



Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

From a Violated Childhood to Breaking the Silence at University: Portraits of a Mother Drawn by Her Daughter

Tânia Maria Ferreira

Viviane Ferreira Labout dos Santos

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Oiapoque/AP-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio da memória, a trajetória educacional de uma colaboradora da pesquisa, desde experiências de ensino domiciliar vivenciadas na infância até a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, identificando sentidos, discursos e subjetividades atribuídos à formação escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza (auto)biográfica, fundamentada na História Oral, realizada por meio de entrevista de história de vida. O depoimento foi gravado, transcrito e interpretado em diálogo com literatura da área da educação e dos estudos da memória. Os resultados evidenciam que as experiências educativas ocorridas fora da escola formal estiveram relacionadas à ausência de acesso a instituições escolares em contexto interiorano e ribeirinho, e que a escolarização posterior foi marcada por descontinuidades, exigindo retomadas sucessivas, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Conclui-se que a trajetória formativa analisada expressa processos de resistência e ressignificação da experiência escolar, destacando o papel da EJA e da universidade pública como mediações para a garantia do direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Memória; Ensino domiciliar; História Oral; EJA; Formação docente.

Abstract

This article aims to analyze, through memory, the educational trajectory of a research collaborator, from experiences of home-based education lived in childhood to the completion of a degree in Pedagogy, identifying meanings, discourses, and subjectivities attributed to schooling. This is a qualitative study of an (auto)biographical nature, grounded in Oral History, carried out through a life-history interview. The testimony was recorded, transcribed, and interpreted in dialogue with literature in the field of education and memory studies. The results show that educational experiences that occurred outside formal schooling were related to the lack of access to school institutions in inland and riverside contexts, and that subsequent schooling was marked by discontinuities, requiring repeated restarts, especially in Youth and Adult Education (EJA). It is concluded that the formative trajectory analyzed expresses processes of resistance and re-signification of the school experience, highlighting the role of EJA and the public university as mediations to guarantee the right to education throughout life.

Keywords: Memory; Home-based education; Oral History; EJA; Teacher education.

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado em uma universidade pública da região Norte do Brasil. A investigação analisa a trajetória educacional de uma colaboradora da pesquisa que, após vivenciar experiências de ensino domiciliar em contextos de extrema vulnerabilidade social, conseguiu ingressar e concluir o ensino superior, tornando-se licenciada em Pedagogia.

Para preservar a identidade da colaboradora e atender aos procedimentos éticos da pesquisa, adotamos neste artigo o pseudônimo *Amazônia* para identificá-la, em alusão simbólica ao território e às experiências socioculturais que atravessam sua trajetória. Assim, quaisquer referências nominativas foram suprimidas e substituídas pelo referido pseudônimo.

Jornada de Amazônia

Vou contar para vocês, com amor e emoção,
a história de Amazônia mulher de bom coração.
Nortista valente, de alma guerreira,
criada no interior, vida bem passageira.

Mulher preta e forte, de fibra e valor,
desde cedo enfrentou sofrimento e dor.
Sofreu preconceito, viveu exclusão,
mas nunca perdeu sua fé e paixão.

Sem pai nem mãe por perto a guiar,
foi criada por quem pouco pôde amar.
Teve pouca infância, sem ler nem escrever,
mas tinha no peito o desejo de crescer.

A vida lhe deu mais de mil provas,
mas também bons amigos, eternas conexões,
que a incentivaram, com força e amor,
mostrando que a vida podia ter cor.

Casou-se um dia, seus filhos criou,
e sozinha no mundo, novamente ficou.
Deixada para trás, com coragem seguiu,
trabalhou noite e dia, jamais desistiu.

Escola? Um sonho que ficou nas lembranças,
Amazônia só trabalhava para criar suas crianças.
O tempo passou, e ela então retomou
a sala de aula, com brilho e fervor.

Entre lágrimas doces e passos cansados,
foi vencendo os caminhos mais complicados.
Tinha apoio dos seus colegas e mais,

que mostravam que os sonhos não ficam pra trás.

Hoje o ciclo se fecha com honra e louvor,
e as lágrimas hoje têm outro sabor.
Pois cada batalha, tropeço e suor
a fizeram gigante, com brilho maior.

Amazônia, mulher sonhadora,
de alma encantada, de luta encantadora,
você venceu, com coragem ousou,
e agradeça a Deus por tudo que passou.

Que você continue sendo essa mulher especial,
estilosa, batalhadora e de um coração fenomenal.

Viva Amazônia,
você, agora, é formada em Pedagogia!
(Silva, 2025)

A opção por iniciar o texto com o poema Jornada de Amazônia de autoria de Silva (2025), justifica-se por seu valor simbólico e metodológico. O poema atua como um dispositivo de mobilização da memória, antecipando os sentidos que atravessam a trajetória formativa analisada ao longo do artigo. Na perspectiva da História Oral e da pesquisa (auto)biográfica, a linguagem poética não se configura como mero elemento ilustrativo, mas como recurso narrativo que contribui para a compreensão das experiências vividas, das marcas do silenciamento e dos processos de resignificação da formação escolar.

As experiências relatadas pela colaboradora evidenciam uma infância atravessada pela fome, pelo trabalho precoce, pela ausência de acesso à escolarização formal e por múltiplas formas de violência. Apesar dessas adversidades, a trajetória analisada revela que a educação assumiu papel central como possibilidade de resistência e reconstrução identitária, permitindo a superação de trajetórias historicamente marcadas pela exclusão social.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar, por meio da memória, a trajetória educacional da colaboradora da pesquisa, desde as experiências de ensino domiciliar vivenciadas na infância até a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, buscando identificar discursos, subjetividades e sentidos atribuídos à formação escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) registrar e analisar experiências formativas significativas no contexto do ensino domiciliar; (b) compreender os impactos dessas vivências na

constituição da identidade educacional; e (c) contribuir para o debate sobre trajetórias educacionais em contextos interioranos e socialmente vulneráveis.

