

---

**CORPO, CUIDADO E RESISTÊNCIA NA DOCÊNCIA: UMA LEITURA  
ECOFEMINISTA E AUTOETNOGRÁFICA****BODY, CARE, AND RESISTANCE IN TEACHING: AN ECOFEMINIST AND  
AUTOETHNOGRAPHIC READING**Tatiane Viana Figueiró<sup>1</sup>, Eliane Regina Crestani Tortola<sup>1</sup><sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná, Matinhos-PR, Brasil.**RESUMO**

Este texto, recorte de dissertação construída por meio de uma narrativa autoetnográfica, revisita experiências pessoais e profissionais marcadas por violências simbólicas e explícitas, sobrecarga emocional, silenciamentos institucionais e práticas de resistência no contexto da docência. O objetivo é compreender como corpo, cuidado e lazer são dimensões negligenciadas na trajetória docente, revelando tensões entre o cotidiano escolar e os condicionantes sociais que atravessam a vida das mulheres. Como material e método, utilizou-se a autoetnografia como ferramenta de análise crítica, articulando vivência e reflexão. Os resultados apontam que a docência é atravessada por estruturas patriarcais, capitalistas e coloniais que naturalizam a abnegação feminina, invisibilizam o sofrimento e desvalorizam o cuidado como prática pedagógica. A reconstrução subjetiva, a partir do enfrentamento da violência doméstica, revela que a educação pode ser espaço de transformação, desde que sustentada por práticas afetivas, críticas e libertadoras. Conclui-se que a escrita autoetnográfica é uma ferramenta para compreender a docência como prática situada, política e sensível.

**Palavras-chave:** Corpo. Violência doméstica. Docência. Cuidado. Ecofeminismo.**ABSTRACT**

This text, an excerpt from a dissertation constructed through an autoethnographic narrative, revisits personal and professional experiences marked by symbolic and explicit violence, emotional overload, institutional silencing, and practices of resistance in the context of teaching. The objective is to understand how body, self-care, and leisure are neglected dimensions in the teaching trajectory, revealing tensions between the school routine and the social constraints that permeate women's lives. Autoethnography was used as both material and method, serving as a tool for critical analysis and connecting lived experience with reflection. The results indicate that teaching is permeated by patriarchal, capitalist, and colonial structures that naturalize female self-abnegation, render suffering invisible, and devalue care as a pedagogical practice. Subjective reconstruction, stemming from the confrontation of domestic violence, reveals that education can be a space for transformation, provided it is sustained by affective, critical, and liberating practices. It is concluded that autoethnographic writing is a tool for understanding teaching as a situated, political, and sensitive practice.

**Keywords:** Body. Domestic violence. Teaching. Self-care. Ecofeminism.**Introdução**

Ao revisitar minhas experiências docentes (vivas e narradas pela primeira autora) por meio da escrita autoetnográfica, emergem memórias atravessadas por afetos, tensões institucionais e estratégias silenciosas de resistência. Como propõe Miranda<sup>1</sup>, compreender a docência como prática situada e politizada exige articular a memória subjetiva aos condicionantes sociais da profissão, revelando que ensinar é também enfrentar estruturas que silenciam, sobrecarregam e invisibilizam. Entre planos de aula, cadernos antigos e registros pessoais, reconheço que minha trajetória foi marcada por práticas hegemônicas que reforçavam estereótipos de gênero, desvalorizavam o cuidado, limitavam o corpo feminino e negavam o lazer como direito<sup>2,3</sup>.

Práticas machistas e sexistas são reproduzidas desde a infância, inclusive entre as próprias crianças, como resultado de uma cultura que se origina no ambiente familiar e é reforçada pela escola. Meninas aprendem cedo que devem cuidar, calar e agradar, enquanto meninos são incentivados à autonomia, à força e à liderança. Como apontam Yannoulas et al.<sup>4</sup>, o espaço público foi historicamente considerado território masculino, desencorajando meninas

a correr, brincar com carrinhos ou expressar gostos que não se alinham ao padrão feminino esperado. Essa socialização precoce molda subjetividades femininas marcadas pela renúncia ao corpo, ao lazer e ao cuidado de si, evidenciando a negação dessa possibilidade de constituição ética do sujeito feminino<sup>5</sup>, aspectos que refletem, futuramente, na sobrecarga enfrentada por muitas mulheres, especialmente no exercício da docência.

O corpo das mulheres, historicamente disciplinado, é marcado por expectativas de abnegação e serviço. Gilligan<sup>6</sup> aponta que o senso moral feminino se orienta pela empatia e responsabilidade com o outro, mas esse cuidado precisa incluir o “eu” para não se converter em exaustão. Butler<sup>7</sup> contribui ao evidenciar que tais padrões não são naturais, mas construções sociais reiteradas, influenciando a formação e as trajetórias profissionais das mulheres. No ecofeminismo, Warren<sup>8</sup> defende que o cuidado não deve ser obrigação feminina, mas escolha ética que confronta estruturas de dominação, deslocando-o da renúncia para a resistência ativa baseada em empatia, interdependência e respeito mútuo. Na docência, esse cuidado torna-se postura ética capaz de transformar relações educativas e desafiar modelos opressores. A interseccionalidade, como destaca Missagia<sup>9</sup>, evidencia que raça, classe e território aprofundam desigualdades, moldando de forma complexa as experiências docentes.

Essas práticas afetam todos os ambientes que mulheres frequentam, seja pessoal ou profissional, impactando desde as relações entre colegas até o modo como o trabalho docente é reconhecido (ou desvalorizado). A precarização do tempo, o excesso de burocracias, a falta de escuta por parte das gestões e os estigmas sobre professoras que ousam inovar, são expressões concretas dessas estruturas. Em muitos casos, essas violências simbólicas coexistem com agressões físicas e emocionais vividas por mulheres em seus contextos familiares e sociais, revelando como o patriarcado opera em diversas dimensões. Como aponta Freire<sup>10</sup>, ensinar exige coragem para enfrentar práticas opressoras, e essa coragem muitas vezes se manifesta nos gestos discretos que afirmam a dignidade do ato de educar.

