Journal of **RESEARCH** and **KNOWLEDGE SPREADING**

e-ISSN 2675-8229
Journal Section: Human Sciences
Publication Type: Literature Review

# Cartas de uma professora: Memórias, confluências e tornar-se docente

# Letters from a Teacher: Memories, Confluences, and Becoming a Teacher

# Cartas de una profesora: Memorias, confluencias y devenir docente

Rejane Patrícia dos Santos Lacerda Oliveira[1], Thomas Cardoso Bastos Santos[2]

[1] Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
2 Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

**Autor correspondente:**
Nome: Rejane Patrícia dos Santos Lacerda Oliveira
E-mail: rejanelacerda082@gmail.com

**Como citar:** Oliveira, R. P. dos S. L.; Santos, T. C. B. (2026). Cartas de uma professora: memórias, confluências e tornar-se docente. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, v. 7, n. 1, e21901.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a escrita autobiográfica em cartas possibilita refletir sobre o tornar-se docente, tomando as práticas pedagógicas e as experiências vividas por uma professora da educação básica como campo de produção de conhecimento. Em diálogo com a escrevivência de Conceição Evaristo (2020) e com a cartagrafia de Bruna Moraes Battistelli (2017; 2026), a escrita epistolar é assumida como dispositivo metodológico para revisitar, selecionar e compartilhar memórias da trajetória docente. Organizado por meio de cartas, o texto percorre experiências da infância em Boquim, o início da atuação docente no sertão sergipano e os deslocamentos produzidos pelo retorno à formação e pelo encontro com autoras como bell hooks (2017). Nesse percurso, memória, experiência e práticas pedagógicas confluem na compreensão da docência como um processo inacabado de tornar-se professora, atravessado por afetos, escuta, partilhas, aprendizagens e pela revisão das próprias certezas. Conclui-se que a escrita autobiográfica em cartas possibilita produzir conhecimento a partir da experiência docente, não apenas ao recuperar aquilo que foi vivido, mas ao revisitá-lo pelas questões do presente, fazendo emergir outros sentidos para a prática pedagógica e para o próprio tornar-se docente.

**Palavras-chave:** Docência. Memória. Carta. Confluência. Escrevivência.

## ABSTRACT

This article aims to understand how autobiographical writing through letters enables reflection on becoming a teacher, taking the pedagogical practices and lived experiences of a basic education teacher as a field of knowledge production. In dialogue with Conceição Evaristo's (2020) concept of *escrevivência* and Bruna Moraes Battistelli's (2017; 2026) *cartagrafia*, epistolary writing is adopted as a methodological device for revisiting, selecting, and sharing memories of a teaching trajectory.

Structured through letters, the text explores experiences from childhood in Boquim, the beginning of the author's teaching career in the hinterlands of Sergipe, and the shifts produced by her return to formal education and her encounter with authors such as bell hooks (2017). Throughout this journey, memory, experience, and pedagogical practices converge in an understanding of teaching as an unfinished process of becoming a teacher, shaped by affects, listening, sharing, learning, and the reconsideration of one's own certainties. The article concludes that autobiographical writing through letters enables the production of knowledge from teaching experience, not only by recovering what has been lived, but also by revisiting it through questions arising in the present, allowing new meanings to emerge for pedagogical practice and for the process of becoming a teacher.

**Keywords:** Teaching. Memory. Letter. Confluence. *Escrevivência*.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la escritura autobiográfica a través de cartas permite reflexionar sobre el devenir docente, tomando las prácticas pedagógicas y las experiencias vividas por una profesora de educación básica como campo de producción de conocimiento. En diálogo con la *escrevivência* de Conceição Evaristo (2020) y con la *cartagrafia* de Bruna Moraes Battistelli (2017; 2026), la escritura epistolar se asume como un dispositivo metodológico para revisitar, seleccionar y compartir memorias de la trayectoria docente. Organizado a través de cartas, el texto recorre experiencias de la infancia en Boquim, el inicio de la práctica docente en el sertón de Sergipe y los desplazamientos producidos por el retorno a la formación y por el encuentro con autoras como bell hooks (2017). En este recorrido, memoria, experiencia y prácticas pedagógicas confluyen en la comprensión de la docencia como un proceso inacabado de devenir profesora, atravesado por afectos, escucha, intercambios, aprendizajes y por la revisión de las propias certezas. Se concluye que la escritura autobiográfica a través de cartas posibilita producir conocimiento a partir de la experiencia docente, no solo al recuperar lo vivido, sino también al revisitarlo desde las preguntas del presente, haciendo emerger otros sentidos para la práctica pedagógica y para el propio devenir docente.

**Palabras chave:** Docencia. Memoria. Carta. Confluencia. *Escrevivência*.

## INTRODUÇÃO

O desvio de rota e a escrita que emancipa.

Aracaju, 08 de julho de 2026.

Querido(a) leitor(a),

No dia 8 de julho, celebramos a emancipação política de Sergipe. A data é profundamente significativa: emancipar vem de libertar. É exatamente sobre essa liberdade que venho pensando desde o início da minha jornada na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, curso ofertado pelo Centro de Educação Superior Aberta e a Distância (CESAD), em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas Queer e Outras Epistemologias Feministas (ConQueer) e o Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Foi sob o eco da palavra liberdade que comecei a rascunhar este trabalho de conclusão. Convido você a atravessar comigo essa caminhada: da menina que escrevia cartas em Boquim, cidade do interior de Sergipe, à professora que, depois de 26 anos de docência, retorna às próprias experiências para olhar novamente para os caminhos que percorreu. Minha história e minhas cartas estão abertas. Vamos caminhar juntos?

Ao longo da especialização, cada leitura e cada encontro produziram perguntas sobre minha própria trajetória. As discussões sobre gênero, raça, sexualidade, diferença e educação

não permaneciam apenas nos textos ou nas aulas: faziam-me retornar à escola, aos meus estudantes e aos 26 anos em que atuo como professora. Quanto mais avançava no curso, mais me percebia olhando para aquilo que havia vivido e para as práticas pedagógicas que fui construindo ao longo desse tempo.

Mas havia um problema: como transformar tudo isso em escrita?

No processo de formalizar a escrita, senti angústia e medo. Eu tinha histórias, experiências, inquietações e perguntas, mas não sabia como fazê-las caber naquele trabalho que precisava escrever. Em uma reunião com meu orientador, Thomas Cardoso, expressei meu desespero e minha insegurança sobre como estruturar este trabalho. Foi então que uma pergunta começou a me acompanhar: por que, depois de tantos anos ensinando, falar e escrever sobre aquilo que vivi parecia tão difícil?

Foi nesse incômodo que me encontrei com Gloria Anzaldúa (2000), que, ao escrever para as mulheres escritoras do terceiro mundo, fala de uma escrita atravessada simultaneamente pelo medo e pela necessidade de escrever. Para Anzaldúa (2000), escrever permite registrar aquilo que muitas vezes é apagado, recontar histórias e construir outras possibilidades de relação consigo mesma e com o mundo. Sua escrita me provocou justamente porque não apresenta o medo como algo que precisa desaparecer para que se possa escrever: há medo, mas há também uma urgência maior em não permanecer em silêncio.