A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, articulando os pressupostos da História Oral e da pesquisa (auto)biográfica, dialogando com autores como Alberti (2013), Bolzan e Isaia (2006), Franco (2007), Freire (2015), Tardif (2014) e Nóvoa (2009), entre outros. Esses referenciais permitem compreender a memória não apenas como recordação individual, mas como construção social e histórica que atravessa os processos formativos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza (auto)biográfica, fundamentada no método da História Oral. Conforme Alberti (2013), a História Oral constitui um procedimento metodológico que possibilita a produção de conhecimento a partir das narrativas de sujeitos que vivenciaram determinados contextos históricos e sociais, valorizando a memória como fonte legítima de investigação científica.

O estudo baseia-se em uma entrevista de história de vida realizada com uma colaboradora da pesquisa, cujo relato permitiu reconstruir sua trajetória educacional desde a infância até a conclusão do ensino superior. A entrevista foi conduzida de forma semiestruturada, abordando aspectos relacionados à infância, às experiências de ensino domiciliar, à trajetória escolar no ensino fundamental e médio, bem como ao ingresso e permanência na universidade. O depoimento foi gravado, transcrito integralmente e analisado em diálogo com a literatura da área da educação.

No que se refere aos procedimentos éticos, a colaboradora foi informada sobre os objetivos da pesquisa e autorizou formalmente a utilização de seu relato para fins acadêmicos, assegurando o respeito à sua narrativa e à sua trajetória. A transcrição foi validada pela própria colaboradora, garantindo fidelidade ao conteúdo expresso.

A análise dos dados ocorreu a partir da leitura interpretativa dos relatos, buscando problematizar as experiências narradas à luz dos referenciais teóricos, evitando uma abordagem meramente descritiva. Conforme Franco (2007), as narrativas autobiográficas permitem compreender os processos formativos como experiências singulares atravessadas por contextos sociais, culturais e históricos.

Infância e experiências de vulnerabilidade social

A colaboradora da pesquisa (doravante identificada como Amazônia) nasceu em 11 de abril de 1966, em um município do interior do estado do Pará, situado em área ribeirinha e distante dos centros urbanos, na região do rio Cururu. Sua origem familiar insere-se em um contexto de pobreza persistente, com fragilidades de proteção social e acesso limitado a serviços públicos essenciais, especialmente educação e saúde. Trata-se de uma trajetória marcada por múltiplas vulnerabilidades: trabalho precoce, insegurança alimentar, deslocamentos frequentes e experiências de violência, aspectos que atravessam a constituição da memória e produzem marcas profundas na formação humana.

A infância, conforme destacam estudos clássicos, é uma construção histórica e social que não pode ser reduzida à ideia de “preparação para a vida adulta”; trata-se de uma etapa com valor próprio, permeada por processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento (Ariès, 1981). Entretanto, em contextos de pobreza e desigualdades estruturais, a infância frequentemente é encurtada ou negada, substituída por responsabilidades adultas e por vivências que interrompem o direito ao brincar, à proteção e à escolarização. É nesse horizonte que se situa o relato da colaboradora, ao descrever um cotidiano orientado pela necessidade de sobrevivência familiar:

Minha infância não foi boa, pois minha mãe não tinha muito o que nos oferecer, tínhamos que sobreviver da pesca, caça, tinha que tirar açaí, cortar palmitos e madeira para poder alimentar os filhos. Às vezes não tínhamos nada para comer, nossas roupas eram remendadas para não andarmos pelados, nossas redes, muitas das vezes, rasgadas e remendadas, dormíamos dois em cada rede para não dormimos no chão. Os nossos mosquiteiros eram feitos com sacos de fibra ou de farrapilha para nos proteger das muriçocas e mosquitos (Amazônia).

O fragmento evidencia que a pobreza não se restringe à ausência de renda, mas constitui uma condição que reorganiza a vida familiar, o tempo cotidiano e as possibilidades de escolarização. O cenário narrado descreve práticas de subsistência próprias de comunidades ribeirinhas e interioranas, mas também revela a precarização de condições mínimas de existência: alimentação insuficiente, vestuário improvisado e moradia marcada por improvisações e escassez.

Embora indicadores nacionais apontem oscilações e reduções de taxas de pobreza ao longo do tempo, os efeitos da desigualdade se apresentam de modo persistente em

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

determinadas regiões, especialmente onde a presença do Estado é limitada (IBGE, 2023). Desse modo, o relato funciona como evidência empírica da desigual distribuição de oportunidades, afetando diretamente a infância e a trajetória educacional.

Na análise dessa narrativa, é relevante observar que a memória mobilizada pela colaboradora não se apresenta como relato “neutro” do passado. A memória seleciona, intensifica, silencia e organiza experiências, conservando aquilo que marca o sujeito e sua história, como discute Izquierdo (2011). Assim, o testemunho não deve ser tratado apenas como “descrição do que ocorreu”, mas como construção de sentidos sobre a infância, sobre as relações familiares e sobre o lugar da criança em um contexto de privação.