Como mulher criada no litoral paranaense, convivi com a realidade de trabalhadoras que, entre manguezais, lidavam com atividades árduas, da coleta de caranguejos ao trabalho doméstico, muitas vezes atravessadas por violências. Essa convivência marcou minha escolha pela educação e pela busca de oportunidades de desenvolvimento que integrassem cuidado com território e meio ambiente ao cotidiano escolar, como forma de resistência às opressões sociais e à degradação ambiental. Nesse percurso, a perspectiva ecofeminista de Warren<sup>8</sup> oferece uma chave para compreender como práticas educativas articulam corpo, território e ambiente, ao reconhecer vínculos, escuta e experiência como formas legítimas de produzir conhecimento. Tal abordagem evidencia que cuidar, sentir e resistir também constituem modos de ensinar e aprender em contextos de desigualdade e apagamento.

Atuando no Ensino Fundamental I, pude perceber que a ausência de práticas ambientais nas salas de aula evidencia uma desconexão entre o saber científico e o cotidiano das crianças, notadamente as que vivem em território costeiro. Logo, entendo que a educação ambiental deve compor um projeto pedagógico transformador, ampliado pelo ecofeminismo e pela ética do cuidado como ferramentas teóricas que refletem a relação entre exploração da mulher e degradação ambiental, analisando como o respeito ao corpo, à natureza e às relações humanas pode ser negligenciado ou invisibilizado na prática educativa<sup>6 11-14</sup>.

A escrita autoetnográfica foi eleita para esse estudo como uma metodologia que valoriza a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento, destacando que a docência ultrapassa aspectos técnicos e constitui um ato político, afetivo e criativo<sup>1</sup>. Segundo Sá et al.<sup>15</sup>, a autoetnografia conecta vivências pessoais a contextos sociais e culturais, permitindo reflexões críticas sobre trajetórias na educação. Além de narrar experiências, denuncia desigualdades e revela limites dos modelos tradicionais. O corpo é visto como espaço de inscrição de identidades e marcas sociais, articulando o individual ao coletivo no campo educacional. Em meio a exigências burocráticas, destaca-se a importância de práticas sutis, escuta, atividades

manuais e improvisação pedagógica, valorizando a dignidade do processo educativo. Essas ações, frequentemente não reconhecidas formalmente, representam uma pedagogia do cuidado e desafiam a suposta neutralidade dos saberes escolares, promovendo uma proposta de educação emancipadora.

Apoiada na autoetnografia, proponho reflexões que permitam a compreensão das formas pelas quais minha atuação docente foi delineada, considerando as experiências que fundamentaram esta narrativa, guardadas, não só na memória, mas em diários de classe, fotografias, mensagens trocadas com colegas de profissão, entre outros. Desse modo, busco apresentar *insights* sobre minha trajetória no Ensino Fundamental I, organizados em três tópicos destinados a aprofundar a discussão sob diferentes perspectivas: a) primeiras incursões na docência; b) experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo de 11 anos em Escola Municipal no litoral paranaense; c) aspectos de uma realidade local vivenciada, especificamente, na cidade de Paranaguá.

Logo, o objetivo deste texto é apresentar análises preliminares de uma pesquisa de dissertação de mestrado profissional em Ciências Ambientais<sup>16</sup>, vinculada ao *Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais* (PROFICIAMB/UFPR). Utilizando a escrita autoetnográfica, o estudo aborda memórias pessoais e profissionais relacionadas a práticas machistas, sexistas e à sobrecarga feminina, identificando tensões na trajetória docente. O trabalho destaca corpo, cuidado e lazer como dimensões frequentemente negligenciadas, mas relevantes para a compreensão da docência sob uma perspectiva crítica e politizada.

O texto organiza-se em três eixos. O primeiro analisa como capitalismo global e patriarcado aprofundam desigualdades sociais, raciais e de gênero, degradam ecossistemas e marginalizam comunidades litorâneas, defendendo o ecofeminismo como via de reconexão entre mulheres, natureza e justiça socioambiental. O segundo discute como o patriarcado molda corpos e subjetividades femininas, limitando o direito ao lazer, ao cuidado de si e à autonomia, e propõe, com base em hooks<sup>17</sup>, Haraway<sup>18</sup>, Matos<sup>19</sup> e Scott<sup>20</sup>, compreender o cuidado como prática política e coletiva que desafia paradigmas excludentes. Por fim, apresenta narrativas pessoais de violências domésticas, institucionais e simbólicas, evidenciando seus impactos na trajetória docente e o caminho ao feminismo, especialmente ao ecofeminismo, como ferramenta de resistência, transformação e fortalecimento de uma educação crítica, afetiva e libertadora.

Ao narrar minha trajetória, compreendo que ela não é apenas uma experiência individual, mas parte de um processo coletivo de construção social do corpo docente. Butler<sup>21</sup> mostra que os corpos não são simplesmente algo dado pela natureza, mas são construídos pelas normas sociais e pelos discursos que definem quais vidas podem ser reconhecidas como legítimas. Assim, o “eu” que escreve se abre para o “nós” das professoras que, segundo a autora, têm seus corpos produzidos por normas que definem quais vidas importam, naturalizando a autoanulação e tornando invisível o sofrimento cotidiano.

### **Colonialidade, patriarcado e degradação ambiental: um ensaio crítico**

O capitalismo global prometeu progresso universal, mas gerou desigualdades, como se vê no litoral paranaense, onde há degradação ambiental, aumento da pobreza e marginalização de comunidades<sup>22</sup>. A lógica dominante prioriza o acúmulo de capital sobre o meio ambiente e a justiça social, perpetuando-se desde o colonialismo com a exploração dos recursos naturais. Segundo Mies e Shiva<sup>12</sup>, esse processo é uma extensão da colonialidade voltada à geração de riqueza na perspectiva do patriarcado ocidental moderno.

