

# História da Educação & Literatura: memórias sobre Dona Lonita em *Diário de Bitita (1977)*

Ana Raquel Costa Dias\*

Claudia Panizzolo\*\*

## Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a presença de professoras e professores na literatura brasileira, especialmente naquelas de caráter auto(bio)gráfico). Compreende-se que a presença dessas figuras na escrita literária carrega significados e intencionalidades, firmando-se na interseção entre História e memória. São desenvolvidas ponderações sobre o uso da Literatura como fonte e sobre o papel fundamental da memória na produção historiográfica. Entende-se a Literatura não apenas como um produto da cultura material escolar, mas também como uma denúncia de histórias de

---

\* Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no Departamento de Teoria e Fundamentos na área de História da Educação. Coordenadora do GT de História da Educação da AN-PUH-GO. E-mail: profa.anaraquel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4534-0354>

\*\* Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Estágio Pós Doutoral na Universidade de Caxias do Sul (Brasil) e na Università degli Studi Del Molise (Itália) em 2019. Professora Associado IV da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP no Departamento de Educação, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora com projetos financiados pelo CNPq e pela FAPESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História- GEPICH ; membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória - GRUPHEIM; membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Imprensa em língua estrangeira no Brasil- TRANSFOPRESS BRASIL. E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br ; claudia.panizzolo@unifesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3693-0165>

vida, impondo-se como registro auto(biográfico). A investigação utiliza, principalmente, a obra *Diário de Bitita*, publicada em 1977 e escrita por Carolina Maria de Jesus. Focaliza-se a representação e o papel de uma professora cujas ações refletem o contexto histórico vigente e determinados preceitos educativos da época, revelando como a auto(biografia) presente na literatura pode ser uma importante fonte para se compreender aspectos da História da Educação. Problematizar a docência na literatura proporciona confrontos importantes para uma melhor compreensão da prática do magistério em diferentes tempos e lugares.

**Palavras-chave:** Literatura; Professora; Auto(Biografia); *Diário de Bitita*; História da Educação.

## Abstract

This article proposes a reflection on the presence of teachers in Brazilian literature, particularly in works of an auto(biographical) nature. The presence of these figures in literary writing is understood to carry meanings and intentions, rooted at the intersection of history and memory. The article develops considerations on the use of literature as a source and the fundamental role of memory in historiographic production. Literature is viewed not only as a product of school material culture but also as a testimony to life stories, asserting itself as an auto(biographical) record. The investigation primarily focuses on the work *Diário de Bitita*, published in 1977 and written by Carolina Maria de Jesus. It examines the representation and role of a teacher whose actions reflect the prevailing historical context and specific educational principles of the time, revealing how auto(biography) in literature can be a significant source for understanding aspects of the history of education. Problematizing teaching in literature offers important insights for a deeper understanding of the practice of teaching across different times and places.

**Keywords:** Literature; Teacher; Auto(Biography); *Diário de Bitita*; History of Education.

## Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la presencia de los maestros en la literatura brasileña, especialmente los de carácter auto(biográfico). Se entiende que la presencia de esas figuras en la escritura literaria es portadora de significados e intenciones, y se basa en la intersección entre historia y memoria. Se desarrollan consideraciones sobre el uso de la Literatura como fuente y sobre el papel fundamental de la memoria en la producción historiográfica. La literatura es entendida no sólo como producto de la cul-

tura material escolar, sino también como denuncia de historias de vida, imponiéndose como registro auto(biográfico). La investigación utiliza principalmente la obra *Diario de Bitita*, publicada en 1977 y escrita por Carolina Maria de Jesus. Se centra en la representación y el papel de una profesora cuyas acciones reflejan el contexto histórico imperante y ciertos preceptos educativos de la época, revelando cómo la auto(biografía) presente en la literatura puede ser una fuente importante para comprender aspectos de la Historia de la Educación. Problematicar la enseñanza en la literatura proporciona importantes confrontaciones para una mejor comprensión de la práctica de la enseñanza en diferentes épocas y lugares.