Além das vulnerabilidades econômicas, o relato aponta experiências de abuso sexual vivenciadas na infância no âmbito de relações familiares ampliadas. Ao narrar um evento que produziu marcas duradouras, a colaboradora descreve o contexto de confiança socialmente estabelecido em torno de um adulto e a prática de ameaças como forma de controle e silenciamento:

Minha tia tinha um marido que se fazia de bonzinho, na verdade ele era um monstro, abusava da gente. Ele tinha uma condição financeira boa, então minha mãe e os meus tios e tias trabalhavam para ele, e, como não tinham com quem deixar as crianças, ele se oferecia para ficar com a gente. Quando todos saíam, ele distribuía alguma coisa para as outras crianças, enquanto levava minha prima e eu para o quarto e abusava da gente. Ele nos ameaçava, dizendo que se contássemos para alguém iria nos jogar no rio para sermos comidas pelas piranhas. Na época eu tinha uns 5 anos de idade, me lembro deste triste episódio da minha infância (Amazônia).

Ao tratar desse tema, é imprescindível manter rigor conceitual e ético: o texto não pode naturalizar a violência nem reduzir o episódio a um “acontecimento isolado”. Trata-se de uma forma de violência que, como indicam levantamentos recentes, incide majoritariamente sobre meninas e ocorre com frequência em ambientes residenciais, muitas vezes praticada por pessoas conhecidas ou integrantes do círculo familiar (Fundação Abrinq, 2024).

A presença do medo, das ameaças e do silêncio relatados constitui elemento relevante para compreender os efeitos subjetivos e sociais desse tipo de violência, que frequentemente impede a denúncia e prolonga o sofrimento. Nesse sentido, a menção à legislação (Brasil, 2017) pode ser mobilizada como marco de proteção e reconhecimento de

direitos, desde que articulada ao argumento analítico: a lei evidencia a gravidade social do fenômeno e a obrigação do Estado de garantir mecanismos de proteção, escuta qualificada e responsabilização.

Em seguida, o relato registra mudanças de moradia e aproximação com outra família, chefiada por um comerciante local, onde a colaboradora menciona experiências de convivência mais acolhedora e momentos de brincadeira com outras crianças:

Brincávamos com os filhos de seu Antônio e comíamos na casa deles, algum tempo depois o seu Antônio ficou doente, foi para Belém do Pará e não voltou mais. Enquanto moravam próximos deles éramos felizes, brincávamos de brincadeiras, como: pega-pega, comidinha, subíamos em árvores, pegávamos passarinho e dentre outras (Amazônia).

Para fins de anonimização, os nomes próprios mencionados são aqui substituídos por designações genéricas (por exemplo, “um comerciante local” e “sua esposa”), de modo a preservar a privacidade dos envolvidos e adequar o texto a padrões de publicação científica. Analiticamente, o fragmento sinaliza a importância dos vínculos comunitários e de redes informais de apoio em contextos de precariedade. Ao mesmo tempo, evidencia a instabilidade dessas redes, pois o adoecimento e o afastamento do adulto responsável interrompem a experiência de acolhimento, recolocando a criança em condições de vulnerabilidade.

O relato sobre a relação com a mãe biológica explicita tensões afetivas e decisões marcadas por desigualdades e por um contexto de privação material. A colaboradora recorda que permaneceu com a mãe até aproximadamente os oito anos e, posteriormente, foi entregue para viver com outra família mediante uma troca material:

Residi com a minha mãe até os 8 anos de idade, rememoro vagamente que o meu pai foi lá em casa pedir para que eu fosse morar com ele [...] Minha mãe não deixou. Alguns meses depois minha mãe e minha avó conheceram uma senhora [...] viúva e queria uma criança. [...] Certo dia, as duas me levaram de madrugada em uma canoa a remo. Eu, ingênua, fiquei toda animada achando que iria passear com elas. Mas, na verdade, estavam me levando para morar com outra família [...] Fui trocada por uma cesta básica (Amazônia).

Esse trecho exige cuidado interpretativo. Não se trata de “julgar moralmente” as figuras familiares, mas de compreender como a pobreza e a ausência de proteção social podem produzir decisões extremas, nas quais crianças são deslocadas e transformadas em

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

“solução” para necessidades materiais imediatas. Ao mesmo tempo, a narrativa revela a dimensão subjetiva do acontecimento: a incompreensão infantil, o rompimento abrupto de vínculos e a sensação de substituição. A literatura sobre memória permite compreender que esses episódios se fixam como “marcas” que atravessam o ciclo de vida, influenciando decisões posteriores e modos de interpretar o mundo (Izquierdo, 2011).

Na sequência, a colaboradora descreve o período em que passou a viver com a família receptora. Embora afirme ter recebido bom tratamento de parte dos adultos, relata violência física e psicológica praticada por uma jovem da casa, além do reforço do silêncio como mecanismo de controle:

Gritei: ‘mamãe, mamãe, vovó, vovó’, chorando, mas elas foram embora sem ao menos um adeus. [...] eu era bem tratada pela cuidadora¹ e pelos dois filhos, mas a filha dela era malvada. Na frente [...] ela me tratava bem, mas por trás me batia, me beliscava, puxava os meus cabelos, e dizia que, se eu contasse, quando eles saíssem ela ia me bater ainda mais. Eu apenas chorava e me silenciava (Amazônia).

Também aqui, por razões éticas e editoriais, a referência nominal à responsável pela casa é substituída por “responsável legal” ou “cuidadora”, mantendo-se o conteúdo do relato. Do ponto de vista analítico, observa-se que a violência vivida não se restringe a um evento único; ela se constitui como rotina, sustentada por ameaças e pela inexistência de instâncias de proteção. Além disso, a experiência descrita evidencia como a criança aprende a silenciar para sobreviver, internalizando práticas de autoproteção que podem repercutir na formação identitária e na escolarização.