Essa lógica se manifesta de forma concreta nas áreas de preservação litorâneas, onde o avanço do capital modifica paisagens e impõe desafios às comunidades que dependem do meio ambiente para sua subsistência. Pescadores/as, catadores/as de caranguejo e trabalhadores/as

locais enfrentam a perda de recursos naturais, o que compromete sua alimentação, renda e dignidade. A escassez de alimentos naturais leva à dependência de produtos industrializados, contribuindo para a desnutrição e o surgimento de doenças. Como apontam Mies e Shiva<sup>12</sup>, “os sistemas patriarcais preferiam manter o silêncio em torno destas substâncias tóxicas”, evidenciando o descaso com a saúde pública e o meio ambiente.

O paradoxo humano de explorar a natureza ao mesmo tempo que busca se reconectar com ela torna-se evidente no turismo litorâneo, onde o consumo excessivo de recursos naturais, a geração de resíduos e a insuficiência de infraestrutura mostram como o crescimento urbano negligencia as necessidades das comunidades locais. Mies e Shiva<sup>12</sup> argumentam que “o êxodo das cidades ao campo durante as férias é uma manifestação da carência de raízes”, indicando que esse deslocamento não representa uma reconexão genuína com o ambiente, mas sim um sintoma da desconexão das pessoas com seus próprios territórios e relações sociais. Essa lógica revela não apenas impactos ambientais e sociais, mas também desigualdades estruturais que marcam o trabalho no Brasil. Muitos trabalhadores/as seguem submetidos/as a condições herdadas da escravidão. Gonzalez<sup>23</sup> explica que, mesmo fora das fábricas, a mão de obra é controlada pela lógica do capital, especialmente por meio do comércio. Assim, tanto a exploração da natureza quanto a exploração do trabalho expõem um modelo que fragiliza vínculos, territórios e direitos, impedindo experiências de lazer ou de vida verdadeiramente emancipatórias.

Essa exclusão afeta com mais força as mulheres e a população negra, revelando um padrão estrutural de marginalização que transcende o econômico. O racismo no Brasil está profundamente enraizado na cultura e estrutura social, moldando o acesso ao trabalho, educação e poder. Gonzalez<sup>23</sup> identifica três abordagens teóricas sobre relações raciais: a primeira responsabiliza o negro por sua condição; a segunda, marxista ortodoxa, reduz o racismo à divisão da classe trabalhadora; e a terceira, crítica, evidencia o privilégio racial que favorece o grupo branco material e simbolicamente. Mesmo com igualdade de classe ou escolaridade, a hierarquia racial persiste. Para a autora o sujeito branco é favorecido “a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas”<sup>23:29</sup>.

A mercantilização da natureza ignora alternativas sustentáveis e enfraquece saberes tradicionais. Em Paranaguá-PR, o desenvolvimento portuário intensificou a poluição do ar e da água, o desmatamento e a degradação dos manguezais. Segundo o Jornal Comunicação da Universidade Federal do Paraná<sup>24</sup>, os investimentos são direcionados à modernização portuária, ignorando melhores condições de vida da população local. A administração do porto não prioriza a geração de empregos para os/as moradores/as, agravando os desafios socioeconômicos da região. Ao observar bairros próximos à região onde leciono, vi manguezais destruídos, habitações irregulares e famílias em áreas de risco. Essa experiência reforça a análise de Mies e Shiva<sup>12</sup> sobre como o capitalismo global destrói ecossistemas e precariza a vida das mulheres, perpetuando desigualdades estruturais.

A opressão das mulheres está interligada à exploração da natureza sendo, historicamente, reduzidas a recursos exploráveis, ignorando suas complexidades e importância para a vida. O ecofeminismo tem sua condição primeira de existência como movimento de resistência à lógica patriarcal e capitalista, propondo uma reconexão entre mulheres e natureza, baseada na sustentabilidade e valorização dos saberes ancestrais em que ambas devem ser vistas como sistemas vivos, merecedores de respeito<sup>12</sup>. Barragán et al.<sup>25</sup> destacam que o ecofeminismo denuncia a ausência de uma abordagem ecológica nos discursos progressistas tradicionais, propondo alternativas concretas para um modelo de desenvolvimento sustentável e cooperativo. Mies e Shiva<sup>12</sup> reforçam que essa resistência deve incluir a revalorização dos saberes indígenas e femininos, promovendo sociedades mais justas e equilibradas.

O ecofeminismo, ao propor uma reconexão entre mulheres e natureza, oferece uma

alternativa concreta e transformadora. Incorporar essa perspectiva no cotidiano e nas lutas sociais é essencial para promover mudanças que respeitem a diversidade e fortaleçam a justiça ambiental e de gênero. Aymoré<sup>26</sup> destaca que o ecofeminismo resiste ao patriarcado ao valorizar essa reconexão, reconhecendo a importância da biosfera e das experiências femininas. Integrar essas reflexões ao trabalho pedagógico significa construir caminhos educativos que promovam consciência ambiental e enfrentamento das opressões que atravessam nossas vidas e territórios. Como mulher e educadora, percebo que nossa luta se dá também pela educação ambiental crítica, valorizando a diversidade e promovendo justiça social.

### **Feminismo, corpo e cuidado**

Compreender como o patriarcado e o sexismo moldam o ambiente escolar e outras esferas sociais exige uma consciência feminista profunda, pois se trata de um sistema de dominação que se manifesta de forma sutil no cotidiano, muitas vezes passando despercebido, mas moldando nossas relações, inclusive nossos próprios corpos<sup>17</sup>. A desigualdade estrutural afeta diretamente o direito ao cuidado, ao lazer e à saúde das mulheres. Muitas enfrentam jornadas duplas, baixos salários e a sobrecarga do trabalho doméstico invisibilizado, somado ao formal. Em muitos casos, o espaço doméstico, que deveria ser de proteção e descanso, torna-se um lugar de violência que, ainda naturalizada em muitas culturas, impõe às mulheres uma rotina de medo, silenciamento e esgotamento emocional, dificultando ainda mais o acesso ao autocuidado<sup>14</sup>. Para hooks<sup>17</sup>, “o que mais aconteceu foi [as mulheres] se darem conta de que trabalhavam longas jornadas em casa e longas jornadas no emprego”.

