oliveira, 2020). Nesse cenário, Rizzotto e Bortoloto (2011) destacam que a equidade orienta a intervenção do Estado no campo social e na formulação de políticas públicas, pressupondo que o Estado deve promover a justiça social, intervindo em ações que reduzam as desigualdades existentes na sociedade.

Nesse sentido, a teoria da justiça como equidade de John Rawls (2000) fundamenta-se na utilização de princípios básicos que asseguram as liberdades individuais e a diminuição das desigualdades sociais, legitimando a existência de uma sociedade democrática que restabelece relações sociais entre os conflitantes, baseada na igualdade, cooperação, cidadania e fraternidade (Ghisleni; Spengler, 2011; Vieira; Almeida Filho, 2009).

Refletir sobre a juventude é, portanto, abordar a temática da equidade. Campos e Paiva (2018) argumentam que, para pensar na juventude, é ne-

cessário considerar os diversos cenários de vida a partir de condicionantes como classe social, gênero, raça e moradia. No Brasil, observa-se uma elevada prevalência de jovens enfrentando dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho, o que gera um cenário preocupante, marcado por riscos como pobreza, desalento, depressão, baixa autoestima e discriminação (Rocha et al., 2020).

A empregabilidade dos jovens é um obstáculo significativo em muitos países, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. A determinação social, caracterizada por baixo nível educacional, origem familiar desprivilegiada e falta de oportunidades, podem impactar negativamente a trajetória de vida e profissional desses jovens (International Labour Office - ILO, 2020).

Destaca-se que as capacidades humanas não se limitam aos âmbitos profissional ou acadêmico; a saúde mental, o apoio familiar e a integração social são dimensões fundamentais da vida que devem ser contempladas. Nesse sentido, ressalta-se a importância das políticas públicas em assegurar ambientes nos quais os jovens possam construir relações sociais, contar com redes de apoio e serem reconhecidos e valorizados em suas comunidades, permitindo-lhes viver de forma plena em todas as suas dimensões (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2021).

A implementação de políticas públicas voltadas para o alcance da equidade, com oportunidades de empregabilidade dos jovens em condições de vulnerabilidade social, representa um elemento fundamental para atenuar os impactos dos determinantes sociais e fomentar a inclusão na sociedade. Essas políticas abrangem uma série de estratégias, desde investimentos substanciais no sistema educacional até a formulação de programas de formação profissional e a aplicação de incentivos que encorajem os empregadores a recrutarem jovens em situação de vulnerabilidade (Oliveira, 2020).

Os programas de qualificação profissional consistem em iniciativas educacionais e técnicas que visam capacitar indivíduos para o mercado de trabalho, oferecendo formação em competências específicas e atualizadas, alinhadas às demandas do setor produtivo. Seu principal objetivo é promover a empregabilidade, ampliar a autonomia econômica e reduzir desigualdades sociais, preparando os jovens para enfrentar os desafios do mundo do trabalho (Silva; Almeida, 2019).

Dessa forma, projetos sociais que enfatizam a educação, qualificação e crescimento econômico são essenciais para o desenvolvimento de comunidades globalmente. Eles combatem desigualdades ao oferecer capacitação, inovação e inclusão financeira, permitindo que indivíduos alcancem seu potencial e influenciem positivamente a sociedade e a economia. Assim, reforçar as bases educacionais é uma etapa primordial para potencializar as oportunidades de emprego entre os jovens (Heman, 2020). Ademais, programas direcionados ao aprimoramento profissional assumem um papel de destaque, pois tais iniciativas promovem a aquisição de habilidades específicas demandadas pelo atual mercado de trabalho.

Nesse contexto, vislumbrando mitigar esse panorama de desvantagem, se faz necessário trilhar pelo caminho da elaboração de políticas e programas

sociais que visem atender às necessidades dos estratos mais vulneráveis da sociedade, buscando reduzir as iniquidades sociais. Além disso, é imperativo que as políticas de emprego sejam moldadas para reconhecer e respeitar a dignidade inerente a cada jovem, garantindo salários justos e condições de trabalho que fomentem o crescimento pessoal e profissional.

1. OBJETIVO

Relatar a experiência da criação do Programa de Qualificação Profissional em Alimentos e Bebidas do Restaurante-Escola Estação Bistrô, destacando seu papel como suporte social para a empregabilidade de jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade de Santos.

2. MÉTODO

O presente estudo configura-se como um relato de experiência (RE), com abordagem crítico-reflexiva, sobre a criação de um restaurante escola, visando estimular o debate e promover reflexões contribuindo para a produção e disseminação do conhecimento científico (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O Programa de Qualificação Profissional em Alimentos e Bebidas do Restaurante-Escola Estação Bistrô, foi uma iniciativa pioneira e transformadora, resultou de uma parceria que começou em 2012 entre a Universidade Católica de Santos (UniSantos) e a Prefeitura Municipal de Santos (PMS), por meio de um Termo de Parceria pactuado com a Secretaria de Empreendedorismo, Economia Criativa e Turismo (SEECTUR). O programa visa promover a inclusão de jovens de 18 a 29 anos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, oferecendo qualificação técnica específica no setor de alimentos e bebidas, além de valorizar as experiências práticas individuais e coletivas dos estudantes, proporcionando-lhes novas perspectivas e oportunidades no mercado de trabalho.

A criação desse restaurante está ancorada na Lei Municipal nº 2988, datada de 16 de maio de 2014, que institui o Programa de Qualificação de Jovens - Programa Novo Rumo -, no âmbito do município de Santos (Santos, 2014a).

O programa oferece 25 vagas por turma, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de qualificação teórica e prática aos jovens participantes. Os critérios de inclusão para participar do programa são: faixa etária entre 18 e 29 anos, o domicílio fixado no município de Santos há pelo menos um ano, bem como a condição de pertencer à famílias usuárias da Política Municipal de Assistência Social, com renda per capita inferior a metade do salário-mínimo vigente ou limitada a três salários-mínimos de renda familiar (Santos, 2014b).

A Universidade Católica de Santos é uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (IES) situada em Santos, São Paulo, que desempenha um papel significativo na educação superior da região, buscando a formação integral dos estudantes com ênfase na ética, cidadania e responsabilidade social. As IES têm um compromisso direto com a comunidade local, ofe-

recendo educação, pesquisa e extensão sem fins lucrativos, visando atender às demandas da comunidade onde estão inseridas. Essa caracterização como “comunitária” confere à Universidade Católica de Santos uma posição única em relação a parcerias e convênios com o poder público. Frequentemente, a instituição se envolve em projetos que beneficiam diretamente a população local.

O Restaurante-Escola é um espaço de inclusão social. Ao acolher jovens, o programa oferece a oportunidade de reconstruir suas vidas e construir um futuro promissor, especialmente considerando os determinantes sociais da saúde que frequentemente impedem esses jovens de acessar oportunidades de educação e trabalho. A criação do programa “Restaurante-Escola Estação Bistrô”, localizado no histórico edifício da antiga Estação do Valongo, em Santos, exemplifica um projeto social que visa não apenas oferecer uma opção gastronômica de qualidade, mas também atuar como um local de formação e capacitação profissional na área de gastronomia. Por meio deste projeto, a Universidade Católica de Santos, em parceria com o poder público municipal, busca proporcionar uma formação profissional qualificada.

O Restaurante-Escola representa um espaço dedicado ao aprendizado prático para os estudantes, onde podem vivenciar rotinas e desafios reais de um estabelecimento gastronômico, assimilando conhecimentos que vão além da teoria. Essa experiência prepara os futuros profissionais para os desafios do mercado de trabalho (Moraes, 2023).

O projeto Restaurante-Escola Estação Bistrô é acompanhado por docentes da Universidade Católica de Santos das áreas de psicologia, administração, ciências econômicas e gastronomia. Os jovens participantes inseridos no programa recebem bolsa de auxílio mensal pecuniário equivalente a um salário-mínimo vigente, seguro de vida, capacitação em serviço e atividades voltadas à cidadania, acompanhamento mensal pela equipe técnica do programa e vale-transporte.

O RE versa sobre a descrição da prática vivida e de seus desafios. Por se tratar de um relato de experiência, não houve a necessidade de submissão em Comitê de Ética.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O programa “Restaurante-Escola Estação Bistrô” oportuniza a participação de estudantes de diversas realidades e diferentes trajetórias de vida e possibilita aos jovens a mobilidade social por meio da educação, e atenua a possibilidade de permanecerem ao longo de sua vida em vulnerabilidade (Silva; Bicudo, 2022). A falta de oportunidades pode levar a ciclos intergeracionais de pobreza (Teodoro, 2020), e ao sofrimento mental (Comptom; Shim, 2015).

Os jovens em situação de vulnerabilidade frequentemente são estereotipados como criminosos, o que reforça a associação entre pobreza e criminalidade e gera impactos negativos na saúde mental. De acordo com Oliveira, Soares e Batista (2016), a participação desses jovens em programas de capacitação profissional amplia suas oportunidades de inserção e

participação social. Assim, ao se propor um cenário de inclusão, projeta-se a construção de um caminho que favorece o progresso e o desenvolvimento, contribuindo para uma sociedade mais equânime (Haddad, 2000; Nussbaum, 2011).

Desde sua criação, o Restaurante-Escola já formou mais de 130 jovens em cursos de Qualificação Profissional em Alimentos e Bebidas, abrangendo formação teórica e prática na área de gastronomia. Os alunos recebem orientação sobre técnicas de cozinha, atendimento ao cliente, gestão de serviços e empreendedorismo. O curso também enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são essenciais para a integração e o sucesso no ambiente de trabalho.

Além disso, o programa promove atividades complementares, como oficinas de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional, e palestras com profissionais do setor. Essas ações visam fortalecer a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Essa abordagem abrangente é fundamental para que os jovens não apenas adquiram habilidades técnicas, mas também desenvolvam competências que lhes permitam se destacar em um ambiente profissional.

Destaca-se que, dos 130 profissionais formados, aproximadamente 38% conseguiram se inserir no mercado de trabalho, ocupando posições em diversos serviços do setor de alimentação, como bares, hotéis e restaurantes. Esse resultado reforça a relevância da qualificação profissional como uma estratégia eficaz para ampliar oportunidades de emprego e promover inclusão social, especialmente em um setor que apresenta alta demanda por mão de obra qualificada.

No entanto, o programa ainda enfrenta desafios significativos. Apesar do comprometimento da equipe e dos resultados positivos obtidos, é necessário superar obstáculos, como a escassez de recursos financeiros e a dificuldade de articulação com empresas que possam absorver a mão de obra qualificada. A falta de investimentos em infraestrutura e em equipamentos adequados para as atividades práticas também constitui uma barreira relevante. Além disso, muitos jovens lidam com questões emocionais e comportamentais que dificultam sua permanência e progresso nos cursos oferecidos. Nesse contexto, a atuação de profissionais qualificados, como psicólogos e assistentes sociais, torna-se fundamental para oferecer o suporte necessário durante o processo formativo e contribuir para o sucesso desses alunos.

É importante destacar que, com o propósito de facilitar a inserção dos jovens formados no mercado de trabalho, o Restaurante-Escola tem se empenhado ativamente na busca por parcerias com empresas e instituições que possam oferecer estágios e oportunidades de emprego. Ao longo dos anos, tais iniciativas têm gerado resultados positivos, permitindo que os alunos aprimorem suas habilidades em contextos reais de trabalho, como restaurantes e empresas do setor de alimentação. A seguir na Tabela 1 observa-se o número de inscritos no programa no período de 15/01/2019 a 18/08/2023 e os principais motivos que levaram aos desligamentos dos alunos.

Tabela 1 – Inscritos no programa Restaurante-Escola e status de conclusão no período de 15/01/2019 a 18/08/2023. Santos. São Paulo, 2023.

Inscritos	Nº	%
Formados	130	69,15
Não formados	58	30,85
Desistência	28	14,89
Frequência	20	10,64
Outros Motivos	10	5,32
Total	188	100,00

Fonte: Base de dados de inscritos no programa Restaurante-Escola, 2023.