Esse encontro não fez desaparecer minha insegurança diante da escrita, mas mudou a maneira como comecei a olhar para ela. Talvez eu não precisasse afastar minhas experiências para produzir este trabalho. Talvez o caminho estivesse justamente em aproximá-las. A pergunta deixou, então, de ser apenas como escrever um trabalho de conclusão e passou a ser também: como escrever sem deixar do lado de fora a professora e a mulher que viveram aquilo sobre o que agora procuro refletir?

A sugestão do meu orientador foi que eu poderia escrever em formato de cartas. Essa provocação me fez recuar no tempo e resgatar as minhas memórias de infância e a forma como nos comunicávamos. A carta, que inicialmente apareceu como uma possibilidade diante da dificuldade de escrever, levou-me de volta à menina que, em Boquim, escrevia as palavras ditadas por sua avó e sua tia-avó para familiares que viviam longe. Foi nesse retorno que comecei a perceber que escolher as cartas não significava apenas encontrar uma forma diferente de apresentar o texto. Eu estava retornando a uma prática de escrita que já fazia parte da minha história.

A escolha da carta foi, portanto, deixando de ser apenas narrativa e assumindo também um sentido metodológico. Escrever uma carta pressupõe endereçamento: escrevemos para alguém. Há uma voz que escreve, alguém a quem essa escrita se dirige e algo que se produz nesse espaço entre quem escreve e quem recebe. Ao escrever estas cartas, revisito experiências, seleciono cenas, aproximo memórias e as interrogo a partir das questões que me atravessam no presente. A carta torna-se, assim, não somente uma maneira de contar o vivido, mas uma forma de retornar a ele e produzir outros sentidos sobre aquilo que vivi.

Esse movimento encontra companhia na cartagrafia de Bruna Moraes Battistelli (2017; 2026). Ao trabalhar com as cartas, Battistelli possibilita pensá-las como dispositivos de pesquisa atravessados pelo endereçamento, pelo diálogo e pelo compartilhamento de histórias. Nessa perspectiva, a escrita não se fecha em quem escreve: ela procura alguém, estabelece relações e abre espaços de encontro. É nessa direção que assumo as cartas neste trabalho, como um modo de narrar, investigar e produzir conhecimento a partir das experiências que escolho revisitar.

Nesse percurso, encontro também ressonâncias na escrevivência de Conceição Evaristo (2020), preservando o lugar histórico, racial e político do qual essa elaboração emerge. Forjada a partir da experiência e da escrita de mulheres negras, a escrevivência não é tomada aqui como sinônimo de qualquer escrita autobiográfica, nem como uma metodologia a ser simplesmente aplicada à minha trajetória. O encontro com Evaristo me provoca a pensar as relações entre

memória, experiência, vida e escrita, reconhecendo que as experiências vividas também podem participar da produção de conhecimento.

É nesse encontro entre cartas, memórias e experiências que se constitui o objetivo deste trabalho: compreender como a escrita autobiográfica em cartas possibilita refletir sobre o tornar-se docente, tomando as práticas pedagógicas e as experiências vividas por uma professora da educação básica como campo de produção de conhecimento.

Parto da compreensão de que tornar-se professora não corresponde a alcançar uma identidade pronta ou acabada. A docência vai sendo produzida e deslocada nos encontros, nas práticas pedagógicas, nos territórios, nos afetos, nas aprendizagens e também naquilo que precisamos desaprender ao longo do caminho. Depois de 26 anos em sala de aula, retornar às experiências vividas não significa procurar nelas uma origem para a professora que sou, mas perguntar o que essas experiências me permitem compreender, hoje, sobre a professora que continuo me tornando.

Diante disso, uma pergunta acompanha a escrita destas cartas: como a escrita autobiográfica em cartas pode contribuir para compreender o tornar-se docente a partir das práticas pedagógicas e das experiências vividas por uma professora da educação básica?

Não pretendo, portanto, reconstruir integralmente meus 26 anos de docência. A memória que atravessa estas páginas é feita de escolhas, aproximações e recortes. Entre tantas experiências possíveis, algumas cenas foram chamadas para perto porque, vistas a partir do presente, provocam perguntas sobre meus modos de ensinar, aprender, escutar e me relacionar com os territórios e sujeitos que atravessaram minha trajetória.

É por isso que convido você a caminhar comigo por quatro cartas, olhando através de monóculos. Assim como esse pequeno objeto aproxima uma fotografia dos olhos, cada carta coloca em evidência uma imagem de uma trajetória muito maior. O monóculo amplia, mas também recorta: permite observar alguns detalhes enquanto tantas outras imagens permanecem fora de seu campo de visão.

Na primeira carta, retorno à menina que escrevia cartas em Boquim e aos saberes que circulavam pela casa, pela oralidade e entre as mulheres da minha família. Na segunda, atravesso o sertão sergipano e revisito o início da docência, interrogando o encontro entre professora, território e saberes que confluem. Na terceira, escrevo para bell hooks e retorno às minhas práticas pedagógicas a partir das provocações sobre transgressão, liberdade, autoatualização e o permanente exercício de aprender e desaprender. Na quarta e última carta, reúno inquietações e deslocamentos sem a pretensão de encerrar o percurso, pensando a professora que continuo me tornando.

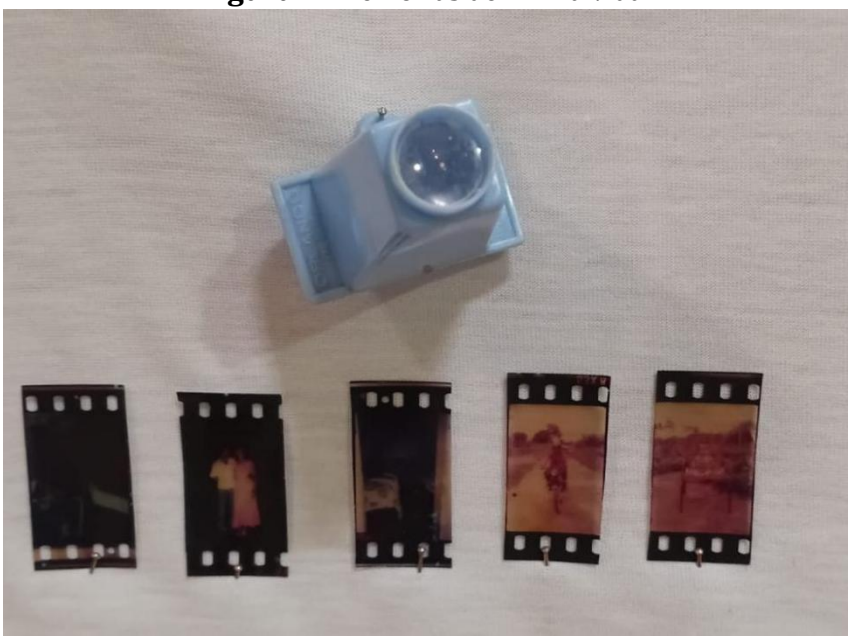
Antes de iniciarmos essa travessia, apresento, na seção seguinte, o monóculo que inspira a organização deste trabalho e o sentido que ele assume na leitura dessas cartas.