Ao longo da história, o corpo feminino foi regulado por normas sociais que restringem a expressão do prazer e associam mulheres à maternidade e prestação de serviços. A sexualidade feminina, especialmente de mulheres negras e grupos marginalizados, é marcada por invisibilidade, exploração e estigmatização<sup>23</sup>. Isso se reflete tanto em controles sociais quanto em representações midiáticas, onde o corpo da mulher aparece como objeto na música e na publicidade, por exemplo, reforçando padrões tradicionais e limitando sua autonomia<sup>27</sup>.

O lazer, nesse contexto, é visto como privilégio, não como direito<sup>2,3</sup>. Muitas mulheres não têm tempo, espaço ou autonomia para cuidar de si, realizar práticas corporais ou simplesmente descansar. A cultura da produtividade e da servidão doméstica reforça a ideia de que o corpo feminino existe para servir, não para ser vivido com liberdade. Reivindicar o cuidado de si, o prazer e o descanso é, portanto, um ato político e feminista. Como destaca Matos<sup>19</sup>, é preciso reconstruir os paradigmas do conhecimento para que práticas como o autocuidado e o lazer sejam reconhecidas como dimensões legítimas da vida das mulheres.

Haraway<sup>18</sup> sugere alianças políticas com base em afinidades e objetivos comuns, questionando identidades fixas e propondo políticas inclusivas ao reconhecer diferenças. O cuidado deve ser visto como uma prática coletiva que desafia padrões normativos de bem-estar. Os estudos de gênero propõem uma ciência emancipatória, valorizando a desconstrução de paradigmas tradicionais. Matos<sup>19</sup> defende um multiculturalismo crítico para promover diversidade e tornar a ciência mais plural, o que me leva a considerar cuidado, corpo e lazer como dimensões centrais da vida social.

Já Scott<sup>20</sup> argumenta que o gênero está entrelaçado às estruturas de poder, e que o corpo é um território político onde se disputam significações e direitos. A autora propõe que o gênero seja usado como ferramenta analítica para entender como as diferenças sexuais são organizadas e hierarquizadas na sociedade, influenciando instituições, discursos e práticas sociais. Essa perspectiva reforça a importância de pensar o cuidado e o lazer como direito<sup>2,3</sup>, que deve ser garantido por políticas públicas sensíveis às desigualdades de gênero.

Conectar essas perspectivas teóricas me faz perceber que a luta feminista não é apenas sobre igualdade formal, mas sobre o direito ao cuidado, ao prazer e à dignidade corporal. Como

professora/pesquisadora, vejo como essas discussões desafiam paradigmas científicos tradicionais e impulsionam transformações sociais concretas. O reconhecimento da diversidade e da construção social das identidades é parte fundamental da minha prática, seja na sala de aula, seja nas trocas que emergem dos desafios diários<sup>17,19</sup>.

A necessidade de alianças estratégicas, como defende Haraway<sup>18</sup>, se reflete em minha trajetória. O feminismo precisa se reinventar constantemente para incluir todas as mulheres e garantir que o cuidado de si e o lazer não sejam um luxo, mas um direito. As barreiras que enfrentei, acadêmicas e sociais, exemplificam a luta por uma ciência mais democrática, que exige mais do que reconhecimento teórico, demanda engajamento ativo na desconstrução de padrões excludentes. Compreendi que não basta observar de fora as discussões sobre gênero e poder, é preciso vivê-las, questioná-las e transformá-las. É nesses espaços que se constrói um feminismo que representa a multiplicidade de vozes e corpos que compõem nossa sociedade.

### **Memória, corpo e docência: uma travessia da opressão à resistência ecofeminista**

Ao longo da minha trajetória como mulher e educadora, enfrentei violências que não estavam restritas ao ambiente profissional. Foram agressões que atingiram meu corpo, minha subjetividade e minha capacidade de existir com dignidade. Essas experiências me afetaram, física, emocional e psicologicamente, revelando o quanto o cuidado de si e o lazer são direitos negados às mulheres, cujos corpos obedecem a padrões e performatividades<sup>7</sup>, enquanto o cuidado precisa incluir o “eu” para não se transformar em exaustão, o que evidencia que a violência vivida não é apenas pessoal, mas estrutural<sup>6</sup>.

Essa negação se estende também ao lazer que, genericado, mostra como diferenças sexuais estruturam relações de poder e sua ausência, especialmente na maternidade, evidencia que o tempo livre não é reconhecido como dimensão da cidadania, revelando normas sociais que impõem abnegação às mulheres<sup>20</sup>. Nesse contexto, autocuidado e lazer só são reconhecidos quando conectados às condições materiais das mulheres, como defende Matos<sup>19</sup>, ao propor novos paradigmas para legitimar essas dimensões negligenciadas pelas estruturas patriarcais e capitalistas. Dessa forma, a maternidade influencia também a prática docente e expõe a disputa pelo corpo e tempo das professoras, experiência refletida em minha vivência familiar, onde o cuidado foi aprendido na prática compartilhada.

Minha trajetória na docência começou em casa, aprendendo com minha mãe, também professora, ajudando-a a confeccionar atividades lúdicas, em uma época sem internet e com poucos recursos financeiros. Eram dias e noites de ajuda mútua, em que aprendi que o cuidado não está apenas na teoria, mas se manifesta na prática compartilhada, silenciosa e criativa. O cuidado, assim, é uma ética relacional, construída na atenção ao outro e na responsabilidade mútua<sup>6</sup>, longe de ser apenas obrigação feminina, mas prática ética e pedagógica capaz de transformar relações educativas.