O abandono de indivíduos inscritos ou a não participação em programas sociais de qualificação profissional é um fenômeno também observado no Restaurante-Escola, algumas razões comuns são frequentemente apontadas. De acordo com Rodrigues; Rodrigues (2022) a taxa de evasão dos cursos profissionalizantes é de aproximadamente 30% observada também, nos inscritos no programa Restaurante-Escola e status de conclusão no período de 15/01/2019 a 18/08/2023.

Tabela 2 – Status de conclusão no período de 15/01/2019 a 18/08/2023 por sexo.

Sexo	Conclusão				Total	
	Formados		Não formados		N	%
	N	%	N	%		
Feminino	88	67,69	36	62,07	124	65,96
Masculino	42	32,31	22	37,93	64	34,04
Total	130	100,00	58	100,00	188	100,00

Fonte: Base de dados de inscritos no programa Restaurante-Escola, 2023.

Tabela 3 – Status de conclusão no período de 15/01/2019 a 18/08/2023 por idade.

Idade	Conclusão				Total	
	Formados		Não formados		N	%
	N	%	N	%		
18 - 24	97	74,62	41	70,69	138	73,40
24 - 30	33	25,38	17	29,31	50	26,60
Total	130	100,00	58	100,00	188	100,00

Fonte: Base de dados de inscritos no programa Restaurante-Escola, 2023.

A evasão escolar é um fenômeno multifatorial, com especificidades que variam conforme o curso, a instituição e a região geográfica (Suhr, 2020). É fundamental ressaltar que jovens em condições financeiras adversas frequentemente se deparam com decisões desafiadoras em seu dia a dia. Quando surgem oportunidades de participar de programas que oferecem remuneração equivalente a um salário-mínimo, a escolha nem sempre é simples. Embora esses programas possam representar uma chance de estabilidade financeira a longo prazo, a urgência de suas necessidades imediatas muitas vezes os leva a priorizar empregos temporários e de curto prazo, mesmo que esses não ofereçam benefícios duradouros. Ademais, é possível que alguns desses jovens ingressem no programa sem afinidade pelo setor de alimentos e bebidas (Suhr, 2020; Rodrigues; Rodrigues, 2022).

Outros obstáculos relacionados a frágil retaguarda social dos jovens, dizem respeito ao desempenho acadêmico, para o cumprimento do cronograma curricular e da carga horária do curso. À medida que os conteúdos avançam, alguns alunos expressam algumas limitações em equacionar os estudos com suas demais responsabilidades e compromissos. Esses obstáculos, sejam eles reais ou apenas percebidos podem contribuir negativamente para a evasão. (Figueiredo; Sales, 2017; Suhr, 2020; Souza; Santos; Souza, 20210).

Considerando os aspectos mencionados, torna-se fundamental, em virtude do caráter inclusivo do programa, implementar estratégias que identifiquem precocemente os alunos com maior risco de evasão do curso e propor medidas de apoio intersetorial em parceria com a PMS, a fim de reduzir os índices de abandono. Este cenário, deve suscitar uma ampla discussão, sobre os diversos cenários sociais em que os jovens estão inseridos, assim como, propor medidas mais abrangentes e articuladas com as redes sociais e de saúde existentes para que possam dar maior sustentabilidade ao projeto.

Nesta perspectiva, a abordagem multidimensional das políticas públicas voltadas à empregabilidade dos jovens vulneráveis abrange um leque de medidas que vão desde o acesso equitativo à educação de qualidade até a provisão de programas de capacitação que conferem habilidades específicas e relevantes para o mercado contemporâneo. Com esse arcabouço abrangente, é possível não apenas aliviar os desafios enfrentados por esses jovens, mas também estabelecer alicerces sólidos para uma sociedade mais inclusiva e dinâmica.

>> Considerações Finais

A empregabilidade de jovens em situação de vulnerabilidade social é uma questão complexa que demanda abordagens integradas e políticas públicas intersetoriais eficazes. Nesse contexto, a criação de programas de capacitação e orientação vocacional, como o Restaurante-Escola Estação Bistrô, representa uma estratégia promissora para promover oportunidades concretas de aprendizado e inserção no mercado de trabalho. Tais iniciativas oferecem à jovens ferramentas e recursos essenciais para uma

transição bem-sucedida ao mundo profissional. A transformação dessas realidades não se limita a benefícios individuais, mas também promove impactos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O Restaurante-Escola Estação Bistrô destaca-se por sua contribuição significativa na vida dos jovens participantes. Ao longo dos anos, o programa consolidou-se como uma referência na inclusão social e no desenvolvimento da comunidade local, sendo amplamente reconhecido por sua relevância. A parceria entre a UniSantos e a PMS é um pilar fundamental para a sustentabilidade do programa. Além disso, o apoio contínuo da comunidade e das empresas locais demonstra o reconhecimento e a valorização desse projeto como uma ferramenta de transformação social.

O Restaurante-Escola Estação Bistrô é, portanto, um exemplo inspirador de como a educação, aliada à responsabilidade social, pode gerar mudanças significativas e duradouras. Sua continuidade é fundamental para que mais jovens em situação de vulnerabilidade tenham a oportunidade de transformar suas realidades e contribuir positivamente para o desenvolvimento de suas comunidades.

>> Referências

AYRES, J. R.. Vulnerabilidade, cuidado e integralidade: reconstruções conceituais e desafios atuais para as políticas e práticas de cuidado em HIV/Aids. **Saúde Debate**, [online], 2022. [citado em 2023]; 46(spe 7): 196-206. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042022E714>>.

COMPTON, Michael T.; SHIM, Ruth S.. The social determinants of mental health. **Focus**, v. 13, n. 4, p. 419-425, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1176/appi.focus.20150017>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FIGUEIREDO, N.; SALES, D.. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000200356&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

HADDAD, S.. **Os muitos mundos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ação Educativa/DP&A, 2000.

HEMAN, M. Ro. L. et al. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22992>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ILO - INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. **Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs**. International Labour Organisation (ILO), 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737648/lang--en/index.htm>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MORAES, Francisco. **Empresa-escola: Educação pelo e para o trabalho**. São

Paulo: Senac, 2023.

NUSSBAUM, M. C.. **CREATING CAPABILITIES**. The human development approach. **Creating capabilities**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/77114247/Creating_capabilities_the_human_development_approach>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OLIVEIRA, E.; SOARES, C. B.; BATISTA, L. L.. Everyday representations of young people about peripheral areas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2016; 69(6): 1082-1088. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0387>.

OLIVEIRA, L. T.. **Política de empregabilidade de jovens desempregados e contrato de impacto social: atores, narrativas e desenho**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Avaliação de Políticas Públicas) – Escola Superior do Tribunal de Contas da União, Instituto Serzedello Corrêa, Brasília, DF. 74 fls. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881E78EC66CF01794864574477D3>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

RAWLS, J.. **O liberalismo político**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.

RIZZOTTO, M. L. F.; BORTOLOTO, C.. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 38, p. 793-804, jul. 2011.

RODRIGUES, A. M.; RODRIGUES, A. C. da S.. Estudo sobre evasão e permanência em cursos técnicos profissionalizantes. **Linhas Críticas**, v. 28, e43703, 2022.

SANTOS. Lei municipal Nº 2988, de 16 de maio de 2014a. Regulamenta o programa de qualificação de jovens “programa novo rumo”, criado pela lei nº 2.988, de 16 de maio de 2014, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Santos, SP. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/documents/4843/view>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS. Decreto municipal Nº 6.866, de 29 julho 2014b. Institui o Programa de Qualificação de Jovens “Novo Rumo” - Programa Novo Rumo, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Santos, SP. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/documents/4934>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, L. B.; BICUDO, V.. Determinantes sociais e determinação social do processo saúde-doença: discutindo conceitos e perspectivas. *In*: SANTOS, Tatiane Valeria Cardoso dos; SILVA, Letícia Batista; MACHADO, Thiago de Oliveira (Orgs.). **Trabalho e saúde: diálogos críticos sobre crises**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 115-131. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/51905>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUZA, M. F. de; SANTOS, A. C. M. Z. dos; SOUZA, M. Q. B. de. A empregabilidade no modelo bioecológico do desenvolvimento humano em contextos de vulnerabilidade. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 21, n. 4, p. 1775-1784, dez. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/rpot/2021.4.22071>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, E. B. F. de L.; ALBERTO, M. de F. P.; COSTA, C. S. da S. J.. Contexto social e medidas socioeducativas: trajetórias de (des)proteção social? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 34, p. e38032, 2022.

SUHR, I. R. F.. Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 3, 2020. Rede Federal de Educação Profissio-

nal, Científica e Tecnológica.

TEODORO, L. C. de A.. A importância da educação na construção da cidadania: uma análise do Programa Bolsa Família. **Revista Acervo Educacional**, v. 2, p. e4086, 8 out. 2020. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/4086>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO - **International Commission on the futures of education. Progress update of the International Commission on the Futures of Education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>>. Acesso em 17 ago. 2023.





NARRATIVAS DOCENTES E SABERES EM MOVIMENTO: AS MOBILIZAÇÕES DE PROFESSORAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHING NARRATIVES AND KNOWLEDGE IN MOVEMENT: TEACHERS' MOBILIZATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

 *Naiara Chierici da Rocha**

>> Resumo

O artigo analisa narrativas de professoras que atuam na Educação Básica e Educação Especial em São Paulo - SP, buscando compreender os desafios e complexidades de suas práticas pedagógicas em um contexto de desigualdade social. A pesquisa utiliza entrevistas narrativas para explorar como as trajetórias de vida das educadoras influenciam suas relações com o saber e suas abordagens sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar. As histórias das professoras ilustram tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias de resistência e transformação adotadas. O artigo destaca a importância da formação contínua e da reflexão crítica sobre crenças e valores que orientam o trabalho docente, apontando que a educação inclusiva vai além da adaptação curricular, exigindo comprometimento com a escuta e o acolhimento das singularidades de cada aluno. Além disso, o estudo ressalta a necessidade de um debate mais amplo sobre as condições de trabalho e as limitações institucionais que afetam a implementação de práticas inclusivas. A conclusão propõe que, para que a escola se torne inclusiva e transformadora, é essencial promover um ambiente que valorize a diversidade e reconheça a educação como um meio de empoderamento e justiça social. O artigo contribui para a reflexão sobre o papel das educadoras na construção de uma educação que respeite e celebre as diferenças, propondo um novo olhar sobre as dinâmicas de poder no sistema educacional.

>> Palavras-chave

Relação com o saber. Docência. Inclusão Escolar. (Auto)Biografia.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.

>> Abstract

this article analyzes the narratives of teachers who work in Basic Education and Special Education in São Paulo, SP, seeking to understand the challenges and complexities of their pedagogical practices in a context of social inequality. The research uses narrative interviews to explore how the educators' life trajectories influence their relationships with knowledge and their approaches to inclusion and diversity in the school environment. The teachers' stories illustrate both the difficulties they face and the strategies of resistance and transformation adopted. The article highlights the importance of ongoing training and critical reflection on the beliefs and values that guide teaching work, pointing out that inclusive education goes beyond curricular adaptation, requiring a commitment to listening to and embracing the singularities of each student. In addition, the study highlights the need for a broader debate on the working conditions and institutional limitations that affect the implementation of inclusive practices. The conclusion proposes that, for schools to become inclusive and transformative, it is essential to promote an environment that values diversity and recognizes education as a means of empowerment and social justice. The article contributes to the reflection on the role of educators in building an education that respects and celebrates differences, proposing a new look at the power dynamics in the educational system.

>> Keywords

Relationship with knowledge. Teaching. School inclusion. (Auto)biography.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta um desafio significativo: a produção do fracasso escolar, que se entrelaça com as profundas desigualdades sociais e institucionais presentes no país. A crítica central reside na forma como os mecanismos de avaliação da qualidade da aprendizagem revelam essas desigualdades, evidenciando que as condições de trabalho, salários e formação dos educadores impactam diretamente a educabilidade dos alunos. Essa realidade é especialmente preocupante para aqueles que pertencem a classes sociais mais baixas e para os alunos com deficiência, que frequentemente se veem à margem de um sistema educacional que deveria ser inclusivo.