No que se refere ao cotidiano, a colaboradora relata que, desde muito cedo, recebeu responsabilidades relacionadas ao cuidado de animais e ao trabalho doméstico, com acordar antes do amanhecer e cumprir tarefas extensas. O trecho a seguir exemplifica a rotina:

A cuidadora criava porcos, patos e galinhas, e me deram a missão de cuidar das galinhas e dos patos. Eu me levantava cedo para dar comida para os animais, lavar os galinheiros, conferir quantos pintinhos saíam e quantos voltavam do campo, à tarde. Tinha que olhar quando as galinhas e as patas queriam botar ovos, para colocar cada uma em seu ninho (Amazônia).

¹ Em atenção aos procedimentos éticos e à preservação da identidade dos envolvidos, adotam-se termos genéricos ao longo do texto. Assim, a adulta responsável pelos cuidados da colaboradora na infância será referida como “cuidadora”, e demais pessoas citadas serão designadas por categorias sociais (por exemplo, “comerciante local”, “professora”, “casal”), sem referência nominativa.

Embora atividades ligadas ao cuidado de animais sejam por vezes naturalizadas como “ajuda leve” atribuída às crianças em comunidades rurais, o relato indica que tais tarefas se articulavam a um regime de cobrança e punição, configurando um cenário de opressão e controle. A discussão de Anselmo e Silva (2022) permite problematizar que a autonomia infantil, em determinados contextos, não equivale a liberdade formativa; ela pode representar, ao contrário, a antecipação de responsabilidades e a negação do direito à infância.

A narrativa inclui ainda a referência a “amigos imaginários”, o que pode ser interpretado como dispositivo subjetivo de enfrentamento do isolamento, sobretudo quando a criança não possui pares com quem brincar. Ao mencionar “Joãozinho e Mariazinha”, a colaboradora descreve a tentativa de produzir um espaço lúdico em meio à obrigação cotidiana:

Para onde eu fosse, Joãozinho e Mariazinha me seguiam. Nós nos divertíamos brincando de casinha e de comidinha, além de montar nos bezerros no curral. Era muito divertido até a hora de ir atrás das galinhas e dos patos para alimentá-los, colocar as galinhas de volta no galinheiro e checar tudo novamente para garantir que nenhum deles estivesse faltando (Amazônia).

Esse fragmento é particularmente relevante, pois evidencia o tensionamento entre trabalho e brincadeira, entre obrigação e desejo infantil. Mesmo quando a brincadeira se faz presente, ela aparece condicionada à conclusão das tarefas, sugerindo uma infância administrada por deveres. Ao ampliar a compreensão da infância como direito, a análise precisa considerar que a privação do brincar e do convívio social constitui elemento importante na leitura dos impactos educacionais e emocionais.

Quando a colaboradora tinha aproximadamente dez anos, aprendeu a realizar tarefas domésticas mais complexas, com diminuição drástica do tempo livre e intensificação de obrigações diárias. Nesse ponto, o texto dialoga com a discussão de Aranha (2016) sobre educação difusa, segundo a qual crianças aprendem práticas sociais por observação e convivência. No entanto, o caso analisado sugere um aprendizado permeado por coerção, pressão e punições, distanciando-se de uma perspectiva formativa pautada no cuidado.

A colaboradora recorda, inclusive, estratégias para “escapar” temporariamente das exigências, o que era seguido por reprimendas ou castigos, reforçando a rotina de vigilância

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

e controle: “Quando todos dormiam, à tarde, eu fugia para o curral e montava nos bezerros. Quando eles acordavam, eu estava lá, contente da vida. Às vezes, eu levava broncas, e outras vezes acabava apanhando. Essa era a rotina de todos os dias” (Amazônia).

Em síntese, os relatos reunidos nesta seção evidenciam uma infância atravessada por pobreza, trabalho precoce e violência, com marcas de silenciamento e vulnerabilidade. Tais experiências constituem o pano de fundo para compreender, nas seções seguintes, como se configurou o ensino domiciliar vivenciado, quais foram os efeitos dessas vivências sobre a escolarização posterior e de que maneira a educação foi ressignificada ao longo da vida da colaboradora, culminando na conclusão do ensino superior.

O ensino doméstico vivenciado por Amazônia

O debate sobre ensino domiciliar (homeschooling) tem ganhado visibilidade no cenário educacional contemporâneo e é frequentemente marcado por posições polarizadas. De um lado, há defensores que associam essa modalidade à ampliação da autonomia familiar, à flexibilização curricular e ao controle sobre processos educativos; de outro, críticos apontam riscos relacionados à socialização, ao direito à educação, à proteção integral de crianças e adolescentes e ao potencial aprofundamento de desigualdades. Nessa direção, torna-se indispensável tratar o tema com maior precisão conceitual, diferenciando o ensino domiciliar como proposta deliberada — com organização, planejamento pedagógico e responsabilização familiar — de práticas históricas e comunitárias de escolarização informal em áreas rurais e ribeirinhas, muitas vezes motivadas pela ausência do Estado e de escolas regulares.

No caso analisado, o que a colaboradora da pesquisa vivenciou na infância não corresponde ao modelo contemporâneo de homeschooling defendido por determinados grupos, mas a um conjunto de práticas educativas situadas, produzidas em contexto de vulnerabilidade e de falta de acesso à escolarização formal. Assim, ao longo desta seção, emprega-se “ensino domiciliar” para designar uma experiência vivida no âmbito doméstico e comunitário, marcada por imprevisto, restrições de recursos e forte condicionamento pelas exigências do trabalho doméstico e de subsistência.