**Palabras clave:** Literatura; Profesora; Auto(Biografía); *Diario de Bitita*; Historia de la Educación.

## O direito à literatura: fonte na História da Educação

Quando tratamos sobre a Literatura como fonte histórica, alertamos para um documento passível de análise, interpretação e questionamento, como qualquer outra fonte. Nela se concebe ficção, criação, consciência, e sobretudo, ligações valiosas com efeitos e contextos vigentes. Suas produtoras e produtores, como observadores(as) dos usos feitos, são agentes históricos e, portanto, sujeitos e objetos de tempos e espaços vividos. A relação entre História e Literatura ocupa segundo Albuquerque Júnior (2019), centralidade nos debates historiográficos, considerando principalmente, os marcos do estruturalismo e da chamada “virada linguística”, de tal modo que para a História caberia a abordagem dos fatos, o compromisso com o real e para a Literatura lhe é permitida a ficção e a possibilidade de inventar eventos.

Ainda segundo o pesquisador, enquanto a História fala em nome da razão, do poder, da consciência, daquilo que defende como real e de determinada temática, a Literatura nos autoriza a chorar e se preocupa com as sensibilidades, a subjetividade da existência, o epifânico, com a alma, com a coragem de se perder e se encontrar, de errar e acertar. Conscientes de determinadas aproximações e distanciamentos, entre História e Literatura, o uso das obras literárias, deve ser visto como precaução metodológica e teórica, legítima e

qualificada. Todas as subjetividades, representações, figurações e memórias explanadas, nos escritos literários, por si só, constituem um problema que carece de investigação histórica. Inevitável também, constatar como suas fronteiras são próximas, como o que ocorre com o uso dos temas e recortes. Ademais, compartilham de alguns objetivos, como o de apreender as realidades humanas.

Para além disso, é de suma importância, considerar não somente o explanado nas literaturas, como resquícios do passado incontestes. Darnton (2011) atestou que a leitura, e nesse nosso caso, a leitura da Literatura, é um processo profundo e vasto. Em sua acepção difere-se da História, a teoria da reação do(a) leitor(a). O autor esclareceu:

Possível, mas não fácil; pois os documentos raramente mostram os leitores em atividade, moldando o significado a partir dos textos, e os documentos são, eles próprios, textos, o que também requer interpretação. Seja desenterrando estruturas profundas ou demolindo sistemas de sinais, os críticos têm cada vez mais tratado a literatura antes como uma atividade do que como um corpo estabelecido de textos. Insistem em que o significado de um livro não está determinado em suas páginas; é construído por seus leitores. Assim sendo, a reação do leitor torna-se o ponto chave em torno do qual gira a análise literária” (Darnton, 2011, p. 207-231).

Darnton (1986) em *O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da história cultural francesa* recorreu ao contexto da França do século XVIII para problematizar sobre a mentalidade e as crenças populares, evidenciando questões culturais, religiosas e sociais da época. O autor atestou para a rara oportunidade de se tomar contato com as massas analfabetas, camponeses explorados e demais pessoas de camadas inferiores da ordem social, por meio dos contos populares, significativos para uma narrativa histórica. Dias (2023) esclareceu que o escritor utilizou os contos populares como fonte, indicando que estes seriam esquecidos na maioria das produções históricas, sobretudo por não serem datados. Esse movimento é tecido em torno da defesa dos modos de interpretação, das maneiras de escrita e do uso inovador de fontes.

Isto posto, este escrito científico objetiva dispor da problematização da Literatura, em especial as produções de caráter auto(-biográfico), enquanto fonte para a elaboração de estudos na História da Educação. Para tanto, consideram-se tecituras elaboradas em distintas obras literárias, reveladoras de conjunturas sociais, políticas e econômicas, em consonância com a cena educacional, endossando o caráter denunciante que estes escritos carregam. A fim de fundamentar o encadeamento proposto, utiliza-se a obra autobiográfica *Diário de Bitita* (1977) escrita pela literata Carolina Maria de Jesus, considerando a análise da personagem “Dona Lonita”, a professora de Bitita – a protagonista - e partícipe da História da Educação brasileira.

Para tal, nos apoiamos nos aportes da História Cultural, que segundo Chartier (1990) “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos de uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (p. 17), portanto, a Literatura, sendo uma representação do mundo social, expressão cultural de uma sociedade, texto ficcional, prática de homens e de mulheres e lugar de memória, precisa ser questionada, contextualizada, relacionada com outras obras e com outras fontes.

Ainda segundo Chartier (2009) a Literatura é “[...] um discurso que informa do real, mas não pretende abonar-se nele” (p. 24-25) e a História é ou talvez pretenda ser uma representação correspondente ao passado. Neste sentido, ambas se apropriam do passado e de documentos que indicam costumes, práticas, modos de se pensar e viver de uma determinada sociedade e ambas tentam representar, criar ou recriar “efeitos de realidade”.