## O MONÓCULO: ampliando e recortando memórias

Antes de seguirmos para a primeira carta, quero lhe apresentar um objeto que nos acompanhará nesta caminhada. O monóculo era um pequeno visor que guardava uma única fotografia em seu interior. Para enxergá-la, era preciso aproximá-lo dos olhos e procurar a luz. Só então a imagem revelava seus detalhes, despertando lembranças, afetos e histórias.

A escolha dos monóculos nasce das memórias das cartas que escrevia na infância. Alguns envelopes que chegavam à nossa casa traziam, além das palavras de quem estava distante, pequenos monóculos com fotografias. Ao aproximá-los dos olhos, encontrava rostos, lugares e pedaços de vidas que estavam longe de mim. Hoje, esse objeto me ajuda a aproximar a menina que fui da professora que continuo me tornando.

**Figura 1.** Memórias de minha vida.



Fonte: Acervo pessoal. (2026).

Neste trabalho, o monóculo se transforma em uma metáfora do movimento que realizo com a memória e com a escrita. Ele não apenas amplia uma imagem, mas também a recorta. Ao aproximar uma fotografia dos olhos, detenho-me sobre ela enquanto tantas outras permanecem fora do campo de visão. É assim que revisito meus 26 anos de docência: não para contar toda a minha trajetória, mas para escolher algumas cenas, aproximá-las e interrogá-las a partir do presente.

Embora as memórias narradas nestas cartas não sejam ficções, encontro em Conceição Evaristo (2018) uma inspiração para pensar a escrita memorialística. Ao falar da construção de *Becos da memória*, Evaristo (2018) parte de experiências vividas por ela e pelos seus e reconhece as vozes e narrativas que antecedem sua própria escrita. Essa compreensão me ajuda a reconhecer que minhas memórias também são atravessadas por outras vozes, lugares e histórias. Ao narrá-las, não recupero um passado intacto, mas retorno às experiências vividas a partir das perguntas que consigo formular no presente.

A carta é o caminho que escolho para realizar esse movimento. Em diálogo com a cartagrafia de Bruna Moraes Battistelli (2017; 2026), compreendo a escrita epistolar como uma escrita endereçada, aberta ao encontro e ao compartilhamento de histórias. Por isso, escrever para o leitor, para uma professora, para bell hooks ou para mim mesma não é apenas uma escolha de forma. O endereçamento participa do próprio movimento de revisitar e produzir sentidos sobre as experiências narradas.

A ideia de compartilhamento também me aproxima de Nêgo Bispo (2023), quando afirma que somos compartilhantes. Para Bispo (2023), diferentemente da troca, o compartilhamento coloca em circulação ações, gestos e afetos que produzem relações e reciprocidades. Gosto de pensar as cartas dessa maneira: ao endereçá-las a alguém, coloco memórias, experiências, perguntas e afetos em circulação.

Esse movimento me leva novamente às cartas da infância. Minha avó e minha tia-avó falavam; eu escutava e escrevia. As palavras viajavam para quem estava distante e outras cartas faziam o caminho de volta, algumas acompanhadas de monóculos. Hoje, acompanhada por Evaristo (2018), Battistelli (2017; 2026) e Nêgo Bispo (2023), retorno a essas experiências e encontro nelas possibilidades para pensar a memória, o endereçamento e o compartilhamento como movimentos desta escrita.

É assim que os monóculos funcionam neste trabalho: escolho uma cena, aproximo-a pelo olhar, revisito-a pela escrita e a compartilho por meio da carta. Não procuro encontrar no passado uma imagem definitiva da professora que sou, mas produzir, no presente, outros sentidos sobre a professora que continuo me tornando.

Agora que você conhece o monóculo que tenho nas mãos, podemos começar. Aproxime-o dos olhos. A primeira imagem nos leva a Boquim.

## MONÓCULOS DA MEMÓRIA: a menina, as cartas e os saberes de casa

"Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas"
*Caminhos do Coração*, Gonzaguinha

Boquim, julho de 2026.

Querido(a) leitor(a),

Boquim, terra da laranja, de solo fértil, no centro-sul de Sergipe, onde seu povo tirava o sustento da terra. A cidade mantinha o ritmo manso e devagar, transformado pelo toque do sino da igreja e pelo movimento da feira livre aos sábados. Afastada dali crescia a menina, no cenário das bananeiras e laranjais, da estrada longa, vermelha de piçarra, onde a poeira surgia com o movimento dos poucos carros que ali passavam.

É de Boquim que lhe escrevo esta primeira carta. Se o monóculo que lhe apresentei há pouco me ajuda a aproximar algumas imagens daquela infância, é pela carta que escolho compartilhá-las com você. Volto à menina, quarta filha de uma família de oito mulheres e três homens, miúda, de cabelos esvoaçantes, dividindo os dias entre a escola, os afazeres domésticos e, quando sobrava tempo, as brincadeiras de subir em árvores e imitar a labuta dos adultos.

E como não falar da casa dos avós? Lugar de aconchego, do cheiro e do sabor do cuscuz com leite fresco e carne, da rapadura guardada na farinha que meu avô repartia com os netos. Lá assistíamos à televisão, por onde o mundo nos era mostrado, e sonhávamos a partir das histórias que víamos. Foi também ali que muitas outras histórias chegaram até mim, não pela televisão ou pelos livros, mas pelas vozes das pessoas que faziam parte daquele cotidiano.

Na boca da noite, enquanto os adultos, no terreiro, compartilhavam histórias e saberes, contemplávamos a beleza do céu estrelado e iluminado pela lua. Era também o encontro das crianças para as brincadeiras de roda, de esconde-esconde, boca de forno, macacão (amarelinha) e tantas outras.

A expectativa pelo final de semana se dava pela ida à feira. Só assim íamos à cidade e nos encantávamos com o movimento de gente e conhecíamos as coisas novas que víamos na TV. Aos domingos, os encontros das famílias ocorriam após a missa, nos momentos das refeições e das longas conversas.

Foi nesse mundo de palavras faladas, histórias e convivências que aquela menina recebeu uma função singular: escrever as cartas de sua avó e de sua tia-avó, duas mulheres que não tiveram acesso à educação formal. Sentávamos à mesa da sala com caneta e papel. Elas falavam sobre a vida, os filhos, as saudades, as alegrias e as dificuldades do cotidiano; eu escutava e procurava colocar aquelas palavras no papel. As cartas seguiam para as tias que haviam partido para o Sudeste em busca de melhores condições de vida.

Hoje, quando retorno àquela mesa, percebo que ali não havia simplesmente duas mulheres que "não sabiam escrever" e uma menina que sabia. Havia saberes diferentes em encontro. Minha avó e minha tia-avó possuíam suas histórias, suas maneiras de interpretar o mundo, seus conselhos e suas experiências; eu possuía o domínio da escrita necessário para fazer aquelas palavras viajarem. A carta só existia porque esses saberes se encontravam.

Mamãe, como chamávamos minha avó, narrava:

— Como vocês estão aí?

— Os meninos estão com saudade, todos aqui estão bem, mas vocês fazem muita falta. Aqui não esquecemos um só dia de vocês... Tem dias que dá vontade de largar tudo e ir ficar com vocês...