De acordo com Frigotto (2013), a ênfase em exames oficiais e na chamada “qualidade total” da educação perpetua a exclusão e o fracasso escolar, não apenas para os mais pobres, mas também para aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. A lógica neoliberal, que prioriza a formação de capital humano e associa a educação à produtividade e eficiência, ignora as necessidades específicas de cada aluno, reforçando a exclusão de grupos marginalizados.

Historicamente, a educação no Brasil foi moldada por ideais desenvolvimentistas que viam a escolaridade como um investimento em capital humano, uma perspectiva que se intensificou a partir da década de 1960. Essa abordagem, que se baseia em teorias de modernização, considera a educação um fator de desenvolvimento econômico, mas falha em atender às realidades diversas dos alunos (FRIGOTTO, 2013). A escola comum, portanto, não consegue ser um espaço verdadeiramente inclusivo, pois continua a falhar em atender às demandas de todos os alunos, especialmente aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

É fundamental romper com essa lógica excludente e desenvolver novos projetos educacionais que respeitem as singularidades de cada aluno. A pesquisa de estudiosos como Patto (2015) e Charlot (2000; 2005) ainda são essenciais para entender essas dinâmicas, pois ambas abordam o protagonismo dos estudantes e suas realidades, propondo uma análise crítica que busca transformar a educação em um espaço mais inclusivo.

A crítica à estrutura educacional brasileira aponta para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, que leve em conta as diversas realidades dos alunos. O fracasso escolar não deve ser visto como uma falha individual, mas como um fenômeno sistêmico, resultado de condições históricas e sociais (CHARLOT, 2000). Para que a educação cumpra seu papel transformador, é imprescindível que se busque uma alternativa que respeite e valorize a diversidade, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam participar e se desenvolver no espaço escolar.

A crítica de Patto (2015) destaca que, enquanto se reconhecia a má qualidade da formação docente, a responsabilidade pelo fracasso escolar era frequentemente atribuída às “incapacidades” dos alunos. A teoria da carência cultural, que sugere que o ambiente cultural das crianças de classes mais baixas é inferior, reforçou essa visão, levando à percepção de que as

dificuldades de aprendizagem eram resultado de deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças. Para Patto (2015) essa narrativa não apenas desconsidera as desigualdades estruturais, mas também perpetua a discriminação econômica e a estratificação social, negando o direito à diferença e consolidando uma visão de que a educação deveria priorizar aptidões individuais e mérito.

Além disso, o tratamento do fracasso escolar como um fenômeno isolado, comparável a uma doença, desvia a atenção das verdadeiras causas das desigualdades educacionais. Charlot (2000) complementa essa crítica ao argumentar que o fracasso escolar não é um fato em si, mas uma categorização social que pode obscurecer as complexidades do contexto educacional. Essa perspectiva ideológica e hegemônica contribui para a exclusão de grupos considerados fora dos padrões estabelecidos pela sociedade e pela escola.

Diante desse cenário, é fundamental promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças, criando um ambiente onde todos os alunos possam participar e se desenvolver de acordo com suas singularidades. A teoria da relação com o saber emerge como uma abordagem promissora para investigar o fracasso escolar, focando nas interações entre os sujeitos e o conhecimento, em vez de rotular os alunos como “fracassados” ou “bem-sucedidos” com base em padrões rígidos. Essa mudança de paradigma é essencial para construir uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão e a equidade no sistema educacional.

Desse modo, a partir da pesquisa intitulada “histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão”¹ que teve por objetivo analisar, por meio de narrativas de professoras, as mobilizações para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo a partir das relações que estabelecem com o saber em suas trajetórias de vida e formação, defendeu-se a seguinte tese “A relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual”. A pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras colaboradoras que atuam na educação básica no município de São Paulo -SP. Por meio da entrevista narrativa pesquisadora e colaboradoras uniram suas vozes para a consolidação do estudo em questão.

Assim, este artigo se constrói não apenas com a voz da pesquisadora, mas também com as vozes das professoras colaboradoras que narraram suas vidas e deram corpo à pesquisa. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar algumas das discussões centrais mobilizadas pela pesquisa e sistematizar os principais resultados, que sustentam a tese defendida. Esses resultados evidenciam a complexidade e a importância da vida e formação de mulheres e professoras, bem como os desdobramentos dessas experiências para suas escolhas e práticas cotidianas, especialmente no contexto de uma escola inclusiva. O artigo está organizado da seguinte forma:

¹ Tese defendida em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente - São Paulo.

Na primeira parte, “A relação com o saber e suas dimensões”, são brevemente explicitadas as dimensões que compõem a teoria que sustenta a análise das narrativas. Busquei, assim, sintetizar as concepções de saber e suas dinâmicas relacionais – epistêmica, identitária e social. Na segunda parte, “A pesquisa (auto)biográfica e a entrevista narrativa como possibilidades para ressignificar práticas docentes”, apresento as bases metodológicas que guiaram todo o percurso investigativo e que deram corpo aos resultados e reflexões aqui apresentados. Na terceira parte, “A vida contada é uma construção de si”, apresento os três eixos analíticos da pesquisa: o tornar-se professora, os sentidos atribuídos às escolhas e práticas enquanto mulheres e docentes, e os impactos de suas relações consigo mesmas e com os outros, atravessados por seus contextos de tempo e lugar. Por fim, concluo o texto com as perspectivas e vozes de quatro mulheres que se propuseram a ressignificar e narrar suas trajetórias de vida e formação.

1. A RELAÇÃO COM O SABER E SUAS DIMENSÕES

A educação é um processo dinâmico e multifacetado, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Segundo Charlot (2000), a compreensão do aluno deve ser ampliada para além de sua posição dentro da escola; ele deve ser visto como um sujeito complexo, com uma história de vida, desejos e relações sociais que influenciam sua aprendizagem. Cada aluno é um ser humano que enfrenta a necessidade de aprender em um mundo repleto de saberes diversos, e essa perspectiva deve ser aplicada a todos, independentemente de suas necessidades específicas.

Charlot argumenta que a educação é uma apropriação de saberes que ocorre de maneira sempre parcial. Isso significa que cada indivíduo interpreta e se apropria do conhecimento de forma única, moldada por suas experiências e contextos sociais. Essa visão é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois reconhece que cada aluno possui tempos e ritmos próprios de aprendizagem. A escola, muitas vezes, falha em adaptar seu tempo pedagógico para atender a essas necessidades, resultando em uma classificação e fragmentação que exclui alguns alunos.

Além disso, o desejo é uma força motriz essencial no processo educativo. Não se trata apenas de uma busca por objetos de conhecimento, mas de um desejo social que se manifesta nas relações com os outros. A educação deve ser entendida como um processo de construção mútua, onde tanto educadores quanto educandos se transformam por meio de suas interações. Essa troca é fundamental para a formação de identidades e para o desenvolvimento de um aprendizado significativo (Rocha, 2021).

Complementando essa visão, Paulo Freire (2001) destaca que a educação é uma produção de si, mediada pelo outro. Essa afirmação reforça a ideia de que a prática educativa é uma troca que envolve o desejo de aprender e ensinar. É nesse espaço de interação que se dá a verdadeira construção do conhecimento e da identidade do sujeito. Assim, a educação se revela como um processo contínuo e inacabado, refletindo a complexidade da experiência humana e a riqueza das relações sociais que a permeiam.

A mobilização no contexto educacional é um conceito fundamental que se distingue da motivação, enfatizando a ação interna e o engajamento ativo do sujeito. Segundo Charlot (2000), a mobilização é um processo que ocorre dentro do indivíduo, onde tanto alunos quanto professores se envolvem em atividades de ensino e aprendizagem não apenas por pressões externas, mas por um desejo genuíno de aprender e ensinar.

Esse processo de mobilização é impulsionado por “móviles”, que são as razões ou desejos que motivam a ação. Por exemplo, um professor pode se mobilizar para ensinar porque deseja compartilhar conhecimento e ver seus alunos prosperarem. Essa dinâmica interna é crucial, pois permite que o sujeito se coloque em movimento por conta de suas próprias razões, utilizando seus recursos — habilidades, conhecimentos e experiências — para alcançar metas desejáveis (CHARLOT, 2000).

Assim, a mobilização implica uma troca com o mundo ao redor. Quando um sujeito se engaja em uma atividade, ele investe nela e interage com seu ambiente, o que possibilita a descoberta de novas metas e recursos para agir. No caso das professoras colaboradoras da pesquisa em questão, são as suas experiências desde a infância até suas práticas atuais que são vistas como um contínuo de mobilização, onde elas se envolvem ativamente em suas atividades de ensino, guiadas por um propósito e um desejo de impactar positivamente seus alunos.

A mobilização, portanto, é um conceito que destaca a importância da ação interna e do engajamento ativo no processo educativo. Ao compreender a mobilização como um fenômeno que envolve desejos, significados e interações, podemos valorizar ainda mais o papel dos educadores e a dinâmica que permeia a educação, reconhecendo que cada ato de ensino é uma expressão de um desejo profundo de transformação e aprendizado (ROCHA, 2021).

O conceito de sentido, conforme abordado por Charlot (2000), revela-se como uma construção intrinsecamente subjetiva, que se forma a partir das experiências e relações de um indivíduo com o mundo ao seu redor. Para entender essa dinâmica, é essencial considerar a noção de significação, que, segundo Francis Jacques, implica que o sentido de algo — seja uma palavra, um evento ou uma ação — é sempre relacionado a um sujeito. Essa relação não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto social, onde as vivências e reflexões pessoais influenciam a maneira como se atribui significado às diversas situações da vida (CHARLOT, 2000).

Além disso, a narrativa das experiências vividas desempenha um papel fundamental na autocompreensão. Ao compartilhar suas histórias, indivíduos, como professoras, têm a oportunidade de refletir sobre suas escolhas e posições no mundo. Essa reflexão não apenas ajuda a atribuir sentido às suas vidas, mas também permite que elas compreendam como suas vivências se entrelaçam com seus desejos e valores.

O desejo, por sua vez, está intimamente ligado à atribuição de valor. Quando afirmamos que algo “faz sentido” ou “não faz sentido”, estamos expressando a importância que conferimos a essa experiência ou situação. É importante notar que o sentido não é estático; ele pode evoluir ao longo

do tempo, à medida que os indivíduos se desenvolvem e se relacionam com o mundo de maneiras novas e diversas (CHARLOT, 2000).

Por fim, a visão de Charlot enfatiza que o sujeito não é uma entidade isolada, mas um ser social, moldado por processos psíquicos e sociais. Sua identidade é formada por um conjunto de relações — consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Essa perspectiva ressalta a importância da interação social e da reflexão pessoal na formação do sentido, mostrando que a compreensão de nossas ações e escolhas é um processo dinâmico e contínuo, profundamente enraizado nas relações que estabelecemos ao longo da vida.

A relação do sujeito humano com o saber e o aprendizado é um fenômeno complexo e multifacetado, que vai muito além da simples aquisição de conhecimento. Essa relação é fundamental para a condição humana, pois o aprendizado é uma necessidade intrínseca que se manifesta em um mundo já existente. O saber se apresenta através de “objetos-saberes”, que podem incluir desde livros e obras de arte até atividades cotidianas, como escovar os dentes ou operar um computador. Cada um desses objetos requer um aprendizado específico, que varia em complexidade e profundidade (CHARLOT, 2000).

Desse modo, Charlot propõe uma abordagem que distingue três dimensões essenciais da relação com o saber. A primeira é a relação com o saber objeto, que envolve a apropriação de conhecimentos encarnados em objetos empíricos, mediada pela linguagem escrita. A segunda dimensão é a relação com atividades corporais, que se refere ao aprendizado de práticas que não dependem apenas do conhecimento teórico, mas da experiência prática, como nadar ou dançar. Por fim, a terceira dimensão é a relação intersubjetiva, que envolve a interação com outros e a construção de saberes através dessas relações, como aprender a se relacionar ou a comunicar-se (CHARLOT, 2000).