Os documentos utilizados pelos(as) historiadores(as) são representações do passado, uma vez que foram escritos por alguém, em uma determinada condição e com determinada(s) intencionalidade(s), como afirma Chartier: “[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam” (p. 17).

Para realizar este artigo tomamos de empréstimo de Chartier (2009) a compreensão de que ao utilizarmos a Literatura como documento, consideramos que tanto o saber histórico quanto a ficção carregam em si o objetivo de criar “efeitos de realidade” (p. 29).

As possibilidades propostas por este encadeamento teórico e metodológico, autoriza promover investigações históricas educacionais, voltadas para os diferentes processos educativos não(escolares) vivenciados, utilizando fontes plurais, observando distintos partícipes e provocando novas interrogações. Cientes que demarcações rígidas nas fronteiras historiográficas são prescindíveis, compreendemos a História da Educação enquanto uma especialização da História, caracterizada como espaço multifacetado, revelador de frações íntimas, recortes poucos conhecidos ou desconhecidos, e com a capacidade ímpar de descortinar saberes, personagens, práticas, objetos, discursos, relações.

Capel e Dias (2016) esclareceram que o uso da História Cultural, faz-se em um movimento de encontrar na cultura novas maneiras de se problematizar os mais variados aspectos da cena educacional. Ainda explanam sobre uma virada cultural consistente, na contramão das discussões concernentes a campos hegemônicos e do predomínio de pesquisas sobre políticas educacionais com viés presentista. Ou seja:

A história cultural abarca variadas fontes de estudo, apresentando reflexões teórico-metodológicas que possibilitam a construção de olhares múltiplos. Não parece haver consenso entre os autores a respeito dos contornos da história cultural e de suas opções teórico metodológicas. Todavia, todas são unânimes em admitir que a história, a partir das discussões advindas dos estudos culturais, é uma forma de interpretação que questiona sua própria objetividade. Isso faz com que os temas tradicionais se diversifiquem com a inclusão de aspectos menos universais advindos da chamada metahistória, ou da história dos grandes eventos. A historiografia contemporânea indaga sobre sua própria escrita e opta por privilegiar temas microscópicos, indícios que podem abrir significados menos sujeitos ao questionamento de sua própria subjetividade (Capel e Dias, 2016, p. 09).

À vista do apresentado, esta pesquisa destaca inicialmente, confluências que buscam sustentar a argumentação da Literatura como fonte para a História da Educação. A seção posterior, propõe evidenciar escritas literárias, com suas características denunciadoras de tempos vividos e espaços ocupados, endossando a teorização supracitada, ou seja, a importância dessas produções para a complexificação da historiografia. Ainda nesta parte, optou-se reforçar a análise, considerando a figura docente, sujeito e objeto da História da Educação, em outras escritas do gênero, em especial as de ordem auto(biográfica). Por fim, o artigo utiliza a obra *Diário de Bitita*, publicada em 1977 e escrita por Carolina Maria de Jesus, para observar a consonância defendida, considerando como essa literatura possui indícios valiosos para a História da Educação e no nosso caso, especialmente a personagem Lonita, a professora da protagonista Bitita.

Procedemos nossa análise na reflexão de um depoimento pessoal com menções sociais e históricas relevantes. Nesta obra, que é literária e memorialística, existem variadas possibilidades de investigação, contudo, para nosso intuito, levaremos em consideração a representação docente. Portanto, adotamos a concepção de pacto autobiográfico<sup>1</sup>, de uso da memória descrita e da Literatura, como fonte e base para uma reflexão histórica. A noção do pacto autobiográfico, surge exatamente da fidelidade entre autora e leitora. Trata-se de um acordo, um compromisso entre Carolina Maria de Jesus, que se comprometeu a escrever a verdade e o(a) leitor(a) que, se compromete a acreditar nessa verdade.

Alberti (1991) afirmou que a narrativa centrada no sujeito que a cria, simultaneamente ponto de partida e objeto do texto, intitula-se autobiografia e parece ser um tipo de atualização do indivíduo moderno na Literatura. Para além de *Diário de Bitita* é possível identificar uma gama substancial de escritas literárias, algumas autobiográficas e outras não, que procuraram enfatizar os caminhos percorridos nos tempos de escola, com destaque para os papéis desempenhados por professoras e professores. Salientamos portanto,

---

<sup>1</sup> Ver mais em Lejeune (1990).

que obras literárias, podem mostrar um pouco do modo como a sociedade entende, interpreta e idealiza a figura docente. As memórias relacionadas são afetadas pelos momentos históricos e sociais vigentes, bem como pelas vivências particulares da autoria. Levantar memórias sobre docentes é também uma forma de desvelar o modo que o tempo e o espaço enxergavam mulheres e homens.