Eu não apenas juntava letras. Escutava, organizava e dava forma escrita ao que me era narrado. Naquele momento, não compreendia a dimensão daquele gesto. Hoje percebo que, antes da palavra que eu colocava no papel, havia uma voz, uma experiência e uma história sendo compartilhada.

A oralidade fazia parte da família. Ouvindo as histórias dos mais velhos, os causos alimentavam a imaginação e também ensinavam. Esses ensinamentos vinham muitas vezes como aconselhamentos sobre a vida. Também podiam carregar medo, proteção e controle. Quando os adultos contavam sobre o "tirador de figo", por exemplo, advertiam as crianças para que não andassem sozinhas, pois aquele homem poderia aparecer e levá-las. Hoje, ao retornar a essas histórias, percebo nelas diferentes maneiras pelas quais aquela comunidade procurava orientar e proteger as crianças, ao mesmo tempo em que regulava nossas formas de estar no mundo.

Muito do que aprendi naquela infância não estava escrito nos livros. Circulava pela palavra falada, pelos conselhos, pelos causos, pelas brincadeiras, pelos afazeres cotidianos e pela convivência entre gerações.

É nesse ponto que encontro Nêgo Bispo (2023). Ao falar dos saberes ancestrais que passam da oralidade para a escrita, Bispo (2023) me ajuda a compreender que o conhecimento daquelas mulheres não começava quando eu colocava suas palavras no papel. A escrita fazia viajar algo que já estava vivo na oralidade, na experiência e nos modos de interpretar o mundo.

Também reconheço naquela casa algo do que Nêgo Bispo (2023) denomina saber orgânico: um saber ligado à vida e produzido nas relações entre pessoas, território e práticas cotidianas. Quando brincávamos de fazer aquilo que víamos os adultos fazendo, aprendíamos pela observação, pela convivência e pelo fazer junto. Bispo (2023, p. 24), ao recordar sua própria experiência comunitária, também nos fala de uma infância em que se brincava de fazer o que os adultos faziam e, assim, se aprendia.

Volto, então, àquela mesa. Minha avó falava, minha tia-avó falava, eu escutava e escrevia. Hoje consigo reconhecer ali uma confluência: seus saberes não precisavam desaparecer para que a minha escrita existisse, nem a escrita substituía a oralidade. Eram conhecimentos que se encontravam e, juntos, faziam a carta seguir seu caminho.

Paulo Freire (1989) também me ajuda a olhar para essa experiência quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Minha avó e minha tia-avó não dominavam a escrita formal, mas liam o mundo. Interpretavam a vida, enfrentavam dificuldades, construíam estratégias, aconselhavam, cuidavam e narravam suas próprias experiências. Uma das aprendizagens que hoje consigo reconhecer naquela mesa é justamente esta: a palavra escrita não inaugura o conhecimento.

É também nesse retorno às mulheres de minha família que a escrita de Conceição Evaristo (2018) continua ecoando. As palavras que hoje escrevo carregam algo das vozes que escutei naquela casa. Minha memória é minha, mas não é feita apenas de mim: nela permanecem minha avó, minha tia-avó e tantas outras mulheres cujas histórias também atravessam esta carta.

Talvez seja por isso que outra formulação de Nêgo Bispo (2023) faça tanto sentido para esta carta: somos compartilhantes. Para o autor, o compartilhamento não funciona como uma troca entre coisas equivalentes. Gestos, ações e afetos, quando compartilhados, circulam e produzem relações. Hoje consigo perceber algo desse movimento nas cartas de minha infância. Minha avó e minha tia-avó compartilhavam comigo suas histórias; eu as colocava no papel; aquelas palavras viajavam até quem estava distante; outras palavras faziam o caminho de volta. Circulavam notícias, saudades, histórias e afetos.

E havia um ritual quando as respostas chegavam. A família se reunia para ouvir a leitura das cartas, carregadas de notícias e saudades. Alguns envelopes traziam também os monóculos. Ao aproximá-los dos olhos, víamos pequenos fragmentos coloridos da cidade grande e os rostos de quem estava distante. As palavras e as imagens atravessavam distâncias e faziam aquelas vidas chegarem novamente até nós.

Querido(a) leitor(a), ao lhe escrever sobre aquela menina, não procuro encontrar nela uma professora que já estivesse pronta. Ela não sabia o que viria depois. Sou eu, no presente, que retorno àquela mesa e consigo perguntar o que aquelas experiências produziram em minha maneira de escutar, aprender e reconhecer os saberes de outras pessoas. Elas não explicam sozinhas a professora que sou, mas fazem parte das confluências que atravessam a professora que continuo me tornando.

Por enquanto, despeço-me de Boquim. A menina que escrevia as cartas de sua avó e de sua tia-avó ainda não sabia que, alguns anos depois, atravessaria Sergipe e encontraria no sertão outro território, outras pessoas e outras formas de aprender. É de lá que lhe escrevo a próxima carta.

## PELO MONÓCULO DO SERTÃO: a professora, o território e os saberes que confluem

"O sertanejo é, antes de tudo, um forte."
Euclides da Cunha

Canindé, julho de 2026.

Querida professora iniciante,

Como você está?

Este é o marco zero da sua carreira docente no município de Canindé de São Francisco. Uma escola na sede do município, no sertão, território agraciado pela imponência do Rio São Francisco, rodeado pelas belezas da Caatinga, pela exuberância das flores do mandacaru que anunciam a chegada da chuva, onde podemos acompanhar a transição das estações, do verde do inverno ao cinza do verão.

Escrevo para você tantos anos depois e ainda consigo lembrar do impacto daquela chegada. Você atravessava Sergipe para iniciar a vida como professora e encontrava um território que, até então, conhecia principalmente pelas histórias que havia escutado e pelas imagens que aprendera a associar ao sertão. Agora, porém, já não era uma história contada por alguém. Era o lugar onde você trabalharia, conviveria e aprenderia a ser professora.

E seu povo, como se constitui? Sua identidade é representada pela força do vaqueiro, pela pega de boi no mato e pelas toadas embalando as vozes dos estudantes. Você viu de perto um cenário de contradições pulsantes. E passou a se questionar: por que seu povo ainda enfrenta as severas adversidades de estar onde está? Como um município que possui uma das maiores receitas financeiras do estado ainda é cenário de desigualdades?

Essas contradições também faziam parte daquilo que você precisava aprender a enxergar. Canindé não cabia nas imagens que você carregava consigo. Havia desigualdades e dificuldades, mas havia também modos próprios de produzir a vida, conhecimentos construídos na relação com a terra, com as águas, com o clima e com a comunidade. Seu povo havia criado maneiras de viver e enfrentar as condições impostas naquele território que não poderiam ser compreendidas apenas pela ideia de falta ou escassez.

Talvez uma das primeiras aprendizagens daquela professora iniciante tenha começado justamente aí: para ensinar naquele lugar, seria preciso primeiro reconhecer que você não chegava a um território vazio de conhecimentos.

Hoje encontro em Nêgo Bispo (2023) uma palavra para pensar parte do que aquele encontro me ensinou: confluência. Para o autor, confluir não significa fazer com que um saber desapareça diante de outro. Ele utiliza a imagem dos rios para mostrar que, quando suas águas se encontram, um rio não precisa deixar de ser rio. Ao contrário, o encontro pode fortalecê-los.