Além disso, a relação com o saber é sempre social, pois envolve a interação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Essa relação é influenciada por fatores históricos e sociais, e não pode ser compreendida apenas em termos de posições sociais. O aprendizado é visto como um processo de apropriação do mundo, onde o sujeito navega entre a posse e a não posse do saber.

Outro aspecto crucial é a dimensão identitária da relação com o saber. O sujeito atribui sentido ao que aprende com base em suas experiências, expectativas e relações. Essa construção de identidade é fundamental, pois o aprendizado ganha significado em relação à história pessoal do sujeito e suas interações sociais. A temporalidade do aprendizado também desempenha um papel significativo. O aprendizado não ocorre em um vácuo; ele se inscreve no tempo, envolvendo não apenas o presente, mas também a história do sujeito e suas projeções futuras. O tempo é percebido como não homogêneo, marcado por momentos significativos e rupturas que moldam a experiência de aprendizado.

A análise da relação com o saber deve considerar todas essas dimensões, pois o saber só se torna efetivo quando um sujeito se relaciona com ele de maneira prática e mobilizadora. O aprendizado é, portanto, um fe-

nômeno histórico e social que deve ser estudado em suas narrativas e contextos, reconhecendo que a experiência de aprender é uma aventura humana rica e diversificada, que se desdobra ao longo do tempo e das relações (CHARLOT, 2000; 2005).

A pesquisa sobre a relação com o saber nas histórias de vida de quatro mulheres professoras revela a complexidade e a profundidade do processo de aprendizado, que vai além da simples aquisição de conhecimento. A pesquisa buscou entender como essas professoras se apropriam do saber, considerando que essa relação é uma forma específica de aprender, que envolve interações dinâmicas e significativas.

De acordo com Charlot, aprender é um ato de apropriação do mundo, onde o sujeito não apenas acumula informações, mas também domina atividades e estabelece relações que formam um sistema de significados. Essa apropriação é sempre relacional, envolvendo interações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Essa concepção relacional na pesquisa se desdobrou da seguinte forma:

- dimensão epistêmica refere-se às maneiras como as professoras internalizam e compreendem o saber ao longo de suas trajetórias formativas. É nesse espaço que elas desenvolvem suas habilidades e conhecimentos, moldando sua prática docente. Já a dimensão identitária está relacionada às subjetividades, desejos e significados que as professoras atribuem às suas escolhas e práticas. Essa dimensão é crucial para entender como suas identidades, enquanto mulheres e educadoras, influenciam sua relação com o saber.
- a dimensão social considera os impactos das posições sociais que as professoras ocupam, tanto de forma objetiva quanto subjetiva. Essa dimensão analisa como suas experiências e percepções sobre suas posições na sociedade afetam as relações que estabelecem com os outros e consigo mesmas. A pesquisa buscou, assim, compreender como essas três dimensões interagem nas experiências formativas e docentes das professoras, analisando as narrativas que elas compartilham sobre suas trajetórias.

O objetivo da pesquisa não foi o desenvolver um novo conceito no campo da prática educativa, mas sim utilizar a relação com o saber como um conceito central para discutir as experiências e significados que emergem das histórias das professoras. Essa análise permite uma visão mais articulada do aprendizado e da formação docente, destacando a importância das experiências pessoais e sociais na construção do saber.

Assim, a pesquisa revelou que a relação com o saber é um processo complexo e multifacetado, moldado por uma rede de relações que impactam as práticas e compreensões das professoras. Ao explorar as interações entre saber, identidade e contexto social, a pesquisa contribuiu para uma compreensão mais abrangente do papel das experiências vividas na formação de educadores, ressaltando a singularidade de cada trajetória e a potencialidade das narrativas que emergem desse processo (ROCHA, 2021).

2. A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADES PARA REESIGNIFICAR PRÁTICAS DOCENTES

A pesquisa (auto)biográfica emerge como uma abordagem qualitativa que busca explorar a singularidade da experiência humana por meio das narrativas pessoais. Essa metodologia se fundamenta na ideia de que cada indivíduo é moldado por uma história única, que se entrelaça com o contexto social em que vive. Como enfatiza Charlot (2000), a singularidade não se dá pela separação do social, mas pela vivência de experiências que são exclusivas a cada pessoa. Assim, as histórias de vida das professoras colaboradoras tornam-se um recurso potencializador para investigar a constituição de si e as relações com o saber no ambiente educacional.

No cerne da pesquisa (auto)biográfica está a compreensão de que os sujeitos não são meros objetos de análise, mas protagonistas de suas próprias narrativas. Essa mudança de perspectiva permite que os participantes compartilhem suas histórias, contribuindo para a produção de conhecimento sobre si mesmos e sobre suas realidades sociais. A pesquisa, portanto, não se limita à coleta de dados, mas se transforma em um processo colaborativo e relacional, onde a subjetividade e a historicidade dos indivíduos são reconhecidas e valorizadas (SOUZA, 2006).

A temporalidade é uma dimensão crucial nesse tipo de pesquisa, pois as experiências são construídas ao longo do tempo e influenciadas por contextos históricos e sociais. Delory-Momberger (2016) destaca que a narrativa serve como um meio para dar sentido às vivências, permitindo que os indivíduos se apropriem de suas histórias e as transformem em conhecimento. Essa apropriação é fundamental para a construção da identidade e para a compreensão do papel que cada um desempenha em sua trajetória.

Além disso, a relação entre o pesquisador e o pesquisado é um aspecto central da pesquisa (auto)biográfica. Ambos estão engajados em um processo de construção partilhada do conhecimento, onde as entrevistas narrativas se configuram como um espaço de interação social. Esse ambiente propicia uma compreensão mais profunda das vivências humanas, desafiando discursos dominantes e saberes hegemônicos. A pesquisa, portanto, se torna um espaço de resistência e de afirmação da voz dos sujeitos, permitindo que suas experiências sejam ouvidas e valorizadas (FERRAROTTI, 2014).

A pesquisa (auto)biográfica não apenas busca entender a singularidade do ser humano, mas também reconhece a educação como um processo contínuo e abrangente. Para Souza (2006) essa abordagem ética e política considera a complexidade da formação humana, ressaltando a importância de compreender como os indivíduos se constroem socialmente através de suas experiências e narrativas. Ao valorizar a subjetividade e a historicidade, a pesquisa (auto)biográfica se posiciona como uma ferramenta poderosa para a transformação social e educacional (Rocha, 2021).

2.1 A entrevista narrativa

Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica optou-se como dispositivo de escuta para as histórias das quatro professoras colaboradoras da pesquisa — Ana, Bia, Dani e Mari² — utilizar a entrevista narrativa. Nesse sentido, a entrevista foi utilizada como um dispositivo que não apenas coleta dados, mas também facilita a ressignificação das experiências que elas compartilham.

A entrevista narrativa é mais do que uma simples técnica de coleta de informações; é um meio de explorar a complexidade da vida humana. Assim, as bases teóricas escolhidas foram as teorias de Fritz Schütze, que enfatiza a importância de entender as histórias de vida como sedimentações de estruturas processuais interligadas. Para Schütze (2011), a história de vida de um indivíduo é dinâmica, e a interpretação dessa história evolui ao longo do tempo, influenciada pelas experiências vividas e pelo contexto social em que o indivíduo está inserido.

Um dos aspectos centrais da abordagem de Schütze é a análise das estruturas processuais que compõem a narrativa de vida. Ele propõe que a pesquisa deve considerar a sequência temporal e a estrutura dos eventos narrados, levantando questões cruciais sobre a ordem dos acontecimentos e suas transições. Essa análise permite uma compreensão mais profunda das experiências narradas, revelando como os eventos se entrelaçam e como as narradoras interpretam suas trajetórias.

Além disso, o autor destaca a relevância sociológica da análise das narrativas. Ele argumenta que é fundamental questionar o que ocorreu nas histórias de vida que são significativas para a sociologia, reconhecendo que a interpretação da história de vida deve estar intimamente relacionada ao contexto social e às experiências do narrador. Essa perspectiva amplia a compreensão das narrativas, permitindo que se revelem não apenas as experiências individuais, mas também as dinâmicas sociais que as moldam.

A estrutura da entrevista narrativa é composta por três partes centrais, começando com uma questão que orienta a narrativa autobiográfica. Durante a narração, o pesquisador deve permitir que o narrador desenvolva sua história livremente, sem interrupções. Somente após a conclusão da narrativa é que o pesquisador pode fazer perguntas para aprofundar a compreensão dos aspectos mais sutis e significativos da história.

Essa estruturação em três partes se deu da seguinte maneira:

1. Na **primeira parte**, a entrevista foi iniciada com uma conversa amigável para qualificar o ambiente e a relação de troca. Após esse início foi apresentado a cada professora a questão central e orientadora, convidando cada uma delas a compartilhar suas histórias de vida. A questão central foi: *“Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como professora, bem como sua aproximação com a educação especial e inclusão escolar, e o seu trabalho com todos os estudantes na escola básica. Tudo que lhe ocorrer e for importante para você... E,*

² As professoras colaboradoras da pesquisa atuam no município de São Paulo há mais de 10 anos e foram selecionadas para participar da pesquisa por estarem envolvidas em um processo formativo — uma especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva — do qual a pesquisadora era formadora. Dessa forma, estabeleceram-se as aproximações e relações necessárias entre a pesquisadora e as colaboradoras.

mais tarde, farei perguntas sobre o que você disser...³". Essa fase foi fundamental, pois estabeleceu o tom da entrevista e permitiu que cada professora entrevistada falasse livremente sobre sua trajetória, suas experiências na educação especial e sua relação com a inclusão escolar.

2. A **segunda parte** da entrevista focou na exploração do potencial narrativo que emergiu da narração inicial. Aqui, utilizou-se de questões narrativas para aprofundar temas que não puderam ser melhores explorados após a narração central. Essa fase foi essencial para captar nuances e aspectos que ficaram ocultos ou não totalmente conscientes para a entrevistada. Ao relembrar fragmentos da narrativa anterior, incentivou as professoras a expandir suas respostas, revelando detalhes que enriqueceram a compreensão de sua história.

3. Por fim, a **terceira parte** da entrevista se concentrou na descrição e teorização das experiências narradas. A pesquisadora apoiou as professoras na descrição de situações e contextos que se repetiram em suas vidas, além de estimular reflexões teóricas sobre suas vivências. Perguntas que incentivaram a explicação e a teorização sobre suas identidades e experiências foram fundamentais nesta fase.

Durante todo o processo, foi utilizado um diário de campo que permitiu o registro de observações e fragmentos que puderam ser explorados posteriormente. Após a coleta das narrativas, foi realizada a transcrição e o envio dos textos para as professoras revisarem, garantindo que suas vozes e experiências sejam representadas com precisão.

As entrevistas foram realizadas em dois locais distintos: as das professoras Ana e Mari ocorreram no Coffeetown, na cidade de São Paulo, com duração de 1h15 cada uma. Já as das professoras Bia e Dani foram realizadas no Centro Cultural Vergueiro, também em São Paulo, com duração de 1h10 cada uma. No total, foram produzidas mais de 4 horas de áudio para transcrição e análise.

A análise das narrativas foi um processo que se desdobrou em três dimensões fundamentais. A primeira dimensão concentrou-se na trajetória de vida das professoras, englobando suas histórias familiares, escolares e profissionais. Essa abordagem permitiu uma compreensão sobre como suas vivências pessoais e contextos sociais moldaram suas relações com o saber. Ao considerar o papel do gênero, foi possível perceber os desafios enfrentados por essas mulheres em sua busca por educação e desenvolvimento profissional, revelando como suas histórias individuais se entrelaçam com questões mais amplas de inclusão.

A segunda dimensão da análise focou quando as trajetórias das professoras se cruzam com a Educação Especial e a inclusão escolar. Este ponto de interseção permitiu explorar como essas experiências impactaram suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre a diversidade no ambiente escolar. Através dessa lente, foi possível entender como as histórias pessoais das professoras influenciam suas abordagens educacionais, destacando a importância de suas vivências na formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

³ Esse modo de conceber a questão inicial foi inspirado em uma entrevista realizada com o próprio Fritz Schütze pelas pesquisadoras alemãs Köttig e Völter (2014).