## As possibilidades de se conhecer professoras e professores por meio da literatura

A Literatura não tem por objetivo a promessa de verdades absolutas, mas presenteia e enriquece narrativas históricas, proporcionando reflexões aprofundadas e inspiradoras que percorrem o trivial e o cotidiano, resultando profícuas investigações. Falar de diferenciação, não significa falar de distanciamento total. A História, no intuito do fazer científico e na operação de interpretação de fontes, pode utilizar do fazer literário na busca de indícios não encontrados em fontes consideradas universais e tradicionais.

Para Martins e Cainelli (2015) a Literatura se destaca como fonte privilegiada para a História ao expor traços, objetos e aspectos indefinidos e invisíveis em outras fontes. Mas as autoras alertam para a linha tênue entre uma História que possui o compromisso com a verdade e que não pode inventar personagens e situações, e a obra literária que pode se apropriar do contexto, criar e recriar cenários para atrair seu público. Ainda em suas concepções, asseveram que, assim a Literatura é uma maneira de desvendar o passado de uma época, havendo a necessidade de historicizá-la, pois existe nela a expressão de um(a) autor(a), de um tempo e um espaço.

Conforme afirmou Barros (2010), a Literatura contribui para uma produção criativa e científica, e falar sobre ela é também falar sobre o tempo, como uma forma não estereotipada e banal, afastando-se daquela escrita histórica descritiva e fastidiosa. O pesquisador defende a intensificação consciente do diálogo entre ambos os campos do conhecimento, a fim de trazer novos modos de expressar as relações temporais nas investigações históricas científi-



cas. Identifica-se portanto, a possibilidade de informar e convencer em consonância com o entreter e encantar (Barros, 2019).

Além disso, o autor em questão, esclareceu que se trata de uma relação antiga, vista por pesquisadores(as) com entusiasmo, mas também apreensão, em torno de diversificadas perguntas sobre o que se pode aprender nessa concordância, onde começa a Literatura e termina a História, e conclui que em meio a uma sequência de interlocuções, ambiguidades, complexidades e possibilidades, essa relação é produtiva:

Abordar a história com um “novo olhar” fora, sem dúvida, uma contribuição para a renovação da prática historiográfica. Mas seria preciso, para continuar incrementando novas possibilidades de renovação, abordar a história também com um “novo dizer”. Não apenas “olhar o tempo” de uma maneira nova, mas também “dizer o tempo” de forma inovadora – eis aqui também um programa possível para novas escolas interessadas em renovar o conhecimento histórico. [...] Neste sentido, mostra-se um grande ganho para a escrita historiográfica a possibilidade de crescimento da consciência, no historiador, de que o seu próprio trabalho de elaboração de um texto pode ser semelhante ao do Literato. Há muito para a História aprender da Literatura, mesmo dos seus gêneros mais audaciosos no que se refere à possibilidade de criação literária. sibilidade de criação literária (Barros, 2010, p. 23-24).

A História, portanto, oferece um caminho para que as pessoas tomem consciência de sua presença no tempo e construam uma relação entre passado e presente, e diante disso é necessário que se supere uma linearidade cronológica e uma fixidez progressiva, investindo em novas formas de dizer o tempo, como anunciou Barros (2010).

O panorama de novas possibilidades e olhares, refere-se a temas considerados pouco relevantes e interessantes, como afirmou Lopes (2005). A Literatura em sua concepção, tem o seu valor e a capacidade de superar silenciamentos, revelando sinais e rastros. Cabe ao(a) historiador(a) articular e interpretar em torno da criação de uma hipótese a mais consistente possível. A autora elucidou que

não basta fazer uso da Literatura como fonte única, pois isso pode gerar equívocos, contudo, trata-se de um recurso potencialmente rico, sobretudo para a História da Educação, e que pode apontar para dados preciosos.