Nêgo Bispo (2023, p. 4) afirma: "Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece".

Talvez não seja por acaso que essa imagem faça tanto sentido quando escrevo sobre Canindé. Foi às margens do São Francisco que comecei a compreender que ensinar também poderia ser um encontro de águas. Eu chegava com aquilo que havia aprendido, com minha formação, minhas experiências e minhas certezas. Os estudantes chegavam com seus conhecimentos, suas histórias, seus modos de falar e de compreender o território. O desafio não era fazer com que uma dessas águas engolisse a outra. Era permitir que se encontrassem.

Isso exigiu deslocar a professora do lugar de quem chega apenas para ensinar. Você também precisava aprender.

E aprendeu.

No convívio diário, aprendi com eles a observar os sinais da chuva, o movimento coreografado das garças, o florescer do mandacaru, a sombra e os frutos do umbuzeiro. Quando o sol se escondia, sentia o vento soprar nas árvores, trazendo o alento daquele calor escaldante do dia e abrindo o caminho para o anoitecer. Na calmaria da noite, apreciávamos a beleza da lua e do céu estrelado. Essa transição me ensinou como a noite do sertão era linda e leve.

Havia conhecimentos sendo compartilhados na maneira de observar o céu, reconhecer a mudança do tempo, perceber o comportamento dos animais, cuidar da terra e organizar a vida em torno das condições daquele território. Aprender o sertão significou, pouco a pouco, aprender outras formas de ler o mundo.

Em alguns momentos, aquelas noites me levavam novamente a Boquim, à menina que brincava no terreiro sob os olhos atentos dos mais velhos. Não porque as duas experiências fossem iguais, mas porque algo daquela relação entre convivência, território e aprendizagem voltava a me atravessar. A professora que havia chegado para ensinar começava a perceber que a vida também ensinava fora dos conteúdos que levava para a sala de aula.

E o que tudo isso fazia com sua prática, professora?

Essa é uma pergunta que consigo formular hoje com mais clareza do que naquela época. Na sala de aula, comecei a perceber que meus estudantes não chegavam apenas para receber aquilo que eu tinha a ensinar. Eles carregavam conhecimentos sobre o lugar onde viviam, histórias de suas famílias, modos de falar, trabalhar, celebrar, resistir e interpretar o mundo. Reconhecer esses saberes significava também permitir que o território entrasse na escola com eles.

Aquela menina que escrevia as cartas da avó e da tia-avó havia atravessado o estado pela profissão e pela necessidade de garantir o sustento. Em Boquim, aprendera que não dominar a escrita não significava não possuir conhecimento. Em Canindé, essa questão retornava de outra maneira: o conhecimento que a escola reconhecia não era o único que meus estudantes carregavam.

Não quero, porém, olhar para aquela professora iniciante como se ela já compreendesse tudo isso naquele momento. Você ainda carregava certezas, imagens e preconceitos sobre o próprio lugar ao qual havia chegado. Tornar-se professora naquele território também exigiu desaprender.

Entre essas aprendizagens estava a necessidade de desconstruir os rótulos que me haviam sido apresentados desde a infância sobre o sertão: o da miséria, do atraso e da escassez.

É nesse ponto que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) me ajuda a compreender algo que o próprio território já começava a me mostrar. Ao discutir o perigo de uma história única, Adichie (2019) chama atenção para o caráter incompleto dos estereótipos: eles transformam uma parte da realidade em sua totalidade. Quando cheguei a Canindé, eu também carregava

comigo uma história única sobre o sertão, construída por imagens de seca, pobreza, atraso e sofrimento.

Viver ali não tornou essas desigualdades menos reais. O que mudou foi a possibilidade de compreender que elas não davam conta de contar toda a história. O sertão também era beleza, cultura, conhecimentos, afetos, ancestralidade, trabalho, invenção e diferentes maneiras de produzir a vida. O problema não estava em falar da seca, da pobreza ou das desigualdades, mas em permitir que somente essas imagens definissem um território e seu povo.

Talvez seja essa uma das coisas que eu gostaria de dizer a você, professora iniciante: o território no qual você chega para ensinar também pode interrogar aquilo que você pensa saber. Canindé não foi apenas o cenário onde sua carreira começou. O sertão participou do seu tornar-se professora porque colocou suas certezas em movimento e exigiu que você aprendesse a olhar, escutar e reconhecer conhecimentos que sua formação, sozinha, não lhe havia ensinado a perceber.

Hoje, quando lhe escrevo, compreendo melhor a força daquela confluência. Não se tratava de abandonar o que eu sabia nem de romantizar os saberes do território. Tratava-se de reconhecer que ensinar não precisava significar substituição. Como as águas que se encontram sem deixar de carregar suas próprias trajetórias, professora, estudantes e território podiam produzir conhecimentos no encontro.

Você ainda levaria algumas dessas aprendizagens consigo por muitos anos. Outras demorariam a ganhar nome. E muitas certezas continuariam intactas, esperando novos encontros capazes de desestabilizá-las.

Muito tempo depois, já em outra etapa da trajetória docente, uma frase ouvida durante a Especialização faria esse movimento ganhar outra intensidade: “Bem-vinda, você vai transgredir!”. É sobre esse encontro que lhe escrevo na próxima carta.

## PELO MONÓCULO DA TRANSGRESSÃO: a professora que ainda aprende

“Povoada, quem falou que eu ando só. Nessa terra, nesse chão. Sou uma, mas não sou só.”

Sued Nunes

Aracaju, julho de 2026.

Querida bell hooks,

É com imenso prazer que escrevo esta carta para contar sobre a travessia de uma professora em busca de autoatualização. Essa jornada se inicia na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Foi a partir dela que tive acesso ao seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. No entanto, devido à urgência dos prazos e das atividades, precisei focar nas obrigações imediatas, pois estava retornando à vida acadêmica dezoito anos após a graduação. Tudo era novo para mim outra vez, até os colegas, tanto na profissão quanto na idade. Talvez a autoatualização tenha começado justamente aí: no desconforto de voltar a ocupar o lugar de quem aprende. Depois de tantos anos como professora, retornar à vida acadêmica também significava reconhecer que ainda havia muito a conhecer e questionar sobre a escola e sobre minha própria prática.

A aula inaugural dessa formação foi ministrada pela professora Manuela Rodrigues, do Instituto Federal de Sergipe. Após intensos compartilhamentos, indicações de leituras e profundas reflexões, me reportei a ela e falei onde eu trabalhava. Nesse momento, ela me fez uma provocação que reverberaria por todo o meu percurso na especialização: “Bem-vinda, você vai transgredir!”

Naquele instante, não consegui compreender a completude daquelas palavras. Passei todo o curso buscando entender de que maneira, afinal, eu transgrediria. E pensava: o que significava transgredir na minha sala de aula?

Cada módulo contribuiu e trouxe sentido ao que eu buscava nessa autoatualização, mas ainda havia algo a ser preenchido; aquele sentimento de incompletude profissional e pessoal ainda dominava meus pensamentos. A virada de chave chegou no processo final da especialização e na produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Li alguns artigos, revisitei meus trabalhos, minhas leituras e escritas e retornei ao seu livro, que constava entre as sugestões daquela primeira professora e também havia sido indicado por outras professoras nos módulos seguintes.