No ensino do magistério tive professores/as que despertaram em mim o desejo de aprender, outros/as nem tanto. Por meio de estágios numerosos, porém não remunerados, me conduziram a diversas escolas de Paranaguá, incluindo ilhas e colônias, onde as turmas eram compostas por crianças de diferentes faixas etárias. Mesmo com os ensinamentos teóricos, a prática exigia mais do que técnica: exigia presença, escuta e improviso, dimensões que atravessam o corpo de quem leciona, compreendido como território político, resultado da construção social e atravessado por normas que o regulam, sendo disciplinado e disponível, mas também capaz de resistir e reconfigurar essas mesmas normas<sup>21</sup>. Uma experiência que marcou minha trajetória docente se deu no *Serviço Social do Comércio* (SESC) de Paranaguá, quando participei de uma peça como mulher branca, em um papel destinado a mulheres negras escravizadas, pois ninguém mais quis assumir. Esse episódio me fez refletir sobre as raízes do

racismo estrutural e da herança colonial que influenciam atitudes e situações cotidianas.

O racismo molda até os gestos mais sutis, especialmente no Paraná, marcado por forte hierarquia racial e onde a experiência docente não pode ser universalizada. hooks<sup>17</sup> destaca o patriarcado operando em múltiplas dimensões, mas é fundamental considerar as diferenças raciais e territoriais que aumentam a vulnerabilidade de certos grupos. Gonzalez<sup>23</sup> evidencia que o pacto da branquitude mantém privilégios mesmo sem reconhecimento explícito, enquanto o mito da democracia racial esconde práticas excludentes que invisibilizam as mulheres negras. Revisar minha posição social faz parte da ética ecofeminista, que valoriza interdependência e reconhece desigualdades históricas, articulando corpo, natureza e cuidado de forma crítica. Meu privilégio racial me protege das marcas do racismo, enquanto a escola reafirma a centralidade da branquitude.

Embora a docência tivesse aspectos positivos, optei por trabalhar no comércio para evitar a sobrecarga e os baixos salários das escolas particulares. Mantive o sonho de cursar faculdade, estudando em horários irregulares enquanto enfrentava preconceitos, jornadas extensas, insegurança e condições adversas. No atendimento ao público, vivi situações de grosseria, desrespeito e invisibilidade, que marcaram profundamente esse período. À luz do ecofeminismo, tais experiências expressam o que Mies e Shiva<sup>12</sup> denunciam: a lógica capitalista-patriarcal que explora mulheres e natureza como recursos inesgotáveis, produzindo adoecimentos e violências que se naturalizam no cotidiano.

Senti preconceito de algumas colegas que consideravam o trabalho no comércio como uma profissão inferior, mas posso afirmar que não é. Aprendi que o classismo é um traço persistente da colonialidade do poder<sup>28</sup>. Como apontam Gonzalez<sup>23</sup> e Mies e Shiva<sup>12</sup>, a lógica capitalista ocidental, profundamente patriarcal, hierarquiza corpos, saberes e ocupações, desvalorizando o trabalho feminino em espaços considerados periféricos. Para essas autoras, o sistema não apenas explora, mas também silencia e invisibiliza mulheres que atuam fora dos centros de poder, reforçando desigualdades estruturais que atravessam raça, classe e gênero.

Essas vivências me fizeram pensar sobre o que significa cuidar em contextos de vulnerabilidade. A filosofia ecofeminista de Warren<sup>8</sup> ajuda a entender o cuidado como algo que envolve o corpo, o lugar onde vivemos e os saberes que construímos. Ela propõe uma ética baseada na escuta e na conexão entre as pessoas, mostrando que o conhecimento também nasce das experiências, dos vínculos e do dia a dia. Essa forma de pensar é muito importante quando falamos da docência em regiões periféricas e próximas à natureza, como o litoral. Cuidar, nesse contexto, é também resistir: é valorizar os saberes locais, as práticas que muitas vezes são ignoradas, e os corpos que sustentam a escola com gestos simples, mas cheios de força.

Outra questão que passei a refletir: qual era o tempo que eu tinha para o lazer, para me cuidar? A resposta é simples, nenhum. A mulher, especialmente em contextos de vulnerabilidade, é socialmente condicionada a 'dar conta de tudo', nesse sentido, o cuidar (como tarefa doméstica) se configura como algo imposto, obrigação silenciosa que se transforma em sobrecarga<sup>6</sup>. O corpo feminino, nesse contexto, é exigido, explorado e negligenciado. O lazer e o descanso são supérfluos e o cuidado fica restrito ao ambiente familiar (maternidade, casamento) e não ao cuidado como reconhecimento de si e parte da rede de relações que sustenta a vida<sup>8</sup>.

Durante a faculdade, quando dependia do ônibus, eu descia em uma região portuária escura e perigosa, marcada por armazéns, casas noturnas e forte presença masculina. Em uma noite, fui perseguida por um homem e uma mulher que proferiam insultos sexistas, situação que me deixou sem saída e com medo, já perto da meia-noite. Por sorte, meu pai foi me buscar naquele dia, e as pessoas que me perseguiam fugiram. Mas a pergunta que ficou ecoando em mim foi: será que, se fosse um homem descendo do ônibus, ele teria sido perseguido? Sob a ótica ecofeminista de Warren<sup>8</sup>, essa experiência revela como estruturas de dominação de gênero organizam os territórios e produzem vulnerabilidades específicas para mulheres, que precisam

exercer um cuidado de si para sobreviver a esses espaços marcados pela violência. Percebi, a partir de Mies e Shiva<sup>12</sup>, que o corpo feminino e a natureza são sistemas vivos explorados pelo patriarcado. E o espaço público, que deveria ser de todos/as, se torna território de ameaça para mulheres, especialmente quando estão sozinhas, vulneráveis e invisibilizadas<sup>8</sup>.