A pandemia da covid-19 também recolocou o debate educacional sobre práticas realizadas fora da escola, ainda que em contexto distinto. No período pandêmico, muitos estudantes passaram por experiências de ensino remoto emergencial e reorganização do

tempo educativo no espaço doméstico. Entretanto, trata-se de realidade diversa daquela abordada neste estudo, pois aqui se descreve um cenário anterior, interiorano e atravessado por precariedades históricas, no qual a educação doméstica e comunitária surge não como escolha pedagógica planejada, mas como resposta possível frente ao isolamento geográfico e à ausência de oferta escolar.

Nos relatos, a colaboradora descreve que, em determinado momento, a cuidadora decidiu iniciar sua alfabetização em casa, utilizando materiais simples — cartilha de alfabetização e tabuada — e improvisando um caderno artesanal para exercícios de escrita:

Certa vez, a cuidadora decidiu que eu deveria estudar em casa, uma vez que nunca havia ido a uma escola. Então, ela comprou uma cartilha do ABC e uma tabuada e começou a me ensinar. [...] Depois, ela comprou umas folhas pautadas, costurou tudo e fez um caderno, igual a um caderno de caligrafia, para que eu aprendesse a escrever, e me deu um lápis e uma borracha. Ela fazia as letras pontilhadas para eu cobrir, e sempre que tinha um tempinho livre eu estudava, começando por escrever meu nome. Assim, rapidamente aprendi a ler a cartilha do ABC (Amazônia).

O fragmento revela um elemento central para a compreensão da trajetória: a alfabetização não se desenvolve em ambiente escolar regular, mas em condições domésticas, com forte marca de disciplina, repetição e vigilância. Ao mesmo tempo, o relato aponta a emergência de um desejo de aprender, entendido pela colaboradora como possibilidade de ruptura com o destino social imposto pela pobreza. Há, portanto, uma tensão constitutiva entre coerção e agência: de um lado, a aprendizagem aparece subordinada ao controle do adulto; de outro, a criança manifesta interesse e prazer em estudar, sobretudo quando o estudo funcionava como suspensão temporária do trabalho doméstico.

A prática descrita aproxima-se de um modelo tradicional de ensino, centrado na repetição, na cópia e na memorização. Essa forma de escolarização doméstica era organizada no cotidiano após o cumprimento de tarefas. A colaboradora relata:

Às vezes eu percebia que ela estava dormindo, fugia e ia brincar no curral com os bezerros, mas quando ela percebia que eu não estava mais lá, vinha atrás de mim, me dava um ralho e eu voltava a fazer tudo de novo. E mesmo que eu já tivesse feito, eu lia e relia a cartilha, e ela fazia eu copiar tudo de novo. Eu até gostava de estudar, pelo menos eu não estava fazendo as tarefas domésticas, passei mais ou menos um ano estudando assim, com a cuidadora me ensinando em casa (Amazônia).

Do ponto de vista teórico, é possível reconhecer que a repetição e o exercício sistemático podem contribuir para a consolidação de determinadas aprendizagens (Vygotsky, 1998). No entanto, a análise precisa problematizar as condições em que essa prática ocorre: a aprendizagem se dá em meio a punições, restrições de tempo, vigilância e ameaça de reprimenda. Nesse sentido, a crítica de Cunha (2018) à educação centrada na mera transmissão de informações e na desconsideração das experiências dos estudantes ajuda a interpretar que o “êxito” do método (aprender a ler) não deve ocultar seus custos subjetivos e sociais, sobretudo quando a criança permanece sem acesso ao direito ao brincar, ao convívio com pares e à escolarização formal.

Assim, a experiência narrada evidencia a ambivalência do ensino doméstico vivenciado: ao mesmo tempo em que a alfabetização representa abertura de possibilidades, ela ocorre em regime de pressão e sob condicionantes de trabalho precoce. A infância, conforme Vygotsky (1998), constitui período decisivo para o desenvolvimento, no qual a brincadeira possui papel central na construção de funções psicológicas superiores, na imaginação e na socialização. Quando o brincar é sistematicamente restringido, a formação infantil tende a ser atravessada por perdas simbólicas importantes. A “fuga” para brincar no curral, descrita no relato, pode ser interpretada como tentativa de garantir um mínimo de experiência lúdica em uma infância administrada por obrigações.

“Escola na casa”: classes multisseriadas e escolarização comunitária

Após aproximadamente um ano de alfabetização no espaço doméstico, a colaboradora relata ter sido matriculada em uma experiência escolar organizada na residência de um docente da comunidade, em um formato bastante comum em territórios interioranos e de difícil acesso: a casa do professor como espaço de aula, com turmas multisseriadas e estudantes de idades diversas:

Depois desse ano, ela me matriculou na escola, que era um pouco distante de casa. Essa escola ficava na casa do professor que dava aula na época, eu tinha uns 11 anos quando comecei a estudar lá [...] Eu tinha que acordar às 5 horas da manhã, fazer café, dar comida para as galinhas e patos, lavar os galinheiros e estar pronta pra sair às 7h para não perder a carona dos colegas, pois a escola ficava um pouco distante, eu não podia ir sozinha (Amazônia).

Esse trecho explicita que o acesso à escolarização, ainda quando existente, exigia grande esforço cotidiano e logística própria da vida interiorana: deslocamento por canoa em

determinados períodos do ano, caminhada em outros, além da conciliação com o trabalho doméstico. A precariedade de acesso se soma às obrigações familiares, produzindo trajetórias escolares descontínuas e por vezes interrompidas.