Adquiri um exemplar e a leitura me envolveu. A identificação foi imediata. Era como se as suas palavras alcançassem inquietações, medos e perguntas que me acompanharam em diferentes momentos da docência.

Compreendi que eu não estava só quando você relata sobre ser professora. hooks (2017, p. 2) afirma: "As meninas negras da classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Casar, trabalhar como empregada doméstica e podíamos nos tornar professoras de escola". Ao encontrar essas palavras, sem apagar as diferenças entre nossas histórias, reconheci uma expectativa que também atravessou minha juventude: para meninas pobres, tornar-se professora aparecia como uma das poucas possibilidades socialmente reconhecidas de construir alguma independência.

Mas permanecer na docência não pode ser explicado apenas por essa expectativa. Ao lhe escrever e revisitar minha própria trajetória, percebo que a professora que continuo me tornando foi atravessada por experiências, encontros e saberes que começaram antes mesmo da minha entrada em uma sala de aula. As cartas da infância, as mulheres de minha família, a chegada ao sertão, os estudantes e, agora, o retorno à formação fazem parte desse percurso.

Nessa produção, revisitando as minhas memórias, acessei dores que estavam guardadas e reencontrei feridas ainda não cicatrizadas. Ao acessar o seu pensamento, encontrei alívio: "Vim para a teoria porque estava machucada — o processo de teorizar era um lugar de cura para mim" (hooks, 2013, p. 83).

Essa afirmação mudou também a maneira como comecei a compreender o que estava fazendo ao escrever estas cartas. A teoria não precisava aparecer para explicar minha experiência de fora ou substituir aquilo que vivi. Ela poderia me acompanhar no retorno às experiências, oferecendo palavras para interrogar aquilo que, durante muito tempo, eu não soube nomear. Nesse sentido, teorizar e revisitar minha trajetória começaram a fazer parte de um mesmo movimento.

Foi isso que encontrei na sua obra: a possibilidade de olhar novamente para algumas feridas que atravessam a menina que fui, a mulher que sou e a professora que continuo me tornando. E, desse movimento, pude começar a pensar o que fazer com aquilo que me fora apresentado.

Foi nesse encontro entre leitura e experiência que a pergunta feita lá no início retornou com outra força: afinal, o que significava transgredir?

Aos poucos, compreendi que transgredir não poderia significar apenas romper com algo externo a mim. Se os silenciamentos, os autoritarismos e os padrões que limitam os estudantes também atravessaram nossa própria formação, transgredir exigia voltar o olhar para minha prática e perguntar o que nela ainda precisava ser questionado. Não se tratava de negar tudo o que construí durante minha trajetória, mas de reconhecer que a experiência não me colocava acima da necessidade de rever certezas.

Essa percepção me inquietou porque, depois de tantos anos como professora, eu acreditava conhecer a escola, os estudantes e meu próprio fazer docente. Já buscava conectar saberes e construir uma prática comprometida com meus estudantes. O encontro com sua obra,

entretanto, me fez perceber que uma prática pode estar comprometida com a liberdade e, ainda assim, carregar marcas dos modelos de educação nos quais fomos formadas.

Quando li que "[...] todos nós na academia e na cultura como um todo somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade, de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade" (hooks, 2013, p. 46), compreendi que esse chamado também era direcionado a mim.

Renovar a mente, para mim, não significava começar novamente ou apagar a professora que eu havia sido. Significava tornar estranho aquilo que, pela repetição cotidiana, poderia ter se tornado natural. Os estudantes eram os mesmos, a escola continuava diante de mim e eu carregava toda a experiência construída ao longo dos anos. O que começava a mudar eram as perguntas que eu fazia àquilo que acontecia todos os dias.

Suas reflexões sobre uma educação como prática da liberdade, sobre a necessidade de estarmos inteiras no processo educativo e sobre uma revolução de valores moveram algo em mim. A autoatualização começou, então, a ganhar outro sentido. Não se tratava simplesmente de atualizar conhecimentos depois de anos afastada da vida acadêmica. Tratava-se também de cuidar de mim, rever minha formação e permanecer aberta à transformação necessária para continuar ensinando.

Entrar na sala de aula após conhecer você tornou impossível não ver aquele território de outra forma: como um lugar de importantes questionamentos e posicionamentos, um espaço de reconhecimento de conhecimentos que não temos. Hoje, na minha prática diária, a partir da sua obra e das leituras feitas ao longo dessa especialização, passei a observar ainda mais as inquietações dos estudantes em sala de aula.

Busco ouvir o barulho, pois compreendi que nem sempre o silêncio comunica; muitas vezes, é no ruído e no movimento que as subjetividades se revelam. Durante muito tempo, fomos ensinados a associar uma boa sala de aula ao silêncio, à disciplina e ao controle. Comecei a me perguntar se uma educação comprometida com a liberdade não exige também aprender a escutar alguns desses barulhos. O questionamento, o incômodo, a discordância e aquilo que desorganiza momentaneamente uma aula podem dizer muito sobre os estudantes que estão diante de nós.

Essa pergunta deixou de ser apenas uma reflexão quando uma situação concreta atravessou minha sala de aula.

Na sala de aula e na escola, muitas vezes temos medo ou insegurança de tratar de questões de gênero ou racismo. Em sua obra, você também reconhece o medo de que discussões que mobilizam emoções e paixões tornem a sala de aula incontrolável. Esse medo me é familiar. Nem sempre sabemos como uma conversa seguirá, quais conflitos surgirão ou se teremos respostas para aquilo que os estudantes colocarão diante de nós.

Nos últimos dias, precisei intervir e abrir o debate em sala de aula sobre racismo e, principalmente, homofobia. Trabalho em uma turma na qual cinco estudantes compartilharam a sua orientação sexual e percebi certa hostilidade por parte de outros alunos. Aquilo estava, a meu ver, passando do controle. Como eu estava ativa na leitura do livro e nas reflexões sobre essa temática, resolvi abordar o assunto.

Retomei a aula anterior, que tinha acontecido nos primeiros horários, informando que não poderia continuar com o conteúdo planejado, pois havia uma questão urgente a ser resolvida e precisávamos conversar. O debate fluiu, mesmo que, no início, parecesse que não avançaríamos. No entanto, tanto um lado quanto o outro conseguiram expressar seus sentimentos e percepções daquela situação. Antes da especialização e desse encontro mais atento com sua obra, provavelmente eu teria mudado de assunto ou dito que discutiríamos depois.

Ao voltar para casa, percebi que talvez estivesse ali uma das respostas que eu procurava desde o início desta carta. Transgredir, naquela situação, não significou ter todas as respostas

sobre racismo, gênero ou sexualidade. Significou decidir não fugir daquilo que estava acontecendo diante de mim. O medo continuava presente, assim como a possibilidade de o debate sair do controle, mas, dessa vez, escolhi permanecer na conversa, escutar os estudantes e assumir que aquela discussão também fazia parte do trabalho educativo.