Em 2013, casada e vivenciando a maternidade, voltei a trabalhar como professora temporária do Estado do Paraná. Minha vida conjugal não estava bem, vivia com um marido agressivo e precisava de algo que ocupasse minha mente e me afastasse dos conflitos familiares. Lembro do leite vazando do meu peito e da dor que sentia por estar longe do meu filho. Ainda hoje tenho sonhos com isso. Assim como tantas mães trabalhadoras, fui obrigada a desmamar, não por escolha, mas por sobrevivência. Como Vivas<sup>29</sup> destaca, a experiência da maternidade é muitas vezes atravessada por pressões sociais e econômicas que limitam a autonomia das mulheres, impondo decisões dolorosas que conflitam com o afeto e o cuidado que desejamos oferecer.

Em 2014, ao ser aprovada em concurso público docente em Paranaguá, realizei um sonho, mas logo enfrentei o silenciamento institucional. Desde minha chegada, percebi preconceitos relacionados às minhas experiências anteriores e um tratamento distinto em relação às demais recém-chegadas, em um ambiente que valorizava o conformismo e desestimulava propostas criativas, isolando quem destoasse. Como analisa Scott<sup>20</sup>, instituições reforçam hierarquias rígidas e controlam comportamentos, excluindo vozes dissidentes. Em meio a cobranças e episódios de violência verbal da direção, houve dias em que sequer consegui entrar em sala, chorava, com o corpo trêmulo, tomada pela frustração. Nesse contexto, o acolhimento de duas colegas (uma assumindo minha turma e outra permanecendo comigo) representou um respiro dentro de um sistema que cobra, mas pouco cuida. Esse gesto confirma a reflexão de Gilligan<sup>6</sup> sobre a potência do cuidado entre mulheres como força de reconstrução.

Esse episódio me fez compreender que o corpo da professora não é apenas instrumento de trabalho, é também espaço de afeto, de vulnerabilidade e de resistência. A escola, que deveria ser território de transformação, muitas vezes se torna lugar de dor. Mas é também ali que surgem alianças, escutas e gestos que sustentam a caminhada. No entanto, o conflito maior não estava na escola, estava em casa. Por mais que eu escutasse relatos de outras professoras sobre violências que sofriam de seus maridos, eu apenas pensava que não adiantaria contar. Sentia que ninguém poderia fazer nada por mim. O silêncio era uma forma de proteção, mas também de aprisionamento. Como aponta hooks<sup>17</sup>, o patriarcado ensina a mulher a suportar, a calar, a se responsabilizar pela dor que não lhe pertence.

Lembro-me do dia em que meu filho estava doente e, como era de costume, o meu cônjuge dizia que eu era a culpada. Naquela manhã, perto do horário de sair para o trabalho, tive que correr pelo quintal, dando voltas ao redor do carro, como se o movimento pudesse me proteger da culpa que me era imposta. Não lembro quantas voltas dei, mas a pessoa me alcançou e conseguiu me agredir. Fui trabalhar chorando. Cheguei à escola e lavei o rosto, mas estava vermelha. Uma colega, curiosa, veio brincar comigo e riu. Sem que eu dissesse nada, com o olhar para baixo, ela comentou que todo casal briga e que isso era normal, num tom sarcástico. Não falei nada, mas a vontade era de gritar e dizer que não era normal, foi algo que me deixou muito consternada. Apenas lavei o rosto novamente e fui para a sala de aula. A reação da colega, ao dizer que “todo casal briga”, revela como normas sociais naturalizam a violência, regulam comportamentos<sup>7</sup>, mostrando que o gênero organiza relações de poder, evidenciando que essa violência não é apenas pessoal, mas estrutural<sup>20</sup>.

Hoje eu reflito: como eu conseguiria ser a professora alegre se eu mesma não estava bem? Como conduzir uma aula leve, se o corpo carregava marcas invisíveis? Era assim que eu vivia, quieta, preocupada. hooks<sup>17</sup> explica que “a violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva”. A escola, muitas vezes, não percebe o que se passa por trás dos

olhos vermelhos. O corpo da docente não se limita a ser um instrumento de trabalho, mas constitui igualmente um espaço de afeto e de resiliência. Mesmo diante de adversidades, a atuação pedagógica prossegue com o compromisso de ensinar, resistir e promover transformações.

Outra situação envolvendo a escola também me marcou profundamente. Após um conflito entre pais na instituição, conduzi uma aula com atividades lúdicas e reflexivas, voltadas para discutir os padrões de cuidados sexistas impostos pela sociedade, baseada no que hooks<sup>17</sup> defende: que o feminismo deve atravessar todos os espaços da vida cotidiana, inclusive a escola, como prática de transformação coletiva. Uma aluna registrou parte da aula em vídeo e, posteriormente, a mãe levou essa gravação à Secretaria de Educação. Fui convocada para prestar esclarecimentos e isso me deixou bastante abalada, mesmo com tudo sendo resolvido após a apresentação do plano de aula.

Entretanto, o que mais me marcou ocorreu fora da escola: pedi carona ao meu cônjuge, que se irritou. Durante a reunião, percebi sua raiva pela janela e saí nervosa. Fui recebida no carro com gritos, empurrões e ofensas. Não chorei para evitar piorar a situação, permanecendo calada, dominada pela tristeza e falta de apoio. A violência verbal e física abalou-me profundamente. Senti culpa, mesmo sem razão e, ao chegar em casa, segui minha rotina como se nada tivesse acontecido, afinal, a mulher tem que ‘dar conta’ de tudo, pois para o pensamento patriarcal, essa é a tarefa dela. Essa lógica naturaliza o controle e a dominação no ambiente doméstico, fazendo muitas mulheres viverem sob formas sutis ou explícitas de coerção, suportando a violência como parte de seu papel, conforme afirmado por hooks<sup>17</sup>. Essa estrutura impõe o silêncio como estratégia de sobrevivência, transformando o lar, que deveria ser espaço de cuidado, em território de medo e submissão.