Por fim, a terceira dimensão abordou os momentos de ressignificação que as professoras vivenciaram ao longo de suas trajetórias, especialmente em relação ao futuro. Aqui, o foco centrou-se nas esperanças e mobilizações que elas cultivam como docentes, refletindo sobre o trabalho que realizam nas escolas públicas contemporâneas. Essa análise permitiu explorar os recursos e estratégias que cada professora utiliza para enfrentar os desafios do contexto educacional atual, revelando as perspectivas que caracterizam suas práticas.

É importante ressaltar que essa análise não buscou hierarquizar ou rigidamente enquadrar as dimensões discutidas. Em vez disso, a intenção foi destacar a composição dialética entre os aspectos positivos e negativos das experiências narradas, revelando a pluralidade das relações que cada professora estabelece com o saber. Essa abordagem respeita a singularidade de cada história e as experiências vividas, reconhecendo que a relação com o saber é um conjunto complexo e interconectado de significados. Assim, a análise se torna um espaço de valorização das narrativas individuais, permitindo que as vozes das professoras sejam ouvidas e compreendidas em sua totalidade, contribuindo para um entendimento mais integrado da educação inclusiva e das realidades enfrentadas por essas profissionais (Rocha, 2021).

3. A VIDA CONTADA É UMA CONSTRUÇÃO DE SI

3.1 O que é ser mulher na decisão de nossas profissões?

*“E eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar”
(Ana)*

“Ali foi o meu inferno de Dante” (Mari)

“Eu queria muito ser professora, meu sonho era ser professora” (Dani)

“Não, não vai ser professora, vai fazer publicidade...” (Bia)

As trajetórias de quatro mulheres – Ana, Mari, Dani e Bia – revelam um profundo entrelaçamento entre suas experiências pessoais e as estruturas sociais que moldam suas identidades como educadoras. Cada uma delas, ao longo de suas narrativas, expressa uma luta por autonomia e a busca por seus sonhos, especialmente no que diz respeito à escolha de suas carreiras. No entanto, essa busca é frequentemente permeada por pressões sociais que limitam suas opções e direcionam suas decisões.

As relações interpessoais também desempenham um papel crucial nas narrativas dessas mulheres. A influência de figuras masculinas em suas decisões destaca como suas trajetórias não são apenas individuais, mas também moldadas por contextos sociais e familiares que refletem desigualdades estruturais. A presença de parceiros ou familiares que exercem influência sobre suas escolhas profissionais pode ser tanto um apoio quanto um obstáculo, revelando a complexidade das relações de poder que permeiam suas vidas.

Além disso, a reflexão sobre suas experiências formadoras é essencial para compreender as mobilizações que essas mulheres realizam em busca de reconhecimento e valorização profissional. Suas histórias não são apenas relatos de superação, mas também um convite à análise crítica das dinâmicas de gênero, classe e raça que permeiam a educação e o trabalho (Rocha, 2021).

Ana⁴, desde criança, gostava de brincar de professora, organizando suas bonecas em uma sala de aula. Apesar disso, sempre afirmava que não queria ser professora. Seu pai, acreditava que ela deveria seguir essa profissão, pois era considerada “profissão de mulher”. Ana, que sonhava em ser engenheira civil e tinha interesse em Matemática, enfrentou a resistência do pai, que desestimulava suas aspirações, afirmando que essas eram profissões masculinas.

Aos 14 anos, Ana decidiu que queria trabalhar para ter seu próprio dinheiro, mas seu pai condicionou isso a um emprego como auxiliar em uma escola. Ela aceitou, mesmo sem querer ser professora, e começou a trabalhar em uma escola de educação infantil. Apesar dos elogios da dona da escola, que a incentivava a considerar a docência, Ana mantinha sua posição de que não queria seguir essa carreira.

Quando chegou a hora de prestar vestibular, Ana sentiu que não tinha coragem de escolher outra opção, temendo a falta de apoio do pai. Assim, decidiu prestar Pedagogia, mas com a mentalidade de que, se fosse ser professora, deveria se esforçar para ser uma boa profissional. Essa decisão foi marcada por uma aceitação da situação, em vez de um desejo genuíno pela carreira docente.

Mari, uma mulher cuja trajetória é marcada por desafios e superações, compartilha sua história de vida que reflete as complexidades da infância e da Educação em um contexto de vulnerabilidade social. Desde cedo, ela enfrentou a ausência da mãe, que trabalhava como empregada doméstica, o que a levou a ser criada por suas tias e avó. Essa dinâmica familiar, embora repleta de amor e acolhimento, também trouxe a dor da separação e a luta por um lugar no mundo.

Mari teve a oportunidade de estudar em um colégio particular, onde recebeu uma bolsa de estudos. Foi nesse ambiente que ela teve seu primeiro contato positivo com a Educação e decidiu que queria ser professora. A figura de Dona Rute, sua professora da pré-escola, foi fundamental nesse processo. Com carinho e atenção, ela ensinou Mari a ler e a escrever, plantando as sementes de um sonho que, até então, parecia distante.

No entanto, a transição para uma nova escola trouxe à tona os desafios da discriminação. Como a única aluna negra e bolsista, Mari enfrentou restrições e preconceitos que a fizeram sentir-se deslocada. Sua rebeldia e resistência às normas impostas refletiam não apenas sua luta pessoal, mas também uma crítica ao sistema educacional que não a aceitava. A expulsão de escolas se tornou uma parte de sua história, mas também um

⁴ As narrativas das professoras não serão apresentadas na íntegra devido à limitação de páginas deste artigo. Optou-se por sintetizar e recontar os relatos, preservando o sentido e a essência de suas falas, sem, no entanto, reproduzir textualmente cada discurso. Para ler na íntegra o conteúdo narrado, acesse a Tese completa disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/68098e49-6867-45ef-ac7d-a3d8d3de6328>

catalisador para sua determinação em encontrar um espaço onde pudesse ser valorizada.

A presença de sua avó paterna foi um alicerce em sua vida, proporcionando um ambiente familiar acolhedor e contando histórias que alimentavam sua imaginação. Essa conexão com suas raízes e a força de sua avó contrastavam com as dificuldades que enfrentava na escola, mostrando que, mesmo em meio a adversidades, havia amor e apoio.

Com o tempo, Mari começou a perceber que sua paixão pela Educação não poderia ser ignorada. Apesar de inicialmente resistir à ideia de se tornar professora, ela se viu envolvida em atividades educacionais e, após várias tentativas, ingressou na faculdade de Pedagogia. Sua jornada é um testemunho do poder transformador da educação e da importância do acolhimento e da representação, especialmente para aqueles que vêm de grupos marginalizados.

Dani compartilha sua narrativa sobre sua trajetória educacional e profissional, que começa na infância. Desde muito cedo desenvolveu uma forte conexão com a escola, onde sempre se sentiu muito à vontade. Após concluir a oitava série do ensino fundamental, Dani decidiu seguir seu sonho de ser professora e prestou vestibulinho para o CEFAM (Centro de Formação de Professores), um curso de magistério que a encantou. Ingressando em 1997, ela se dedicou integralmente aos estudos, recebendo uma bolsa do governo que a ajudou a se manter durante o curso. Em 2000, já casada, Dani se formou e deu início à sua carreira na educação.

Em 2001, começou a trabalhar na prefeitura de Osasco - SP e, dois anos depois, prestou concurso para a prefeitura de São Paulo - capital, onde assumiu um cargo na Educação Infantil. Sua jornada profissional a levou a trabalhar em diferentes CEUs (Centros Educacionais Unificados). Em 2007, a prefeitura ofereceu um curso de graduação para professores sem formação superior, e Dani aproveitou essa oportunidade, concluindo o curso em 2009.

Ao longo de sua narrativa, Dani expressa não apenas sua satisfação com a formação recebida no CEFAM, mas também a importância desse programa em sua vida e na vida de seus colegas de profissão. Desde pequena, ela sonhava em ser professora e planejava equilibrar sua carreira com a maternidade, revelando uma visão clara de futuro e um desejo de realizar seus sonhos pessoais.

Bia, desde a infância, destacou-se por seu esforço e comprometimento com os estudos. Em contraste com seu irmão mais velho, que, apesar de ser considerado mais inteligente, não demonstrava o mesmo zelo acadêmico, Bia se via como a “certinha” da família. Essa diferença entre os irmãos moldou sua identidade e sua relação com o aprendizado, onde ela precisava se esforçar para assimilar o conhecimento, enquanto seu irmão aprendia de forma mais intuitiva.

Ao longo de sua trajetória educacional, Bia enfrentou a pressão de seguir um caminho profissional que não a satisfazia plenamente. Realizou um curso técnico em Publicidade e posteriormente, influenciada pelo irmão, decidiu prestar vestibulares para cursos na área de exatas, mesmo sem ter certeza do que realmente desejava. Assim, iniciou o curso de Proje-

tos Mecânicos, que, à primeira vista, parecia promissor. No entanto, à medida que avançava nos estudos, Bia começou a perceber suas dificuldades nas disciplinas de exatas que a desmotivaram.

A vida de Bia tomou um novo rumo com a gravidez e o casamento, momentos que a levaram a reavaliar suas prioridades e aspirações. A maternidade despertou nela um desejo profundo de seguir uma carreira que permitisse conciliar trabalho e vida familiar. Em uma conversa com seus pais, Bia compartilhou seu sonho de infância: ser professora. Essa revelação foi um divisor de águas, pois ela percebeu que a Pedagogia não apenas se alinhava com suas aspirações, mas também oferecia a flexibilidade que ela buscava.

Assim, Bia tomou a decisão de abandonar o curso e se matricular em um curso de Pedagogia. Essa escolha representou não apenas uma mudança de direção em sua vida, mas também um retorno às suas verdadeiras paixões. O relato de Bia é um testemunho da luta interna entre seguir as expectativas familiares e buscar a realização pessoal. Sua trajetória é marcada por desafios, autodescoberta e a coragem de ouvir sua própria voz.

O papel das mulheres na sociedade, especialmente no contexto educacional, é um tema que revela a complexidade das identidades e das escolhas profissionais. A luta interna entre o que se espera de uma mulher e o que ela realmente deseja é um aspecto central nas narrativas de Bia e Ana que se viram pressionadas a seguir um caminho que não necessariamente refleti suas aspirações (Rocha, 2021).

As histórias de quatro mulheres – Ana, Dani, Mari e Bia – exemplificam como cada uma delas navega por suas circunstâncias e pelas pressões sociais que as cercam. Ana, por exemplo, se conforma à visão de seu pai, que a direciona para a profissão de professora, considerada a escolha “ideal” para mulheres. Dani, por outro lado, sempre sonhou em ser professora, mas essa escolha pode ser vista como uma das poucas opções viáveis dentro dos limites impostos pelo patriarcado, onde o papel de cuidadora e educadora é frequentemente atribuído às mulheres.

Mari, em sua trajetória, encontra seu espaço por meio da luta e da representatividade, enquanto Bia, influenciada pelo irmão, vê na maternidade uma oportunidade de se tornar professora, mesmo sem o apoio da família. Essas narrativas não são apenas histórias individuais, mas refletem um padrão mais amplo de como as mulheres muitas vezes perdem suas vozes e se conformam a papéis sociais impostos. Para essas mulheres, a decisão de ser professora não é apenas uma escolha de carreira, mas um reflexo de suas experiências de vida, das pressões sociais e das lutas pessoais que enfrentaram (ROCHA, 2021).

Rocha (2021) analisa que a relação com o saber e a educação é profundamente influenciada pelo contexto social e histórico em que cada mulher está inserida. Cada uma delas, ao buscar seu lugar no mundo, traz consigo uma história única que, embora particular, está entrelaçada com as lutas coletivas das mulheres em busca de autonomia e reconhecimento. Essa análise convida à reflexão sobre como as narrativas pessoais se entrelaçam com questões sociais mais amplas, revelando a complexidade das escolhas e identidades femininas. As experiências dessas mulheres não podem ser

vistas de forma isolada; elas estão intrinsecamente ligadas a um contexto mais amplo que envolve questões de gênero, classe e raça.