Na análise histórico-educacional, por meio dos textos literários, aproximamo-nos de pistas e indícios, sendo possível construir inquirições sobre práticas educacionais, métodos de ensino, valores sociais e culturais, bem como a despeito das omissões e resistências que permeiam objetos e sujeitos da arena educacional. Vejamos por exemplo, os escritos literários com representações sobre modelos de professoras e professores. Temos a modelo intelectual, dedicada, materna, carinhosa, esforçada, resistente, preocupada, dentre outras adjetivações. Temos também o modelo disciplinador, colérico, autoritário. Com tal constatação, é possível e necessário, realizar estudos aprofundados acerca da presença desses(as) personagens docentes, em variados documentos literários e historiográficos. Como são representados(as) em meio a contextos, intencionalidades, jogos de poder, influências e necessidades? Por que estão ali? E por que são indispensáveis em tantas escritas literárias?

Neste escrito, partimos da hipótese principal de que modelos de professoras e professores são criados e comumente apresentados em escritos literários de variados tipos, especialmente aqueles de caráter biográfico e autobiográfico. É identificável, em relatos de vida, cartas, literaturas, trajetórias, percursos e narrativas, a atuação e interferência de professoras e professores, em diversas perspectivas, mas sobretudo, ora como modelos a serem seguidos e apreciados, com seus possíveis poderes redentores e de alguma forma revolucionários, ora comparados a verdadeiros “carrascos”, com posturas moralistas e agressivas. Alguns desses relatos, baseados em memórias pessoais, principalmente aquelas da tenra infância.

Longe de determinar essa concepção, como uma guisa teórica indiscutível, apontamos algumas representações, presentes em muitas obras da literatura brasileira em particular. Para isso, tecemos considerações acerca do uso da Literatura como fonte para

a História, o papel da memória e a presença desses modelos em algumas literaturas brasileiras. Concomitante a reflexões que envolvem classe social, etnia, aspectos culturais, políticos, sociais, religiosos, contexto familiar, vivências, lembranças cotidianas, infância, educação escolar ou não, o(a) modelo, a imagem, o exemplo de professora e professor, se faz presente. Ela ou ele, quase sempre, estão ali. Suas características são evidenciadas e suas influências, se fazem presentes nas histórias de vida. Decerto é importante refletir também, sobre as intencionalidades do(a) autor(a), em falar sobre essas ações docentes.

Essas presenças supostamente remetem a um passado, para servir ao presente e ao futuro. Assim, autores e autoras utilizam da memória como recurso para conservar informações, bem como esclareceu Le Goff (2013). Contudo, consideramos também que, [...] dessa forma, a historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões. [...] (Le Goff, 2013, p. 31). Nesse sentido, apontamos as literaturas que, apresentam características (auto) biográficas como fontes e possíveis bases para escritos históricos. Ao considerar os relatos e relações entre personagens e docentes, necessitamos enxergar que a memória exposta “[...] não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica” (Le Goff, 2013, p. 51).

Memórias sobre docentes e suas formas de educar são elevadas, descortinadas e apresentadas ao(a) leitor(a), mas fazem “[...] parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos” (Le Goff, 2013, p. 35).

As acepções descritas apontam para uma direção interessante. As literaturas com foco (auto)biográfico expõem memórias que podem ser indícios, refugos do passado e podem e devem ser contestadas integralmente, de forma comparativa e individual. A pesquisa deve se atentar para os esquecimentos, silenciamentos e manipulações. Existem falhas e lacunas, nas memórias retratadas

sobre essas tantas mulheres-professoras e homens-professores<sup>2</sup>. Entende-se também que é necessário questionar, mas que o próprio questionamento é conduzido por expectativas e intenções.

Ainda assim, são memórias e bases para a história. Se considerarmos a Literatura como fonte histórica, analisamos essas memórias como possíveis bases para o produto científico. Trata-se, portanto, de um movimento que utiliza da Literatura e da memória, presentes muitas vezes em um mesmo documento, como rudimentos para a escrita da História. Consideramos nesse composto, que “Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (Le Goff, 2013, p.108). Assim sendo, a Literatura e a memória devem ser contestadas, para acertadamente poder contribuir com o fazer histórico. É apreciável enxergar essas memórias, não como coadjuvantes, mas como vivências que se dedicam, sempre que recorridas ou não, à História, sendo determinantes para escolhas, subterfúgios e descobrimentos.