Em outubro de 2014, enquanto me dedicava à escola preparando lembranças para o Dia das Crianças, minha vida pessoal estava em conflito. O pai do meu filho, alegando depressão, parou de trabalhar e, após uma conversa com a mãe dele, fui alvo de uma série de agressões verbais e físicas. No dia 10, enquanto trabalhava, recebi uma série de ligações com ameaças. Quando sai da escola, o encontrei no caminho e fui perseguida com o carro. Parei em um estacionamento aberto e fui agredida dentro do veículo. Quase fui enforcada, não conseguia ligar o carro, pois estava tremendo e com as pernas e braços moles, a voz não saía, apenas consegui pensar rápido e consegui buzinar. Meu filho gritava de desespero ao meu lado. As pessoas olhavam para o carro, mas nada faziam. Só consegui escapar graças à intervenção de dois guardas municipais.

Mesmo machucada, fui trabalhar no dia seguinte, escondendo as marcas físicas e emocionais. Era a festa do Dia das Crianças, e eu precisava levar os presentes. Permaneci em silêncio. As colegas de trabalho apenas me olhavam de longe, preocupadas. Conversei com a orientadora, fui acolhida, choramos juntas. Gilligan<sup>6</sup> alerta que o cuidado precisa incluir o ‘eu’ para não se transformar em exaustão. A experiência de esconder marcas físicas e emocionais para cumprir demandas profissionais mostra como padrões sociais incentivam o silêncio diante da dor. Iniciei, então, um processo de reconstrução emocional com ajuda médica, jurídica e psicológica. Ao refletir sobre esse episódio, questiono até que ponto a dedicação à docência e à outras pessoas prevalece sobre o cuidado pessoal. Embora estivesse fragilizada emocionalmente, mantive o foco nas demandas profissionais, alinhando-me a padrões que incentivam o silêncio diante da dor e priorizam o bem-estar alheio em detrimento do próprio. Este relato evidencia a necessidade de revisão das práticas de autocuidado, reconhecendo-o como direito fundamental.

Freire<sup>10</sup> afirma que a prática educativa é um ato de liberdade e humanização, e romper o silêncio diante da dor, como vivenciei, constitui tanto denúncia da opressão quanto anúncio de novas possibilidades. À luz do ecofeminismo e da ética do cuidado proposta por Warren<sup>8</sup>, compreendi que cuidar de si é também um gesto pedagógico e político, pois o corpo docente

não pode ser reduzido a instrumento de trabalho. Essa percepção dialoga com hooks<sup>17</sup>, para quem o feminismo convida as mulheres a reconhecerem seu valor e colocarem-se no centro de suas vidas. O episódio narrado marcou minha ruptura: deixei um relacionamento abusivo, atravessei a pandemia e retornei a uma escola transformada por exaustão, burocracias, desigualdades e vulnerabilidades de gênero e raça<sup>23</sup>. Colegas ora expressavam preocupação, ora usavam minha história como inspiração, levando-me a transformar dor em força e a reconhecer, na ética ecofeminista da interdependência, caminhos para fortalecer mulheres e meninas.

Com o tempo, percebi que minhas vivências impactavam minha postura docente. Após romper com o relacionamento abusivo, tornei-me mais aberta às crianças, reconhecendo como o sofrimento havia me fechado para o mundo. No mestrado, ao estudar feminismo e ecofeminismo, compreendi que o silenciamento feminino decorre de estruturas patriarcais, e não de falhas individuais. Inspirada por hooks<sup>17</sup> e Warren<sup>8</sup>, transformar dor em voz tornou-se um ato ético e político, fortalecendo minha autonomia e criando redes de solidariedade com alunas e colegas. Retomar viagens, música ao vivo, atividades físicas, contrabaixo e vínculos afetivos aproximou-me do que Bertollo e Schwengber<sup>3</sup> chamam de “pré-política de esporte e lazer”, reafirmando o lazer como direito e espaço de autonomia. Assim, reconheço que, como docente, posso ser agente de transformação, pois ensinar, como afirma hooks<sup>17</sup>, é um ato político-afetivo que faz da sala de aula um território de resistência, acolhimento e liberdade.

Nesse processo de reconstrução, o ecofeminismo passou a fazer ainda mais sentido para mim, desafiando todas as formas de dominação e valorizando uma ética do cuidado baseada na interdependência, na empatia e na escuta<sup>8</sup>. Compreendi que o cuidado, quando escolhido e reconhecido como prática ética, pode ser uma forma de resistência e transformação e o lazer como um direito, sem culpa. A sala de aula, então, tornou-se para mim um espaço onde corpo, território e saberes se encontram. Ensinar passou a ser também cuidar, de mim, das crianças, do ambiente e das relações. Essa perspectiva me ajudou a legitimar minha história, meus afetos e meus gestos cotidianos como parte do que sou como mulher e como professora.

## Conclusões

Ao revisitar minha trajetória como mulher, mãe, educadora e caçara – termo que se refere aos/às nativos/as do litoral paranaense –, por meio da escrita autoetnográfica, reconheço que minhas memórias são atravessadas por afetos, tensões institucionais e estratégias silenciosas de resistência. Entendi que reconhecer a docência como prática crítica exige entrelaçar vivências pessoais aos contextos sociais e territoriais que moldam a profissão, revelando que ensinar é também enfrentar estruturas que silenciam e sobrecarregam.

Por meio dos estudos feministas, especialmente ecofeministas, compreendi que o sofrimento feminino é estrutural e que o feminismo nos convoca a reconhecer nosso valor e romper o silêncio diante da lógica patriarcal, capitalista e colonial que explora simultaneamente mulheres e natureza. Essa compreensão evidenciou que minha dor não era individual, mas expressão de um sistema maior. A autoetnografia revelou ainda que corpo, cuidado e lazer, frequentemente negligenciados na vida de mulheres, sobretudo docentes, são dimensões fundamentais para uma educação libertadora. Assim, ensinar torna-se também um ato de coragem, presente nos gestos cotidianos de resistência e cuidado.