A organização da turma, segundo o relato, ocorria por níveis de leitura e escrita, sem distinções por idade:

Na sala de aula, o professor separava a turma. De um lado, colocava todos aqueles que nunca tinham estudado antes, e no outro, os que já sabiam ler e escrever. Não havia distinção de idade ou tamanho, ficavam todos no mesmo local. Como a cuidadora já tinha me ensinado, em casa, a ler e escrever, ficou mais fácil para eu aprender, mesmo assim o professor me colocou para estudar a cartilha do ABC durante uma semana, e depois mudou para um outro livro, que estudei por volta de dois meses (Amazônia).

A descrição indica um modelo de ensino multisseriado, no qual o docente precisa organizar, simultaneamente, grupos com níveis distintos. Tais experiências, embora marcadas por limitações estruturais, também podem favorecer aprendizagens por meio de interação entre estudantes e práticas colaborativas. O diálogo com Zabala (1998) permite compreender que o ensino não se reduz a transmitir conteúdos, mas envolve criar condições de aprendizagem, o que inclui organização do tempo, tarefas e relações no espaço educativo. No caso narrado, a existência de momentos de recreio e convivência com outras crianças aparece como elemento significativo, pois contrasta com o isolamento vivido anteriormente.

A colaboradora afirma que a unidade ofertava apenas a etapa inicial e que, ao final, precisou despedir-se desse espaço, o que produz impacto afetivo e evidencia como a escola adquire valor simbólico quando antes era inacessível. A despedida, marcada por choro, sugere que a escolarização não representava apenas “aprender conteúdos”, mas também pertencer a um coletivo e experimentar uma infância compartilhada, ainda que em condições precárias.

Percursos escolares descontínuos: disciplina, violência simbólica e deslocamentos

Em sequência, a colaboradora relata ter cursado séries seguintes em residência de uma docente, com maior estrutura (mesas e cadeiras individuais), porém com presença de punições corporais, como régua e palmatória: “[...] a professora não era ‘boazinha’, ela usava a famosa régua de madeira e a palmatória. Lá ela estudou dois anos: a 2ª e a 3ª séries [...]” (Amazônia).

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

Esse fragmento permite discutir que, em certas práticas escolares tradicionais, a disciplina se organiza por meio de punições físicas e medo, constituindo formas de violência simbólica e corporal que interferem no processo de aprendizagem e na relação com o saber. A dedicação descrita — “decorar a tabuada”, “não conversar” — aparece, nesse contexto, menos como escolha pedagógica e mais como estratégia de autoproteção: evitar castigo e constrangimento.

Em seguida, o adoecimento da cuidadora produz nova ruptura. A colaboradora relata que, durante o período de tratamento de saúde dessa adulta em uma capital, permaneceu sob a guarda de familiares e deixou de ser matriculada na escola, retornando posteriormente para a residência da avó:

A cuidadora adoeceu e precisou ir para Belém do Pará para se tratar, então eu precisei ficar com o filho e a esposa dele. Porém, não me inscreveram na escola. Aproximadamente dois meses após a viagem [...] decidiram me levar de volta para a minha avó. Eu sentia muita falta [...] mas não recebia nenhuma notícia dela (Amazônia).

A narrativa evidencia que a escolarização dependia diretamente dos adultos responsáveis e de sua disposição/possibilidade de garantir matrícula, deslocamento e material escolar. Em contextos de pobreza, a instabilidade familiar, a doença e as mudanças de moradia frequentemente interrompem a trajetória educativa, produzindo trajetórias de idas e vindas, com lacunas e reinícios.

Após retornar à casa da avó, a colaboradora relata ter trabalhado em residência de um casal, realizando tarefas domésticas e cuidados com criança, sem remuneração formal, mas com garantia de moradia e alimentação, e, nesse período, frequentou uma escola com padrões mais rígidos de apresentação, uniforme e disciplina:

Era uma escola bem padronizada, os uniformes das meninas eram saia rodada na cor azul e com pinças, blusa de tergal branca e tênis Conga azul e branco. Para os meninos, calça e camisa no mesmo padrão. Não podíamos ir amarrotados nem sujos, tudo tinha que ser bem limpinho e passado. Era uma escola com regras rígidas (Amazônia).

O trecho permite uma leitura sociológica do espaço escolar como marcador de distinção social. A preocupação com uniforme, higiene e apresentação pode operar, ao mesmo tempo, como dispositivo de integração ao grupo e como forma de controle sobre

corpos e comportamentos. A “inclusão” nesse ambiente é mediada por dependência e subordinação, pois a permanência escolar está condicionada ao trabalho doméstico prestado e à tutela do casal.

O relato indica que, após concluir a etapa correspondente à 4ª e 5ª séries, novas mudanças ocorreram em sua trajetória, com o retorno à casa da avó e, posteriormente, o reencontro com a mãe biológica. À época, a mãe vivia em outro município do interior, encontrava-se casada com um homem que não era o pai da colaboradora e trabalhava em uma fábrica. Esse deslocamento marca o início de um período de intensa vulnerabilidade, pois a colaboradora relata ter sido vítima de assédio e violência praticados pelo companheiro de sua mãe. Segundo seu depoimento, tais situações ocorreram de forma recorrente, sem que houvesse proteção ou intervenção materna, culminando na imposição de uma vida conjugal forçada ainda na adolescência. Esse contexto de violência se agravou com episódios de agressões físicas reiteradas e uma tentativa de homicídio, evidenciando um cenário prolongado de violação de direitos e de exposição a múltiplas formas de violência.