E sobre a Literatura infantil, em especial, relembremos das palavras de Coelho (2000) descortinando-a como arte e como fenômeno de criatividade que representa o mundo, fundindo sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais com a (im)possível realização. A acepção da autora nos leva à compreensão sobre a potência da Literatura, inclusive aquela destinada ao público infantil, de analisar temas importantes na consonância com duras realidades. Determinadas literaturas convidam crianças, jovens e adultos a compreender e questionar percursos históricos, como é o caso das escritas que problematizam entre rimas, romance, ludicidade,

---

<sup>2</sup> A afirmação se deve ao fato, de compreender a necessidade de se analisar a identidade profissional em consonância com a discussão sobre gênero. Entende-se a título de exemplo que, a explanação de memórias sobre professoras, acabam defendendo a condição social que, combate os discursos sexistas. Precisamos falar sobre mulheres resistentes, com vozes, atuações e que possuem uma identidade. Essas mulheres ocupam uma centralidade na cena educacional pública e privada brasileira e existem diversos estudos historiográficos voltados para esse debate.

humor, questões sobre o abandono de crianças e jovens, o racismo, a ditadura militar dentre outras questões.

Essas escritas são exemplos, em meio a infinitas outras literaturas, e despertam o olhar e a escuta sobre possibilidades investigativas que trabalhem esses materiais na contramão do pensamento simplório, que livros literários, são constituídos unicamente por afirmações e representações idílicas e romantizadas.

Em *O direito à Literatura*, ensaio publicado por Antonio Candido em 1988, o autor qualifica a literatura como um bem incompressível, que se contrapõe à censura e a qualquer patrulhamento ideológico, aliando-se a reflexões de cunho político, jurídico e social.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (Candido, 2011, p. 176-178).

O autor ainda atestou sobre a presença de excluídos(as), como negros(as) e miseráveis na escrita literária. Escrita que se impõe, com responsabilidade, inserindo marginalizados e marginalizadas, que são reais em nossa sociedade, e escutando suas vozes e expondo-as. Com isso, como negar a importância da Literatura para a História? Evitemos portanto, o dito por Burke (2023)<sup>3</sup> ao nos

---

<sup>3</sup> Na obra *Ignorância: Uma História global*, publicada em 2023, o historiador Peter Burke, problematizou por meio da História e da Sociologia os diferentes tipos de ignorância denunciando-as e contextualizando suas ações (in)conscientes, (in)ativas, (in)voluntárias dentre outras. E a imposição dessas ignorâncias em relação a alguns grupos como as mulheres e a alguns contextos e teorias como no caso da religião, da política, das guerras, das catástrofes.

alertar acerca da ausência ou privação de conhecimento, à resistência a novas ideias e debates, ou seja, uma ignorância perante novos saberes, seja ela existencial, profunda ou ativa.

## Conjunturas sociais, políticas e educacionais na produção literária: algumas tecituras

As concepções teóricas até aqui mencionadas, procuram subsidiar a articulação entre a Literatura e a História. Endossamos tais proposições com as exemplificações que se seguem. Cabe destacar que, em meio a discussões sobre a competência da Literatura como fonte histórica, deparamos com um misto de outras fontes, para além do uso da memória, em uma espécie de esforço literário que, tenta dar conta dos fatos, superar a desconfiança e o descrédito, e narrar a História. É o caso da obra *Capitães da Areia*, publicada em 1937 e escrita pelo literato e jornalista Jorge Amado.

Na obra, tendo por objetivo apresentar veracidade à história dos meninos de rua, personagens principais da trama, Jorge Amado utiliza de reportagens jornalísticas e cartas. A ideia se sustenta, em chamar à atenção por meio de outras fontes, para qualificar um enredo, voltado para instituições que deveriam amparar, mas na realidade oprimem, como a imprensa, a justiça, a igreja e a polícia.

A Igreja católica por sua vez, surge na obra, em diversos trechos, com suas autoridades, condutas e julgamentos. Com exceção do personagem, padre José Pedro, que destina constante zelo e cuidado aos meninos, todos os posicionamentos expostos, garantem a ideia de uma entidade que não demonstra preocupação com os *Capitães da Areia*. O padre José Pedro, merece destaque neste escrito, pois assumiu a responsabilidade de levar conforto espiritual, para seres carentes e abandonados. Sua postura, muito tem a ver, com seu histórico de trabalhador braçal, que viveu em meio as mais diversas desigualdades, e, portanto, não as esqueceu. Seu grande desejo era catequisar jovens e crianças órfãs e moradoras de rua, que diante de tantas dificuldades, eram obrigadas a viver em meio ao crime e ao vício. Sonhava levar todos esses corações a Deus, e tinha

ciência que se tratava de vidas sem amor, sem carinho e obrigadas a viver na fome e na invisibilidade. Na citação a seguir, é possível detectar a discriminação na ação do bispo, que julgou José Pedro, por ser jovem e operário.