Hoje sigo com coragem, pois cada gesto de confiança, cada abraço e cada história compartilhada me lembra que minha presença importa. E que, ao transformar minha dor em voz, posso ajudar outras mulheres e meninas a encontrarem a delas. Como afirma Lorde<sup>30</sup>, “quando as palavras das mulheres clamam por serem ouvidas, cada uma de nós deve reconhecer sua responsabilidade de tirar essas palavras para fora, lê-las, compartilhá-las e examiná-las em

sua pertinência à vida”. Este texto é por mim, por elas e por todas que ainda vivem em silêncio ou que já não podem mais falar.

## Referências

1. Miranda CF. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. *Teoria Cult.* 2022;17(3):70-8. DOI: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.38100>
2. Costa Neto AC. Lazer, direitos humanos e cidadania: o lazer como direito humano fundamental. Belo Horizonte: Dialética; 2021.
3. Bertollo SHJ, Schwengber MSV. III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: percurso de uma pré-política de esporte e lazer. *Movimento.* 2017;23(2):783-96. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.70830>
4. Yannoulas SC, Vallejos AL, Lenarduzzi ZV. Feminismo e academia. *Rev Bras Estud Pedagog.* 2000;81(199):425-51. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i199.957>
5. Foucault M. *História da sexualidade III: o cuidado de si.* 5a ed. Rio de Janeiro: Graal; 1985.
6. Gilligan C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1982.
7. Butler J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.
8. Warren KJ. *Ecofeminist philosophy: a western perspective on what it is and why it matters.* Lanham: Rowman & Littlefield; 2000.
9. Missaggia J. Ética do cuidado: duas formulações e suas objeções. *Blogs Ciênc Unicamp: Mulheres Filos* [Internet]. 2020 [citado em 2025 set 15];6(3):55-67. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2020/03/PDF-E%CC%81tica-do-cuidado.pdf>
10. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
11. Gadotti M. *Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável.* In: Torres CA, organizador. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* [Internet]. Buenos Aires: CLACSO; 2001 [citado em 2025 set 23]. p.81-132. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>
12. Mies M, Shiva V. *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas.* Barcelona: Icaria; 1997.
13. d’Eaubonne F. *La mère indifférente.* *Cahiers du GRIF.* 1977;(17-18):25-8. DOI: <https://doi.org/10.3406/grif.1977.1178>
14. Winnicott DW. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Khan MMR, editor. Rio de Janeiro: Imago; 2000.
15. Sá ABS da, Marani VH, Lara LM. Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos. *Rev Bras Educ.* 2021;26:e260027. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260027>
16. Figueiró TV. *Raízes do cuidado: narrativas ecofeministas de uma professora em Paranaguá-PR* [dissertação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2026.
17. hooks b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.* 1a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 2018.
18. Haraway D. *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.* In: Haraway D, Kunzru H, Tadeu T, organizadores. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.* Belo Horizonte: Autêntica; 2009. p.33-118.
19. Matos M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Rev Estud Fem.* 2008;16(2):333-57. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>
20. Scott J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica.* Recife: SOS Corpo e Cidadania; 1990.
21. Butler J. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”.* 1a ed. São Paulo: n-1 Edições; Crocodilo Edições; 2019.
22. Gonçalves MVS, Silva BR da, Sant’Ana TP, Silva LE da. A biodiversidade como base para a implementação de um sistema regional de inovação centrado no uso sustentável dos recursos naturais a partir da perspectiva de desenvolvimento territorial e dos ODS’s. In: Nogueira C, Abrahão CMS, Lopes PR, organizadores. *Litoral do Paraná: território e perspectivas: diálogos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).* Cruz Alta: Ilustração; 2023. p.50-89. DOI: <https://doi.org/10.46550/978-65-85614-18-4.50-89>

23. Gonzalez L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos [Internet]. Rios F, Lima M, organizadoras. Rio de Janeiro: Zahar; 2020. p.29. [citado em 2025 set 27]. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>
24. Antunes B, Morvan I. Entre mangues e navios: a destruição e os impactos ambientais causados pelo Porto de Paranaguá. *Jornal Comunicação UFPR* [Internet]. 2022 jan 20 [citado em 2025 set 23]. Disponível em: <https://jornalcomunicacao.ufpr.br/entre-mangues-e-navios-a-destruicao-e-os-impactos-ambientais-causados-pelo-porto-de-paranagua/>
25. Barragán AMA, Lang M, Mokrani Chávez D, Santillana A. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: Hollanda HB de, organizadora. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2020. p.224-50.
26. Aymoré D. O ecofeminismo e a relação entre natureza e mulher. *Fênix Rev Hist Estud Cult*. 2020;17(1):175-92. DOI: <https://doi.org/10.35355/0000049>.
27. Tortola ERC. O corpo das mulheres em Chiquinha Gonzaga: entre regularidades, rupturas e discursos de resistência. *Maringá: Eduem*; 2022. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786587626154>.
28. Quijano A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander E, organizador. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* [Internet]. Buenos Aires: CLACSO; 2005 [citado em 2025 set 28]. p.117-42. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)
29. Vivas E. *Mamãe desobediente: um olhar feminista sobre a maternidade*. São Paulo: Timó; 2021.
30. Lorde A. A transformação do silêncio em linguagem e ação. *Geledés – Inst Mulher Negra* [Internet]. 2015. p. 1. mar 28 [citado em 2025 set 29]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>

**Declaração de Disponibilidade de Dados:** Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

#### **CRedit author statement**

Tatiane Viana Figueiró: Curadoria de dados, Análise formal, Administração do projeto, Recursos, Software, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; Eliane Regina Crestani Tortola: Conceitualização, Investigação, Metodologia, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original.

#### **ORCID:**

Tatiane Viana Figueiró - <https://orcid.org/0009-0004-0737-2883>

Eliane Regina Crestani Tortola - <https://orcid.org/0000-0003-0588-2471>

**Editora:** Larissa Michelle Lara

Recebido em 30/09/2025.

Revisado em 25/11/2025.

Aceito em 03/12/2025.

---

**Autora para correspondência:** Tatiane Viana Figueiró. E-mail: [tatianefigueiro@hotmail.com](mailto:tatianefigueiro@hotmail.com)