Um aspecto interessante que emerge dessa análise é a relação que essas mulheres têm com a docência. Para muitas delas, a escolha de se tornarem professoras não foi uma decisão inicial, mas sim uma construção gradual, moldada por suas vivências e pelas relações que estabeleceram ao longo do caminho. Essa perspectiva desafia a ideia de que a identidade profissional é algo fixo ou predeterminado, sugerindo que a trajetória de cada educadora é única e influenciada por uma série de fatores externos e internos.

Além disso, a disposição dessas mulheres para questionar e refletir sobre seus papéis atuais é uma característica marcante. O fato de não terem inicialmente desejado ser professoras as torna mais abertas a interrogar suas práticas pedagógicas e a própria identidade como educadoras. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa mais consciente e engajada.

Outro ponto relevante é a influência das concepções históricas sobre o feminino nas estruturas sociais e educacionais. As normas e expectativas sociais em relação ao gênero não apenas afetam as escolhas pessoais das mulheres, mas também moldam o que é ensinado e como isso é abordado nas escolas. Portanto, é vital considerar como essas concepções impactam a formação de educadoras e a educação que elas oferecem (bell hooks, 2017).

A distinção entre posição social objetiva e subjetiva é crucial para entender como essas mulheres se percebem e se posicionam no mundo. A posição social objetiva refere-se à classificação externa, enquanto a posição subjetiva diz respeito à interpretação que cada mulher faz de sua própria realidade. Essa compreensão é essencial para analisar suas trajetórias e as escolhas que fizeram, revelando a complexidade de suas experiências e a riqueza de suas contribuições para o campo da educação (ROCHA, 2021).

A evolução da imagem da mulher ao longo da história é um reflexo profundo das dinâmicas sociais e culturais que moldaram a sociedade. Inicialmente, as mulheres eram frequentemente vistas como figuras demoníacas, sedutoras e feiticeiras, representações que revelavam uma visão negativa e misógina. Com o advento do Renascimento, essa percepção começou a se transformar, e as mulheres passaram a ser associadas ao recato e à pureza. No entanto, essa mudança não significou uma verdadeira valorização, mas sim um controle social mais rigoroso sobre suas vidas e comportamentos (SOUZA, 2016).

As tentativas sistemáticas de silenciar a voz feminina culminaram em sua escravização e no confinamento ao espaço doméstico, onde eram relegadas a papéis de cuidado e atividades domésticas. Essa construção da fragilidade feminina, promovida pelo patriarcado, perpetuou a subalternidade das mulheres, especialmente das mulheres negras e periféricas, que enfrentam desigualdades profundas e a perda do direito de educar seus filhos. A narrativa de Mari, que menciona ter morado em várias casas enquanto sua mãe trabalhava em casas de família, ilustra essa realidade. As casas em que Mari viveu não eram reconhecidas como “de família”, evi-

denciando uma exclusão social que desumaniza as mulheres que ocupam esses espaços (ROCHA, 2021).

O ideal familiar patriarcal, que posiciona o homem como provedor e a mulher como cuidadora, sem poder de decisão, ainda persiste nas estruturas sociais contemporâneas. Embora as mulheres tenham conquistado novos papéis, assumindo a liderança e se tornando provedoras, o machismo continua a ser uma força opressora, e a falta de políticas públicas adequadas mantém a vulnerabilidade das mulheres em diversas esferas.

Além disso, o sonho de ser mãe, que muitas mulheres carregam, é uma construção social que remete a um ideal de maternidade imposto por discursos científicos e religiosos. Historicamente, a função da mulher foi definida como a procriação, limitando suas possibilidades e potencialidades. As narrativas revelam a complexidade das relações de gênero e a necessidade de uma análise crítica das estruturas sociais que ainda perpetuam desigualdades, mesmo em um contexto de mudanças nas dinâmicas familiares e de gênero (DEL PRIORI, 1993).

No Brasil, a falta de políticas adequadas, como creches e suporte à conciliação entre trabalho e cuidado, perpetua desigualdades de gênero. Miguel e Biroli (2014) destacam que as mulheres continuam a arcar com a responsabilidade principal pela criação dos filhos e pelas tarefas domésticas, refletindo uma divisão de papéis que se mantém atrelada a uma visão tradicional do feminino. Essa realidade não apenas submete as mulheres a uma carga desproporcional de trabalho, mas também as limita em suas oportunidades sociais e profissionais.

Entretanto, a luta das mulheres por liberdade e autonomia é uma constante. Exemplos como o de Bia, que busca se desvincular das expectativas familiares e do patriarcado, ilustram essa busca por um espaço onde possam expressar sua inteligência e competência. A escolha de Bia pela Pedagogia, embora ainda ligada a um papel tradicional de cuidado, representa um ato de rebeldia e uma tentativa de reivindicar sua voz em um mundo que frequentemente a silencia (ROCHA, 2021).

Souza (2016) analisa a inserção das mulheres no magistério brasileiro, especialmente após a Revolução Industrial, sendo um reflexo de como a profissão se tornou uma extensão do papel feminino de cuidado e educação. Essa dinâmica reforça a ideologia patriarcal, onde o trabalho feminino é frequentemente visto como uma extensão das responsabilidades domésticas. Assim, o magistério se consolidou como uma profissão “adequada” para as mulheres, permitindo-lhes participar do mundo do trabalho, mas sempre sob a sombra das expectativas sociais que limitam suas escolhas.

Apesar dos avanços, as mulheres ainda enfrentam resistência em posições de liderança e protagonismo. A educação, portanto, emerge como um espaço crucial para que as mulheres comecem a reivindicar seu lugar na sociedade. No entanto, essa luta é permeada por desafios que refletem uma história que muitas vezes não reconhece as mulheres como pensadoras ou líderes. Porém, algumas mulheres, como Mari, desafiam essas normas, optando por seguir seus próprios caminhos, mesmo que suas decisões ainda sejam impactadas por fatores como classe social e raça.

A construção da identidade profissional docente é um processo complexo e não natural, que desafia a ideia de que o magistério é uma extensão da maternidade ou da natureza feminina. As mulheres, ao se tornarem educadoras, enfrentam a necessidade de construir suas identidades em um contexto que muitas vezes as submete a relações de submissão. No entanto, cada uma delas traz suas próprias experiências e desejos, contribuindo para uma narrativa mais rica e diversificada sobre a profissão docente e o papel das mulheres na educação.

Essas reflexões são fundamentais para compreender como as mulheres se posicionam em relação ao saber e à Educação, e como suas histórias pessoais e sociais moldam suas trajetórias profissionais. A luta por reconhecimento e a busca por um espaço de protagonismo na educação são aspectos centrais na construção de suas identidades, revelando a complexidade e a profundidade de suas experiências como educadoras.

A docência no Brasil é um campo marcado por uma complexa intersecção de gênero, classe e desvalorização econômica. Historicamente, a profissão de professor foi feminizada, o que, por sua vez, contribuiu para sua desvalorização no mercado de trabalho. Essa feminização é frequentemente associada a estereótipos de gênero que perpetuam a ideia de que o ensino é uma extensão do “dom feminino” para cuidar e educar, reforçando a noção de que a docência é uma atividade naturalmente destinada às mulheres. Como resultado, essa percepção não apenas deslegitima a profissão, mas também a torna menos valorizada em termos salariais e de reconhecimento social (Souza, 2016).

A desvalorização salarial da docência é um reflexo das relações capitalistas que exploram o saber e a educação. Com a maioria dos professores sendo mulheres, essa desvalorização impacta ainda mais as profissionais do sexo feminino, que enfrentam salários baixos e condições de trabalho precárias. Além disso, a construção da identidade feminina em relação ao trabalho é marcada por estereótipos que definem o que significa ser uma “boa professora”. Esses estereótipos perpetuam a ideia de que as mulheres devem ser gentis, dedicadas e emocionais, enquanto características como objetividade e racionalidade são frequentemente associadas ao masculino. Essa divisão não apenas limita as oportunidades das mulheres, mas também reforça a desigualdade de gênero no ambiente educacional (SOUZA, 2016).

As trajetórias profissionais de Ana, Mari, Dani e Bia são moldadas por fatores como classe, raça e gênero, enfrentando desafios que refletem as dinâmicas sociais da profissão. É essencial repensar essas dinâmicas e valorizar as mulheres na docência, construindo uma identidade profissional que vá além dos estereótipos de gênero e reconheça a educação como um fim em si (ROCHA, 2021). A educação, espaço fundamental para a promoção da diversidade, deve valorizar as singularidades dos alunos. Segundo bell hooks, a sala de aula deve integrar as histórias pessoais ao ensino, desafiando relações de poder e enriquecendo a experiência educativa (hooks, 2017). A troca de vivências desconstrói essas relações, tornando o aprendizado mais engajado e transformador. As histórias de Ana, Mari, Dani e Bia mostram como experiências sociais moldam suas identidades e impactam os alunos.

3.2 Ser professora é...

“Eu gosto muito do ambiente da escola. Eu acho que é o ambiente do ser humano.” (Ana)

“...acho que eu sou a Marineusa que eu sou hoje por causa dessas experiências e lá eu aprendi muito.” (Mari)

“...todo mundo tinha que ter o direito de ter um ensino de qualidade...” (Bia)

“E o nosso trabalho é esta luta constante, de fazer a formação de professores, de estar junto com a escola, de estar preparando todo esse apoio para os nossos alunos.” (Dani)

Ana compartilha suas experiências e reflexões sobre a profissão docente, revelando a complexa relação entre teoria e prática em sua formação. Ao iniciar sua carreira como professora, ela se deparou com um desafio significativo: sua formação em Pedagogia era predominantemente teórica, o que a deixou despreparada para as demandas práticas do magistério. A falta de familiaridade com ferramentas essenciais, como o diário de classe, a fez sentir-se desorientada e insegura. Ana se viu observando e imitando os métodos de outros professores, buscando para encontrar seu próprio caminho.

Além das dificuldades práticas, Ana destaca a importância do ambiente escolar como um espaço vital para o aprendizado, não apenas dos alunos, mas também da comunidade como um todo. Ela acredita que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e na promoção de propostas comunitárias. No entanto, Ana lamenta a desvalorização da profissão docente na sociedade contemporânea. Ela observa que muitos jovens, incluindo sua própria filha, não consideram a carreira de professor como uma opção viável ou respeitável. Essa percepção é reforçada por estigmas que associam a profissão a uma falta de prestígio e reconhecimento.

Por um período, Ana sentiu vergonha de se identificar como professora, preferindo usar títulos como pedagoga ou educadora, pois acreditava que ser professora era visto como algo de pouco valor. Contudo, com o tempo, ela passou a reconhecer e valorizar sua identidade profissional. Hoje, afirma com orgulho que é professora, compreendendo a importância de seu papel na formação de indivíduos e na sociedade.

Ela também reflete sobre a pressão e a desvalorização que os educadores enfrentam, que podem levar a um estado de estresse e descontentamento. Ana acredita que, para lidar com esses desafios, é fundamental ter clareza sobre suas crenças e valores. Sua narrativa ilustra as complexidades e tensões que permeiam a vida dos professores, especialmente em um contexto que frequentemente não reconhece ou valoriza adequadamente seu trabalho e contribuição.

Mari é uma educadora social cuja trajetória é marcada por experiências significativas que moldaram sua identidade profissional. Iniciou sua formação em um curso de educador popular, onde trabalhou com meninos em situação de rua. Posteriormente, ingressou no Instituto Rogacionista Aníbal de Francia, coordenando projetos de alfabetização e reintegração social, além de realizar visitas às famílias para entender suas realidades.

Com o aumento da demanda por abrigo, Mari ajudou a abrir um espaço para acolher os jovens em situação de extrema vulnerabilidade e, durante dez anos, desenvolveu habilidades de gestão e administração. Essas experiências foram fundamentais para sua formação, permitindo que ela se tornasse uma profissional comprometida com a inclusão e a Educação. Mari compreendeu que a educação é um processo de empoderamento, capacitando crianças e jovens a se tornarem sujeitos de suas próprias histórias.