O padre José Pedro não era considerado uma grande inteligência entre o clero. Era mesmo **um dos mais humildes** entre aquela legião de padres da Bahia. Em verdade fora cinco anos **operário numa fabrica de tecidos**, antes de entrar para o seminário. O diretor da fabrica num dia em que o bispo a visitara resolveu dar mostra de generosidade e disse que “já que o senhor bispo se queixava da falta de vocação sacerdotal ele estava disposto a custear os estudos de um seminarista ou de alguém que quizesse estudar para padre”. José Pedro que estava no seu tear, ouvindo, se aproximou e disse que ele queria ser padre. Tanto o patrão como o bispo tiveram uma surpresa. José Pedro já não era moço e **não tinha estudo algum**. Mas o patrão deante do bispo não quiz voltar atrás. E José Pedro foi para o seminário. Os demais seminaristas **riam dele**. Nunca conseguiu ser um bom aluno. Bem comportado, isso era. Também dos mais devotos, daqueles que mais se acercavam da igreja. **Não estava de acordo com muitas das coisas que aconteciam no seminário e por isso os meninos o perseguiam**. Não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim. Mas era piedoso e **tinha desejos de catequizar crianças ou Índios**. Sofreu muito, principalmente depois que, passados dois anos, o dono da fabrica deixou de pagar seus gastos e ele teve que trabalhar de bedel no seminário para poder continuar. Mas conseguiu se ordenar e ficou adido a uma igreja da capital, esperando uma paróquia (Amado, 1937, p.95-96, grifo nosso).

Contudo é perceptível que a igreja, na qual o padre prestava serviços, não compartilhava de sua solidariedade, exemplo disso, foi a queixa enviada ao Arcebispado, sobre as denúncias feitas pelo padre. “As autoridades não agiram contra o padre, mas se queixaram ao Arcebispado. E o padre José Pedro foi chamado á presença do Conego Secretario do Arcebispo. Ficou amedrontado” (Amado, 1937, p.196) O religioso, através de uma carta, declarou sua revolta perante os castigos físicos e a fome, que as crianças e jovens sofriam no reformatório, a igreja por sua vez, foi contrária às acusações. Na carta do diretor do reformatório, ao Jornal da Tarde, em resposta, o

responsável alega que as denúncias de José Pedro são infundadas e que ele desobedece e esquece suas funções religiosas.

Diferente de José Pedro, o padre Clóvis, um outro personagem religioso, se caracteriza como figura aceitável para a igreja, pois tem intimidade com as beatas, é bem humorado, apresenta conhecimento intelectual e religioso ideal, mas pouca fé. Clóvis alega “— Esses padres reden-ordenados estragam a vida da gente. (Amado, 1937, p.99), ou seja, em sua aceção a postura de José Pedro, é malvista e desnecessária para os interesses da Igreja, pois o sacerdote amável e preocupado, desobedece as leis, para cuidar dos meninos.

As beatas citadas, presenteiam Clóvis e não gostam de José Pedro, exatamente por conta do seu relacionamento com os capitães. Essas mesmas beatas, que brindam o padre, revelam uma Igreja sustentada no luxo, enquanto crianças e jovens sobrevivem nas ruas, carentes de educação, alimentação e segurança. Percebe-se uma contradição evidente, entre um padre pobre, em seu desprestígio e dificuldade, se esforça constantemente para ajudar o próximo, e o padre arrogante e ambicioso.

Os capitães não viam na igreja e na religião uma possibilidade de socorro, pelo contrário, enxergavam todo esse imaginário com medo e desconfiança. Como explana Pirulito em desespero, “— Vamos rezar todo mundo que isto é um castigo de Deus prós pecados da gente. A gente peca muito, Deus tá castigando. Vamos pedir perdão” (Amado, 1937, p. 190).