[...] ele tentou me matar. Ele pegou uma espingarda e puxou o gatilho duas vezes, mas nenhuma vez a arma disparou. [...] Ele saiu, aproveitei e fugi para a casa de um casal, que me acolheu. Depois ele voltou e foi me procurar, mas eu não fui com ele, e o casal o expulsou (Amazônia).

Por razões éticas e editoriais, todos os nomes próprios citados são suprimidos, mantendo-se a narrativa como testemunho. Analiticamente, esses episódios apontam que a trajetória educacional da colaboradora foi atravessada por violências de gênero e violações de direitos, produzindo interrupções e deslocamentos que repercutem diretamente na possibilidade de continuidade escolar. A escola, nessa biografia, aparece como horizonte desejado e frequentemente interrompido por dinâmicas familiares, pobreza e violência.

Na sequência, a colaboradora narra a migração para uma capital regional, períodos de trabalho doméstico, novas relações afetivas e, por fim, a constituição de uma família com cinco filhos, momento em que interrompe os estudos e só retorna anos depois, em especial devido à falta de documentação escolar anterior, sendo necessário reiniciar etapas. Essa dinâmica é consistente com trajetórias educacionais de adultos que vivenciaram escolarização precária e descontínua, realidade que será aprofundada na seção sobre EJA.

Em síntese, esta seção evidencia que as experiências designadas como “ensino domiciliar” e “escolarização na casa” foram produzidas em contexto de precariedade e ausência de oferta escolar regular, marcadas por descontinuidades, trabalho precoce e violência. Ao mesmo tempo, os relatos apontam que a educação constituiu um eixo de sentido para a colaboradora, ora como refúgio frente ao trabalho doméstico, ora como espaço de pertencimento e esperança. Esses elementos são fundamentais para compreender, adiante, a retomada dos estudos na EJA e o posterior ingresso no ensino superior, como culminância de um percurso atravessado por múltiplas rupturas.

Estudando na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma política pública voltada à garantia do direito à escolarização de sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 37, estabelece que essa modalidade deve ser ofertada gratuitamente, considerando as condições de vida, trabalho e interesses do público atendido (Brasil, 1996). Assim, a EJA deve ser compreendida como ação de justiça social e enfrentamento de desigualdades educacionais historicamente produzidas, especialmente em contextos interioranos.

No caso analisado, o retorno da colaboradora aos estudos ocorreu em razão da ausência de documentação comprobatória de escolarização anterior, condição recorrente em trajetórias educacionais descontínuas. Essa situação a levou a reiniciar etapas formais por meio da EJA, conciliando estudo noturno com trabalho diurno e responsabilidades familiares, em um contexto de instabilidade financeira e sobrecarga doméstica: *“Cursei a 1ª, a 2ª, a 3ª e a 4ª séries [...] trabalhava durante o dia e à noite estudava. Essa correria me fazia ficar preocupada com as crianças”* (Amazônia).

O relato evidencia que a evasão ou interrupção escolar não pode ser interpretada como desinteresse individual, mas como resultado de condições materiais adversas, tais como precarização do trabalho e múltiplas jornadas. Ao mesmo tempo, demonstra agência e persistência, ao buscar na escolarização a possibilidade de reorganizar o projeto de vida e ampliar horizontes.

A literatura destaca que a EJA deve reconhecer os sujeitos em sua totalidade, valorizando suas experiências de vida e promovendo leitura crítica da realidade (Freire,

2015). Nesse sentido, a trajetória da colaboradora revela que, apesar das dificuldades, a permanência na escola foi favorecida por vínculos coletivos e redes de solidariedade, como evidenciado em episódio no qual colegas e professores se mobilizaram para apoiá-la em um momento de grave dificuldade financeira: “[...] *fui surpreendida pelos alunos e alguns professores que tinham se organizado e feito uma cesta básica para mim e os meus filhos*” (Amazônia).

Embora essas ações tenham contribuído para a continuidade dos estudos, elas também evidenciam a fragilidade de políticas públicas de permanência voltadas ao público trabalhador da EJA. A escolarização da colaboradora manteve-se marcada por interrupções, especialmente devido às exigências do trabalho e do sustento familiar, confirmando que o percurso na EJA tende a ocorrer em ciclos de retorno e pausa, e não de forma linear.

No período subsequente, a colaboradora ingressou no serviço público municipal por meio de concurso, experiência que reforçou a relação entre escolarização e mundo do trabalho. Apesar do receio inicial, o incentivo de colegas e a participação em cursinho preparatório possibilitaram sua aprovação, favorecendo maior estabilidade laboral. Ainda assim, o retorno aos estudos ocorreu de forma intermitente, até a conclusão do ensino fundamental em 2015.

Em 2016, a colaboradora iniciou o ensino médio na modalidade EJA, concluindo-o em 2017, após dois anos de dedicação. Em 2018, prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtendo pontuação suficiente para ingressar no ensino superior. Essa trajetória evidencia a EJA como espaço fundamental de retomada de um direito historicamente negado e como mediação entre uma infância marcada pela ausência de escolarização regular e o posterior ingresso na universidade.

Conclusão da graduação

O ingresso da colaboradora no ensino superior ocorreu em 2019, em uma universidade pública federal localizada na região Norte do Brasil, em campus situado em área de fronteira. Embora sua intenção inicial fosse cursar Enfermagem ou Direito, a pontuação obtida no processo seletivo não permitiu o acesso a esses cursos, levando-a a optar pela Licenciatura em Pedagogia, decisão que inicialmente não correspondia às suas expectativas.