Bia começou sua carreira em escolas particulares, onde se sentiu confortável, mas ao ingressar na rede pública, enfrentou desafios, como um aluno que a desafiou fisicamente. Esse episódio a fez refletir sobre a importância de construir relações significativas com os alunos. Com o apoio da diretora, Bia criou um projeto criativo que envolveu a turma em atividades, como a criação de um RAP sobre meio ambiente, transformando a dinâmica da sala. Essa experiência foi essencial para seu crescimento, e acredita que o papel do educador inclui criar um ambiente inclusivo e adequar o ensino às necessidades e demandas dos alunos.

Cada história traz consigo um conjunto de vivências que influenciam sua forma de ver e atuar na Educação. Ana, por exemplo, enfrenta desafios significativos em sua prática cotidiana. Ao lidar com a burocracia escolar, como o preenchimento do diário de classe, ela se depara com a dicotomia entre teoria e prática. Essa experiência a leva a questionar a desumanização do ato de ensinar, que muitas vezes se reduz a uma mera repetição de procedimentos sem conexão com a realidade dos alunos. Além disso, a influência de um ambiente familiar marcado por valores machistas a faz sentir-se insegura e desvalorizada em sua função, refletindo a luta interna entre sua identidade pessoal e profissional.

Bia, por sua vez, vem de um contexto familiar privilegiado, mas ao ingressar na Educação Pública, se depara com realidades que desafiam suas percepções anteriores. Sua trajetória é marcada pela busca de formação continuada, que a ajuda a lidar com a diversidade em sala de aula. A influência de seu irmão e as interações com alunos de diferentes contextos sociais a levam a um processo de autodescoberta, onde ela começa a entender a importância de sua atuação como educadora e a necessidade de se conectar com as realidades dos alunos.

Mari se identifica fortemente com a educação popular, vendo-se como uma educadora social que busca transformar a vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Suas experiências em projetos sociais e sua relação com a comunidade a ajudam a compreender seu papel como mediadora e líder. Para Mari, a Educação é um meio de empoderamento, e sua prática é guiada pela convicção de que é possível fazer a diferença na vida dos alunos por meio de uma abordagem inclusiva e transformadora.

Essas narrativas evidenciam que a identidade docente não é estática, mas sim um processo em constante construção e reconstrução. Influenciada por experiências pessoais, sociais e profissionais, a identidade de cada educador é moldada por suas vivências e pelas relações que estabelece ao longo de sua trajetória. Como afirmam Souza (2010) e Nóvoa (1995), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional na docência, pois a prática educativa é impregnada de valores, ideias e relações humanas que definem

a forma como cada educador se vê e atua no mundo da educação. Assim, a formação de professores deve considerar essas dimensões, promovendo um espaço de reflexão e autoconhecimento que permita a cada educador desenvolver uma prática consciente e comprometida com a transformação social.

O processo de formação da identidade profissional das professoras Ana, Bia e Mari é profundamente influenciado por suas experiências de vida e pelas relações sociais que estabelecem ao longo de suas trajetórias. Cada uma delas traz consigo um conjunto único de vivências que moldam não apenas sua percepção sobre a educação, mas também seu papel como educadoras em um contexto social complexo.

Ana, por exemplo, configura a escola como um espaço de pertencimento, onde busca afirmar sua identidade como mulher e profissional. No entanto, essa busca é permeada por marcas de subordinação, especialmente em relação à figura paterna, que impactam suas escolhas e sua visão sobre a docência. Essa relação revela como as dinâmicas familiares podem influenciar a trajetória profissional, destacando a importância de compreender o contexto pessoal na formação docente.

Bia, por sua vez, vive uma dualidade entre suas origens mais privilegiadas e as novas realidades que encontra no campo da educação. Essa tensão a leva a refletir sobre sua posição social e a buscar fazer a diferença na vida de seus alunos. Ao reconhecer as desigualdades presentes em seu entorno, Bia se compromete a utilizar sua formação e suas experiências para promover mudanças significativas, evidenciando a responsabilidade social que acompanha a prática docente.

Mari se destaca por sua conexão com a educação popular, onde vê seu papel como educadora não apenas como uma função profissional, mas como uma forma de resistência política. Para ela, a educação é um meio de lutar por justiça social, e sua presença na sala de aula é uma afirmação de que todos têm o direito de contar suas histórias e reivindicar seus espaços. Essa perspectiva ressalta a importância da educação como um instrumento de transformação social, onde o corpo da educadora se torna um símbolo de resistência.

Essas narrativas revelam que a construção da identidade profissional das professoras é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo de suas vidas. A formação docente não se limita à escolha da profissão ou à formação inicial, mas é um caminho que envolve práticas diárias, interações com alunos e a comunidade, e reflexões sobre o papel que desempenham na sociedade (Rocha, 2021).

3.3 A relação e mobilização com a inclusão escolar

“Se esses dois alunos são alunos especiais, nós somos o que? Importantes?” (Ana)

“O que é essa criança vai fazer na escola?” (Dani)

“Quando você não sabe o que fazer pergunta: me ajude a entender você?” (Bia)

“Qual a sua profissão? Professora!” (Mari)

Ana é uma professora que, ao longo de sua trajetória, vivenciou uma profunda transformação em sua percepção sobre a Educação Especial e a inclusão de alunos com deficiência. Inicialmente, sua visão era limitada e influenciada por preconceitos, especialmente aqueles que lhe foram transmitidos por seu pai, que a ensinou a evitar o contato com pessoas com deficiência. Essa perspectiva a acompanhou durante seus primeiros anos de formação e atuação profissional.

No entanto, sua experiência prática na sala de aula começou a desafiar essas crenças. Ao lidar com um aluno com Síndrome de Down, Ana teve a oportunidade de observar as habilidades e potencialidades do estudante, o que a levou a questionar a visão negativa que tinha anteriormente. Essa interação a fez perceber que a deficiência não deveria ser um rótulo que definisse a identidade do aluno, mas sim uma característica entre muitas que compõem a singularidade de cada indivíduo.

Um momento crucial em sua jornada ocorreu quando Ana enfrentou um mal-entendido com a mãe de um aluno Autista, uma situação que quase a levou a desistir de sua carreira. Contudo, essa experiência se tornou um ponto de virada, pois a Diretoria de Ensino a convidou para cursar uma pós-graduação em Deficiências Múltiplas. Essa nova oportunidade a impulsionou a se aprofundar na área da Educação Especial, despertando nela um desejo genuíno de aprender e entender melhor as necessidades de todos os alunos.

Ao longo de sua narrativa, Ana enfatiza a importância de enxergar os alunos como indivíduos únicos, cada um com suas próprias capacidades e desafios. Para ela, a educação deve ser um espaço inclusivo, onde todos os alunos são valorizados e têm a oportunidade de aprender e se desenvolver. Essa mudança de perspectiva não apenas impactou sua prática docente, mas também transformou sua identidade como educadora, levando-a a se tornar uma especialista na área.

Dani é uma educadora que viveu a transformação da Educação Especial ao longo de sua carreira. Desde o início de sua trajetória, quando não havia formação específica para lidar com crianças com deficiência, ela sempre buscou maneiras de incluir esses alunos nas atividades diárias de forma lúdica e prazerosa. Para Dani, a inclusão não é apenas um direito das crianças com deficiência, mas uma oportunidade de enriquecer a experiência de todos os alunos, promovendo um ambiente de cooperação e sensibilidade.

Ao refletir sobre sua experiência escolar, Dani percebe que, no passado, a interação com alunos com deficiência era quase inexistente. Hoje, no entanto, a realidade é diferente, e a inclusão se tornou uma prática mais comum nas escolas. Apesar dos avanços, ela reconhece que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a resistência de algumas equipes gestoras, condições de trabalho e formações de qualidade contínuas e a necessidade de sensibilizar os pais e comunidade escolar sobre os benefícios da inclusão e as estruturas que necessitam ser modificadas.

Dani defende que cada criança deve ser avaliada de acordo com seu próprio progresso, sem comparações com os outros. Para Dani, a inclusão é uma luta constante, e a escola deve ser um espaço que atenda a todos, respeitando as singularidades de cada aluno. A crítica à escola tradicional

é um ponto importante nesse contexto. Muitas vezes, essa abordagem não consegue lidar com a complexidade e a diversidade dos alunos. Dani, reforça em sua narrativa a ideia de que a escola precisa se reestruturar para acolher a diferença humana, e que os currículos devem ser flexíveis o suficiente para atender às necessidades de cada aluno.

Desde o início de sua carreira, Bia percebeu que a inclusão não se limita a simplesmente colocar um aluno com deficiência em uma sala de aula regular; é necessário um compromisso profundo com a adequação do ensino e a criação de um ambiente acolhedor e acessível. Ao longo de sua experiência, Bia se deparou com a realidade de que as salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas vezes vistas como meras extensões da sala de aula. Para ela, estas salas precisam ser equipadas com materiais específicos e adequados para atender às necessidades de cada aluno e ser um espaço formativo para toda equipe escolar. Ela esclarece que tais salas acabam por funcionar como um espaço segregador e de reforço ou apenas alfabetização.

Bia dedicou horas extras para desenvolver estratégias de ensino que garantissem a participação ativa dos alunos, incluindo duas crianças com paralisia cerebral, uma delas não verbal. Usando abordagens adaptadas, como perguntas fechadas e fichas de sinalização, conseguiu facilitar a comunicação e promover progresso em pouco tempo. Essa experiência a fez refletir sobre sua visão da deficiência, entendendo-a como parte de desafios mais amplos. Para Bia, o foco deve ser o desenvolvimento da criança, independentemente das dificuldades, evitando rótulos.

Mari é uma educadora cuja trajetória reflete a complexidade da prática educativa em contextos de diversidade e vulnerabilidade social. Trabalhando em um abrigo e lecionando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela conectou-se profundamente com os desafios de seus alunos. Sua formação, inspirada por Paulo Freire, fez sentido ao lidar com adultos não alfabetizados e suas dificuldades cotidianas. Mari percebeu que a educação vai além da transmissão de conteúdos, devendo ser crítica e contextualizada, valorizando as realidades e singularidades dos alunos.

Ao entrar na gestão educacional, Mari implementou projetos focados na inclusão e valorização dos alunos, especialmente os excluídos do sistema escolar. Sua identidade profissional reflete um compromisso com a educação e a justiça social, vendo a educação como um espaço de transformação e empoderamento. Embora não tenha começado com foco na Educação Especial, suas experiências a levaram a se envolver com questões de acessibilidade e diversidade. Mari passou a lutar pelos direitos de grupos marginalizados, especialmente no campo da Educação.

A crítica à visão tradicional da educação, que tende a homogeneizar os alunos, é um ponto central na narrativa. A proposta é que a educação deve ser plural e democrática, reconhecendo que cada pessoa é única e não deve ser definida por atributos fixos, como a deficiência. A história de Mari exemplifica essa luta por uma educação que não exclua, mas que celebre a diversidade. Além disso, a trajetória de Mari é marcada por sua consciência de classe e seu papel como educadora social. Mesmo desempenhando

diversas funções, ela continua a se identificar como professora, refletindo a complexidade e a riqueza de sua experiência na educação.

3.4 Mulheres e professoras que encontraram as suas vozes

“Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.” (bell hooks, p. 199, 2017).

“...e eu tinha que focar em alguma coisa para fazer sentido e, para mim, investir na minha vida profissional deu sentido para a minha vida.” (Ana).

“...o nosso trabalho é contribuir para que o outro cresça, se desenvolva, tenha os seus direitos plenamente garantidos.” (Dani).

“...o problema não é o aluno com deficiência, o problema é de ensinar – todo mundo aprende alguma coisa, e a escola é o espaço para isso.” (Bia).

“...eu era para ser uma história que desse muito errado, né? E quando eu vejo, via aquelas meninas no CEU, via os meninos da EJA, os meninos do abrigo, todo mundo são seres de potencialidades.” (Mari).

Ana é uma professora que enxerga a educação como um espaço de construção de relações significativas, onde cada aluno é valorizado por sua história de vida única. Para ela, o ensino vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo escuta, acolhimento e valorização das experiências pessoais de cada criança. Ela considera essencial conhecer as histórias de seus alunos para interpretar suas reações e significados no processo de aprendizado, em consonância com Charlot (2000), que destaca a importância de entender as histórias singulares de cada sujeito no contexto educativo.