Foi então que compreendi algo importante sobre a prática da liberdade que encontrei em sua obra: abrir espaço para a palavra dos estudantes também significa aceitar que nem tudo estará sob o controle da professora. Isso não implica abandonar a responsabilidade pedagógica, mas deslocá-la. Minha responsabilidade, naquele momento, não era controlar previamente todas as respostas, e sim sustentar um espaço em que aquilo que estava produzindo violência pudesse ser nomeado, confrontado e discutido.

Essa experiência também me fez voltar à questão da escuta que atravessa as cartas anteriores. Mas agora ela retorna de outro modo. Escutar não significa apenas acolher aquilo que os estudantes trazem. Em algumas situações, escutar exige posicionamento, intervenção e disposição para enfrentar aquilo que aparece na sala de aula. Uma educação comprometida com a liberdade não pode transformar a escuta em silêncio diante da violência.

Quando você diz que, muitas vezes, são os adolescentes que demonstram estar prontos para outras formas de aprender, enquanto nós, adultos, ainda insistimos em modelos rígidos que já não fazem sentido (hooks, 2013, p. 51), sou levada novamente a olhar para aquela aula. Talvez os estudantes não precisassem de uma professora que soubesse antecipadamente como aquela conversa terminaria. Precisavam de uma professora disposta a reconhecer que havia ali algo que não poderia continuar sendo adiado.

É nesse ponto que teoria e prática deixam, para mim, de ocupar lugares separados. A leitura de sua obra não me entregou um roteiro para resolver aquela situação. Ela modificou as perguntas com as quais entrei nela e me ajudou a reconhecer que permanecer diante do conflito também poderia ser uma escolha pedagógica.

Querida bell hooks, ao chegar ao final desta carta, compreendo melhor por que suas palavras me encontraram justamente neste momento da minha trajetória. Experiência não significa estar pronta. Depois de tantos anos em sala de aula, ainda posso rever minhas práticas, desaprender certezas, fazer novas perguntas e encontrar outras formas de estar com meus estudantes.

Quando comecei esta carta, falei de uma professora em busca de autoatualização. Agora compreendo essa busca menos como uma tentativa de preencher uma incompletude e mais como uma disposição para continuar em movimento. Tornar-se professora também é reconhecer-se inacabada, cuidar de si, permitir-se aprender e aceitar que determinados encontros podem deslocar aquilo que parecia estabelecido.

Talvez seja por isso que os versos de Sued Nunes que abriram esta carta façam agora ainda mais sentido: “quem falou que eu ando só?”. Não cheguei até aqui sozinha. Caminham comigo as mulheres cujas vozes atravessaram minha infância, os territórios que me ensinaram, os estudantes que continuam me fazendo perguntas e as autoras que me ajudam a nomear e interrogar aquilo que vivo.

Encerro esta carta sem dizer que finalmente aprendi a transgredir. Prefiro pensar que comecei a compreender que transgredir também é permanecer disponível para rever aquilo que faço. E talvez seja justamente aí que eu consiga reconhecer, mais uma vez, a professora que continuo me tornando.

## CONTINUEMOS: uma carta para além da dor

“É preciso estar atento e forte. Não temos tempo de temer a morte.”
Caetano Veloso e Gilberto Gil, “Divino Maravilhoso

Aracaju, 07 de outubro de 2026.

Querida Rejane, e a vocês, leitoras e leitores que encontram estas cartas,

Preciso começar esta carta falando de um sentimento que me assombra neste momento. Tenho vivido dias difíceis desde as eleições de 5 de outubro. Olho para o que se anuncia e me inquietam as incertezas sobre o nosso futuro, sobretudo diante das ameaças aos direitos, à educação e à democracia. Escrevo no dia 7 de outubro de 2026, e é deste tempo, com seus medos e disputas, que também releio suas cartas, Rejane.

Enquanto pensava sobre o que escrever, lembrei-me de abigail Campos Leal. Depois de percorrer uma longa história de saques, escravização, assassinatos, encarceramentos, ecocídios, genocídios, epistemicídios, colonialismo, supremacismo branco e ódio às diferenças, Abigail termina sua passagem lembrando: "mais de dois mil anos de resistência" (Leal, 2021, p. 21).

É nesse final que permaneço.

Não porque a resistência apague a violência ou nos obrigue a romantizar a capacidade de sobreviver. Mas porque, se existe uma longa história de tecnologias de morte, existe também uma história daqueles e daquelas que continuaram produzindo modos de viver.

É aqui que encontro Nêgo Bispo (2023). Quando nos diz que "somos compartilhantes", Bispo me ajuda a pensar como essa resistência atravessa o tempo. Compartilham-se saberes, afetos, histórias, práticas e modos de estar no mundo. Talvez os "mais de dois mil anos de resistência" de que fala Abigail sejam também mais de dois mil anos de compartilhamentos. A resistência não chega até nós como uma herança imóvel; ela chega porque houve quem a fizesse circular.

E então volto às suas cartas, Rejane.

Sua avó e sua tia-avó compartilharam suas histórias com uma menina, que fez aquelas palavras viajarem. No sertão, outros saberes encontraram a professora que chegava. Na especialização, outras leituras e encontros colocaram novamente suas certezas em movimento. Uma vida encontra outra. Um saber encontra outro. Uma memória encontra outra.

Talvez seja assim que a resistência também atravesse o tempo: não porque sejamos individualmente fortes o suficiente para suportar tudo, mas porque nunca começamos completamente sozinhos. Resistimos porque compartilhamos, e compartilhamos também para continuar resistindo.

Mas resistir não pode significar apenas suportar.

É nesse ponto que bell hooks (2016) me encontra com a possibilidade de mover-se para além da dor. Não como esquecimento daquilo que nos feriu, nem como reconciliação com aquilo que continua produzindo violência. Mover-se para além da dor é não permitir que ela se torne nossa única morada, nem que determine sozinha os limites daquilo que ainda conseguimos imaginar e construir.

Essa ideia me atravessa especialmente hoje, porque o medo também pode nos paralisar. Talvez mover-se para além da dor seja recusar que a violência tenha o direito de narrar sozinha aquilo que somos.

E suas cartas parecem fazer justamente esse movimento.

Elas não escondem as dificuldades da docência nem inventam uma professora que sempre soube o que fazer. Contam a história de alguém que continua tornando-se professora. A menina que escrevia cartas não sabia onde aquelas palavras chegariam; a professora que atravessou Sergipe não sabia tudo aquilo que o sertão lhe ensinaria; e a professora que voltou à formação depois de tantos anos não sabia quais certezas precisaria rever.

Havia incerteza. E, ainda assim, houve movimento.

Talvez por isso, depois de reler suas cartas, eu consiga retornar à pergunta que me acompanhou durante esta escrita: diante da ameaça, o que podemos fazer?

Não tenho uma resposta inteira. Mas sei que podemos continuar produzindo aquilo que desejamos que exista: conhecimento, memória, educação, comunidade, encontro. Podemos

fazer circular aquilo que tentaram apagar, aprender com quem veio antes e compartilhar com quem ainda virá.

É nesse ponto que consigo reencontrar o esperançar de Paulo Freire. Não como certeza de que tudo dará certo, mas, neste 7 de outubro, como recusa a entregar antecipadamente o futuro. Se foram mais de dois mil anos de resistência, nós não estamos inaugurando essa história. Estamos entrando nela.

Por isso, Rejane, você terminou sua carta dizendo que continua. Eu também não quero me despedir dizendo apenas: continue.