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

A adaptação ao ambiente universitário ocorreu de forma gradual, marcada por sentimentos de insegurança e estranhamento, comuns a estudantes com escolarização tardia e trajetórias educacionais descontínuas. Com o tempo, o convívio com colegas, o apoio familiar e a construção de vínculos acadêmicos favoreceram sua permanência no curso. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo de trajetórias que articulam formação acadêmica, experiências escolares e contextos sociais, produzindo percursos singulares de profissionalização.

A trajetória universitária foi atravessada por desafios estruturais, intensificados a partir de 2020 com a pandemia da covid-19. A suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto evidenciaram desigualdades de acesso às tecnologias digitais, exigindo estratégias improvisadas para acompanhar as atividades acadêmicas: “[...] *não tínhamos computador para fazer, nem internet para pesquisar. Foi uma fase bem difícil*” (Amazônia).

Mesmo diante dessas dificuldades, a colaboradora manteve o compromisso com a continuidade dos estudos. No período pós-pandemia, outros entraves se fizeram presentes, como a insuficiência de docentes e a instabilidade de espaços físicos, o que motivou mobilizações estudantis e reforçou a dimensão política da formação universitária.

De modo geral, a colaboradora reconhece o papel fundamental de docentes sensíveis e comprometidos com o processo formativo, cuja atuação contribuiu para a consolidação de aprendizagens significativas. Conforme Nóvoa (2009), a formação docente se constrói na própria experiência, entendida como espaço contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A trajetória universitária também incluiu experiências de violência simbólica, decorrentes de práticas docentes autoritárias, que produziram sofrimento emocional. Ainda assim, a decisão de denunciar tais situações e permanecer no curso revela um posicionamento ativo frente às adversidades, reafirmando a determinação em concluir a graduação. Como destaca Pimenta (1996), a trajetória profissional do professor é atravessada por experiências que produzem saberes, valores e posicionamentos éticos.

A formação vivenciada ao longo do curso de Pedagogia permitiu à colaboradora ressignificar suas experiências pessoais e educacionais, compreendendo a educação como prática social marcada pela memória, pelo diálogo e pelo compromisso coletivo. Nessa

perspectiva, a conclusão da graduação representa não apenas a obtenção de um diploma, mas a consolidação de um processo formativo que transforma vivências em saberes e fortalece a identidade docente (Freire, 2015).

Considerações finais

Este estudo analisou, por meio da memória, a trajetória educacional de uma colaboradora da pesquisa, desde experiências de ensino domiciliar na infância até a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, buscando identificar sentidos e subjetividades atribuídos à formação escolar. Os resultados evidenciam que uma escolarização tardia, marcada por descontinuidades e vulnerabilidades, pode ser ressignificada por meio da educação como possibilidade de superação e reconstrução de projetos de vida.

A análise demonstra que o ensino domiciliar vivenciado não se constituiu como escolha pedagógica planejada, mas como resposta à ausência de acesso à escola pública formal em contexto interiorano. Embora tenha possibilitado o contato inicial com a leitura e a escrita, não substituiu a escolarização institucional, especialmente no que se refere à socialização e à garantia de direitos educacionais. Nesse percurso, a Educação de Jovens e Adultos mostrou-se fundamental para a retomada e continuidade da formação.

A História Oral revelou-se uma abordagem metodológica pertinente ao permitir a escuta de experiências silenciadas e a compreensão da articulação entre memória, contextos sociais e processos formativos. As narrativas analisadas evidenciam que a trajetória educacional é atravessada por desigualdades estruturais, mas também por estratégias de resistência e persistência.

O ingresso e a permanência no ensino superior reafirmam o papel da universidade pública como espaço de inclusão e transformação. Por fim, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação ao longo da vida, especialmente em regiões interioranas, contribuindo para o debate sobre EJA, formação docente e inclusão educacional.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

ANSELMO, Rebeca; SILVA, Marlene Ribeiro da. Infância, trabalho e escolarização em contextos de vulnerabilidade social. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e245678, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOLZAN, Darlene; ISAIA, Sônia Maria da Silva. A constituição da identidade docente: história de vida e formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 192-201, maio/ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art37. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2017.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Pensar, conhecer e realizar**: uma crítica à educação tradicional. Instituto Brasileiro de Formação de Educadores, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3724>. Acesso em: 11 fev. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Narrativas na pesquisa e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Veja os números da violência sexual infantil no Brasil**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/cenario-violencia-sexual>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRÖHS, Karla Isabel da Costa; ANTÔNIO, Clésio Acilino. **O ensino domiciliar no Brasil**: a influência neoliberal e a mercantilização da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID8352_28092021092603.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 53). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (auto)biográfica. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2018.

SILVA, Francisca do Nascimento. **Jornada de Amazônia** [Poema não publicado]. Oiapoque, AP, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Tânia Maria Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional (2025). Trabalha como funcionária pública na prefeitura do Município de Oiapoque, Amapá, desde 2006.

E-mail: taniamaria1104@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1788-5957>

Viviane Ferreira Labout dos Santos

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional (2025). Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Município de Oiapoque, Amapá, desde 2024.

E-mail: laboutviviane@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/009-0001-2534-7233>

Luiz Eduardo Paulino da Silva

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (Proped). É professor adjunto na Universidade Federal do Amapá, campus Binacional, atuando no colegiado de Pedagogia desde 2022.

Da infância violentada ao não silenciamento na universidade: retratos da mãe desenhados pela filha

E-mail: paulino.jesus@unifap.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0715-5550>

Recebido em: 19/10/2025

Aceito para publicação em: 26/01/2026