Além de sua prática docente, Ana reflete sobre sua própria trajetória, reconhecendo a influência de sua experiência como mãe em sua prática profissional. Ela busca apoio da escola para lidar com questões pessoais relacionadas à educação de sua filha, ressaltando a importância da escola como parceira nesse processo. Essa visão crítica destaca como a estrutura educacional muitas vezes ignora as realidades emocionais e sociais de alunos e professores.

Ana também compartilha como desafios pessoais, especialmente relacionados a questões de gênero, moldaram sua prática. Apesar das dificuldades, ela vê a educação como um meio de transformação para si e para seus alunos, alinhando-se à busca por significado, aspecto central da experiência humana segundo Charlot (2005). A trajetória de Ana ilustra a complexidade da identidade docente, onde experiências pessoais, relações com os alunos e a busca por propósito na prática educativa se entrelaçam. Sua jornada demonstra como a educação pode ser um processo contínuo de aprendizado e transformação, tanto para o educador quanto para os educandos.

Para Dani ao ressignificar toda experiência narrada trouxe novamente a questão da inclusão escolar. Buscou lembrar sobre um dos principais obstáculos que ela enfrenta no cotidiano - a resistência de algumas famílias em matricular seus filhos com deficiência na escola, muitas vezes motivada por preocupações com a segurança e o bem-estar das crianças. Para superar essas inseguranças, Dani enfatiza a importância de um trabalho de orientação e adaptação, que permita às famílias compreender os benefícios da escolarização e garantir que seus filhos estejam bem assistidos.

Dani acredita que a inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo não apenas os educadores, mas também a gestão escolar e as famílias. Ela destaca a necessidade de formar professores e gestores para que compreendam a importância da inclusão e os direitos dos alunos. A resistência de algumas gestões em aceitar a matrícula de alunos com deficiência é um desafio que deve ser enfrentado com informação e apoio, promovendo um diálogo aberto e construtivo.

Além disso, Dani compartilha suas frustrações ao lidar com a realidade de alunos que chegam à escola sem a alfabetização adequada. Essa situação a leva a questionar o que ocorreu em seus percursos escolares anteriores. Para ela, é fundamental adotar um olhar cuidadoso e individualizado para cada aluno, reconhecendo que a aprendizagem é influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto familiar e a saúde da criança. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a educação vai além da sala de aula, e que as experiências de vida dos alunos devem ser consideradas no processo educativo.

Apesar dos desafios, Dani mantém a esperança e a motivação para continuar seu trabalho. Ela acredita que é seu dever garantir os direitos das crianças e contribuir para seu desenvolvimento. Para isso, espera melhorias na formação dos professores e um olhar mais sensível para as histórias de vida dos alunos. A inclusão deve ser vista como um direito de todos, e a escola deve ser um espaço onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente. Assim, a experiência de Dani ilustra a complexidade da educação inclusiva, ressaltando a importância do trabalho colaborativo, da formação contínua, do envolvimento das famílias e de mudanças estruturais no sistema escolar.

Bia, em suas considerações, destaca que a verdadeira inclusão não se resume a garantir o acesso à escola, mas sim a criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender e se desenvolver plenamente.

Bia argumenta que o problema do fracasso escolar não reside nas capacidades dos alunos com deficiência, mas nas condições de ensino que muitas vezes perpetuam a exclusão. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que os professores tenham acesso a formação contínua, infraestrutura adequada e um ambiente de trabalho que valorize suas contribuições. Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de reestruturar a lógica do sistema educacional, rompendo com a visão tradicional que divide alunos em categorias de “normais” e “deficientes”.

A proposta de uma educação inclusiva envolve a valorização das histórias e singularidades de cada aluno, reconhecendo que cada um possui um

tempo e um modo próprio de aprender. Bia critica a abordagem utilitarista da educação, que muitas vezes ignora as desigualdades sociais e as barreiras que os alunos enfrentam. Em vez de se prender a rótulos ou diagnósticos, é essencial que os educadores se concentrem nas capacidades e potencialidades de seus alunos.

Além disso, ressalta a importância de um atendimento educacional especializado que auxilie os professores a identificar e superar as barreiras para acesso a participação e aprendizado. A inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo a colaboração entre diferentes profissionais da educação e uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade.

Mari é uma figura emblemática que representa a luta por justiça social e inclusão em um contexto educacional marcado por desafios e desigualdades. Sua trajetória é marcada por uma profunda consciência política, que a leva a refletir sobre sua própria história e a conectá-la a questões mais amplas de classe, raça e gênero. Desde cedo, Mari percebeu que sua vida poderia ter tomado rumos diferentes, mas as experiências que vivenciou a conduziram a um entendimento mais profundo sobre a importância de lutar por um mundo mais justo e inclusivo.

A transformação que Mari observa em sua comunidade é um reflexo de sua crença no poder da educação como ferramenta de emancipação. Ela testemunha jovens e crianças, antes excluídos, agora reivindicando seus direitos e buscando uma educação de qualidade. Mari destaca a mudança de mentalidade em relação à inclusão de pessoas com deficiência, ressaltando que, apesar dos desafios, há um movimento crescente em direção à acessibilidade e à valorização das potencialidades de todos os indivíduos.

A resistência é uma característica marcante na narrativa de Mari. Ela se recusa a aceitar a exclusão e a marginalização, e sua esperança se manifesta em sua participação ativa em saraus e eventos culturais, onde jovens expressam suas vozes e reivindicam seu espaço. Mesmo diante de retrocessos políticos, Mari acredita que a luta por direitos e a busca por uma educação inclusiva continuarão a avançar, impulsionadas pela força coletiva.

A relação de Mari com o saber é uma busca ativa por conhecimento e um entendimento crítico da realidade. Ela reconhece que a educação pode ser uma ferramenta poderosa de transformação e que, mesmo em contextos de dominação, é possível encontrar sentido e prazer no aprendizado. Essa perspectiva desafia a ideia de que a posição social determina automaticamente o sucesso ou fracasso escolar, enfatizando que a interpretação e a ação do sujeito são fundamentais.

Mari se posiciona como uma agente de mudança, engajando-se em um movimento coletivo por direitos e inclusão. Sua luta é uma forma de (re) existência frente aos desafios impostos pela sociedade, e ela acredita que a arte, a cultura e a educação são essenciais para a construção de um futuro melhor. Sua narrativa é um testemunho poderoso da interseção entre a experiência pessoal e a luta coletiva, destacando a importância da educação como um meio de transformação e empoderamento.

>> Conclusão

A educação inclusiva, em sua essência, representa um desafio significativo dentro do contexto escolar contemporâneo, que muitas vezes se revela como um espaço de perpetuação de desigualdades. As narrativas de professoras que atuam nesse cenário revelam a complexidade de suas experiências e a luta constante por uma prática pedagógica que realmente acolha a diversidade. As histórias dessas educadoras mostram que é possível transformar a escola em um espaço de escuta e acolhimento.

Um dos aspectos centrais que emergem dessas narrativas é a importância do trabalho docente. As professoras, como Ana e Bia, enfrentam desafios que vão além das dificuldades individuais de atender alunos com necessidades especiais; elas lidam com limitações institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Essa realidade impulsiona as educadoras a buscarem formação e qualificação, revelando um movimento entre as limitações do trabalho e as possibilidades de transformação. No entanto, essa busca é marcada por contradições, uma vez que, embora o Estado ofereça oportunidades de formação, também fragiliza o trabalho docente ao terceirizar aspectos fundamentais do direito ao trabalho.

Além disso, a luta por direitos emerge como uma dimensão essencial nas práticas dessas professoras. Elas reconhecem a importância de defender tanto os direitos individuais quanto os coletivos, entendendo que a verdadeira inclusão não se limita a atender a diversidade, mas envolve uma transformação das estruturas que perpetuam a exclusão. As experiências de Mari e outras educadoras demonstram que essa luta é frequentemente travada dentro das instituições existentes, como escolas e universidades, sem que haja uma busca por sua superação. Essa dinâmica revela um paradoxo: enquanto as professoras lutam por inclusão, elas também se veem limitadas pelas estruturas que deveriam promover essa inclusão.

Para que a educação inclusiva se concretize de forma efetiva, é necessário que esteja conectada a um novo projeto de sociedade que supere as estruturas excludentes do capitalismo. A proposta de uma educação popular, inspirada nos princípios de Paulo Freire, ainda é um caminho potente e possível para a construção de uma sociedade mais justa e comunitária. Essa abordagem busca eliminar a lógica da propriedade privada e da mercadoria, promovendo uma educação que valorize a diversidade e respeite as singularidades de cada indivíduo.

O desejo das professoras por essa transformação é um indicativo poderoso de que, ao haver desejo, há também um sujeito que se relaciona com o saber. Essa relação é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e transformadora, que não apenas reconheça a diversidade, mas que também a celebre como um elemento essencial para a formação de uma sociedade mais equitativa. Assim, a educação inclusiva se torna não apenas uma meta pedagógica, mas uma luta coletiva por direitos e por um futuro mais justo para todos.

O estudo das experiências de quatro professoras revela a complexidade das relações que elas estabelecem com o saber e como essas interações moldam suas práticas educativas. Cada uma delas traz uma narrativa úni-

ca, refletindo as influências de suas histórias pessoais e contextos sociais, que impactam diretamente suas identidades e mobilizações na educação.

As relações familiares e sociais desempenham um papel crucial na formação da identidade docente. Por exemplo, a trajetória de Bia é marcada pela influência de seu irmão e pela estrutura familiar, que moldam suas decisões dentro da educação pública. Mari, por sua vez, emerge como uma figura de práxis, cuja infância e posição social a conduzem a um envolvimento ativo com a educação popular, levando-a a se engajar em atividades de militância e gestão. Dani, ao refletir sobre a dualidade de ser mãe e professora, revela como essas experiências se entrelaçam com suas aspirações profissionais, destacando a complexidade de sua jornada.

Além disso, as narrativas das professoras evidenciam a intersecção de gênero, raça e classe, mostrando que suas experiências não podem ser compreendidas isoladamente. As desigualdades sociais, juntamente com as opressões sexistas e racistas, influenciam suas escolhas profissionais e a forma como se percebem dentro do sistema educacional. Essa análise das relações é fundamental para entender as dinâmicas de poder que permeiam a educação e como elas afetam a prática docente.

A relação das professoras com a Educação Especial também se desenvolve a partir de suas experiências e necessidades, em vez de ser uma escolha inicial. A Educação Especial surge como uma adição ao seu trabalho, motivada por encontros com alunos e oportunidades de formação, o que destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a formação docente e as condições de trabalho.

Por fim, a pesquisa e as narrativas das professoras não apenas revelam suas lutas e desejos, mas também transformam a própria prática do pesquisador. A escuta e a palavra das professoras são vistas como formas de produzir conhecimento e autoconhecimento, enfatizando a importância da narrativa na educação. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é necessário um debate crítico sobre as relações de poder na sociedade atual, especialmente em uma sociedade que perpetua desigualdades. A análise da relação com o saber das professoras se apresenta como um caminho para entender e transformar a educação, propondo um novo projeto educacional que considere as vozes e experiências das mulheres que atuam nesse campo.

>> Referências

CHARLOT, B.. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEL PRIORE, M.. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia.** Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

DELORY-MOMBERGER, C.. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

- FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- FREIRE, P.. **Política e Educação: ensaios**/Paulo Freire – 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)
- FRIGOTTO, G.. Os delírios da razão: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KÖTTIG, M.; VÖLTER, B.. “**Isso, sim, é ser sociólogo!**”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. Civitas Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre. v.14. n.2. p.204-226. maio-ago. 2014.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.
- MIGUEL, L. F.; BIROLI, F.. **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- NÓVOA, A.. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995. 13-34.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- ROCHA, N. C. da. **Histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão**. 2021. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.
- SCHÜTZE, F.. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.
- SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da. (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUZA, V. L.de. **História de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si**. 2016, 204f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP.





UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Associação Brasileira de Editores Científicos


Câmara
Brasileira
do Livro