Quero dizer: continuemos.

Continuemos escrevendo. Continuemos ensinando e aprendendo. Continuemos produzindo memória. Continuemos compartilhando saberes e construindo espaços em que as diferenças possam existir. Continuemos nos encontrando.

Talvez seja essa a esperança que consigo sustentar hoje: uma esperança que não esquece a violência, mas também não esquece a resistência; que reconhece a dor, mas não faz dela nossa única morada; que conhece o medo, mas não entrega a ele o direito de decidir sozinho o futuro.

A você, Rejane, agradeço por compartilhar suas cartas e permitir que agora elas encontrem outras pessoas.

E a vocês, leitoras e leitores, deixo uma pergunta para que ela também possa viajar: como podemos continuar compartilhando nossas memórias, saberes e resistências para nos movermos para além da dor sem esquecer aquilo que a produziu?

Com esperança e a esperança para continuar,

Thomas Cardoso Bastos Santos

## PELAS FRESTAS DO CÍRCULO DO MONÓCULO: somos a gira da gira na gira

"Caminhando pelos penhascos, atingimos o equilíbrio das planícies.
Nadando contra as marés, atingimos a força dos mares.
Edificando nos lamaçais, atingimos o equilíbrio dos lajedos.
Habitando nos rincões, atingimos a proximidade da redondeza.
Nós somos o começo, o meio e o começo.
Existiremos sempre!
Sorrindo nas tristezas para festejar a vinda das alegrias.
Nós somos a gira da gira na gira.
A nossa trajetória nos move, a nossa ancestralidade nos guia."

Nêgo Bispo

Aracaju, agosto de 2026

Querido(a) leitor(a),

Chegamos ao final desta travessia de escrita de cartas. Uso as palavras de Nêgo Bispo para dizer que este trabalho termina, mas o movimento que o produziu não se encerra aqui. Se "somos o começo, o meio e o começo", escrever estas cartas também foi uma maneira de voltar às experiências vividas sem procurar nelas um ponto final. Vocês me acompanharam em minhas dúvidas e incertezas sobre o fazer docente, e esta escrita nunca teve a pretensão de oferecer respostas ou certezas absolutas.

Ao buscar compreender como a escrita autobiográfica em cartas possibilita refletir sobre o tornar-se docente, tomei as práticas pedagógicas e as experiências vividas como campo de produção de conhecimento. Ao revisitá-las pela escrita, compreendi que narrar uma experiência não significa apenas contar aquilo que aconteceu. Escrever me exigiu retornar às cenas, interrogá-las a partir das perguntas que faço hoje e reconhecer nelas aprendizagens, tensões e deslocamentos que nem sempre eram visíveis enquanto eu as vivia.

Nesse percurso, tornar-se professora deixou de aparecer para mim como algo que aconteceu em determinado momento de minha trajetória. A docência continua sendo produzida e atravessada por afetos, escuta, partilhas, conflitos e aprendizagens que acontecem no cotidiano escolar e também fora dele.

Quando retorno à menina que escrevia as cartas de sua avó e de sua tia-avó, não procuro nela uma professora que já estivesse pronta. Encontro saberes, relações e modos de escutar que hoje, olhando para trás, consigo reconhecer como parte da história que me trouxe até aqui. Da mesma forma, o sertão sergipano não aparece apenas como o lugar onde comecei a ensinar: foi também território que me ensinou e que colocou outros saberes em confluência com os meus.

Do encontro com Nêgo Bispo, aprendi a olhar para essas experiências pela confluência, pelo compartilhamento e pela circularidade dos saberes; em Conceição Evaristo, encontrei uma escrita atravessada pela experiência, pela memória e pelas vozes que nos antecedem e nos acompanham; e, em bell hooks, encontrei a provocação de pensar a educação como prática da liberdade e a docência como espaço em que também precisamos rever nossas próprias certezas.

A especialização foi, nesse sentido, mais do que uma busca por autoatualização. Voltar a estudar depois de tantos anos de magistério não serviu apenas para encontrar teorias capazes de nomear aquilo que eu já fazia. Também me colocou diante daquilo que eu precisava rever. Algumas leituras confirmaram intuições construídas na experiência; outras desorganizaram certezas que o tempo de profissão havia naturalizado.

Por isso, não termino estas cartas como a professora que finalmente encontrou as respostas que procurava. Termino reconhecendo que continuo tornando-me professora. A menina, o sertão, as escolas por onde passei, minhas alunas e meus alunos, as pessoas com quem compartilhei a docência, a especialização e as autoras e os autores que encontrei nesse percurso não formam uma linha que me conduziu até uma versão acabada de mim mesma. São confluências que continuam me movimentando.

Talvez seja por isso que as palavras de Nêgo Bispo façam ainda mais sentido quando chego ao final:a nossa trajetória nos move, a nossa ancestralidade nos guia.

Não encontrei todas as respostas que procurava. Encontrei perguntas que antes eu não conseguia fazer. E algumas das respostas que eu acreditava possuir também precisaram voltar a ser perguntas.

Se somos o começo, o meio e o começo, esta carta termina apenas porque alguma outra coisa precisa continuar.

E eu continuo.

Tornando-me professora.

**AGRADECIMENTOS:** Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à realização deste estudo e pelo financiamento das atividades de pesquisa a ele vinculadas, Código de Financiamento 001.

**CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES:** Oliveira, R. P. dos S. L.: Concepção do texto, argumentação e teorização. Santos, T. C. B.: orientador e revisor

**CONFLITOS DE INTERESSE:** Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

**REFERÊNCIAS**

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Battistelli, B. M. (2017). *Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento*. 2017. 257 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169461. Acesso em: 19 out. 2024.

Battistelli, B. M. (2026). Cartas corazonadas e histórias docentes para afirmar políticas curriculares engajadas com o bem-estar na educação. *Revista Teias*, v. 27, n. 85, 2026. DOI: 10.12957/teias.2026.86828.

Costa, G. (1996). Divino, maravilhoso. Composição: Caetano Veloso; Gilberto Gil. In: COSTA, G. *Gal Costa*. [S. l.]: Philips. 1 faixa sonora.

Cunha, E. (2002). *Os sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Pallas.

Evaristo, C. (2020a). A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 26-47.

Evaristo, C. (2020b). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Duarte, C. L.; Nunes, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 48-57.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gonzaguinha. (1982). Caminhos do coração (Pessoa = Pessoas). In: Gonzaguinha. *Caminhos do coração*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon. 1 faixa sonora (4 min).

Hook, b. (2016). Mover-se além da dor. Tradução de Rafael Whig. *Geledés*, 12 maio. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mover-se-alem-da-dor-bell-hooks/. Acesso em: 7 out. 2026.

Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Leal, A. C. (2021). *Ex/orbitâncias: os caminhos da deserção de gênero*. São Paulo: GLAC Edições.

Nunes, S. (2021). Povoada. In: NUNES, S. *Travessia*. Sapeaçu: [s. n.], 2021. 1 faixa sonora (3 min 33 s).

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora.

**Recebido:** 8 de setembro de 2026 | **Aceito:** 02 de outubro de 2026**.** | **Publicado:** 14 de outubro de 2026

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.