Nessa obra, mesmo constituindo um produto de moderna ficção, o literato expõe o abandono e a invisibilidade que norteiam os meninos de rua, escancarando na Literatura uma sociedade que nega assistências básicas e considera crianças e jovens como delinquentes sem salvação. O que fica, sobretudo, é que na Igreja representada no livro, os *Capitães da Areia* não encontram conforto e amparo. Junto a ela, estão as instituições hostis, como a polícia, a justiça e a imprensa, que tudo lhes nega. A ausência de um lugar de educar é nítida, e a Igreja não ocupa esse espaço pois assiste calada a toda a barbárie que cerca os meninos. As ações de opressão,



punição e que causam sofrimento não são contestadas. Os *capitães* aprendem, na verdade com seus pares, não por meio de uma educação escolar, mas com a vida, com os pares, a sobreviver e a viver breves alegrias. Aprendem com sujeitos que são marginalizados como eles, como o padre negro, pobre e comunista, a mãe-de-santo, o pescador, e assim são educados, com figuras segregadas pelas entidades sociais que nada fazem.

Fato é que, Jorge Amado, por meio dessa obra, teceu sequenciais denúncias sociais e históricas. Sua escrita reveladora e resistente, ao lado de outras produções, foi censurada no regime ditatorial do Estado Novo, sendo incinerada em praça pública, por ser considerada subversiva e uma apologia ao comunismo.

Ruth Rocha, um pouco antes da extinção do AI-5, em um dos períodos mais duros e cruéis da ditadura militar, publicou o livro *O reizinho mandão* (1978). O enredo apresenta a figura de um rei que impõe vontades e decisões de maneira autoritária, desconsiderando a liberdade de um povo e a democracia. Vejamos:

Precisa ver que reizinho chato que ele ficou! Mandão, teimoso, implicante, xereta! Ele era tão xereta, tão mandão, que queria mandar em tudo o que acontecia no reino. Quando eu digo tudo, era tudo mesmo! A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis. E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo. [...] As pessoas, então, foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas. É que todo mundo tinha medo de levar pito do rei. E, de tanto ficarem caladas, as pessoas foram esquecendo como é que se falava (Rocha, 1978, p. 6-10).

Essa literatura infantil alerta para os perigos de uma ditadura que oprimia e desrespeitava as relações sociais. O uso da alegoria conseguiu burlar a censura impregnada nesses tempos e não deixou de dialogar historicamente com o público leitor: as crianças. “O fim desta história meu avô não sabia. Uns contam que o reizinho ficou com tanta raiva, com todo mundo dizendo tudo o que pensava, que fugiu pra longe e nunca mais voltou” (Rocha, 1978, p.36).

Perante o escopo instaurado, poderíamos utilizar de várias literaturas que se propuseram a retratar o(a) professor(a) em suas

obras, em meio a contextos históricos, sociais, políticos, como o professor agressivo do livro memorialista *Conto de Escola* (1884) de Machado de Assis, o professor-diretor moralizador de *O Ateneu* (1888) de Raul Pompéia, o conservadorismo religioso em torno do professor em *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1929) de Oswald de Andrade, a professora protagonista culta, letrada e emancipada de *O Quinze* (1930) de Rachel de Queiroz, a professora carinhosa de *Menino de Engenho* (1932) e o professor rigoroso de *Doidinho* (1933) ambos de José Lins do Rego, a professora feia de *Meu Pé de Laranja Lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos, a professora republicana e dominadora de *Diário de Bitita* (1977) de Carolina Maria de Jesus, o professor ridicularizado de *Os bichos que tive* (1983) de Sylvia Orthof e tantos(as) outros(as).

Felício (2016) apresentou o professor Policarpo da obra *Conto de Escola* de Machado de Assis como um profissional autoritário, ameaçador, inclusive com o uso da palmatória, sem o compromisso com a aprendizagem. Segundo essa autora, o comportamento do professor, influenciou a vida de Pilar, um aluno inteligente – o narrador-protagonista - que acabou aprendendo no ambiente escolar lições de corrupção e de delação.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção (Machado de Assis, 1884, p. 03, grifo nosso).

Dias e Oliva (2020), por meio de uma releitura da obra *O Quinze* (1930) de Rachel de Queiroz, problematizaram a personagem

Conceição, uma professora emancipada, culta e letrada, interessada nos debates socialistas e feministas. A jovem, segundo os autores, representa não somente um corpo, mas uma voz dissidente que se posiciona em vários momentos contra a dominação masculina, assim:

Essa voz dissidente criada por Rachel de Queiróz ao dar vida a Conceição faz-nos pensar o quanto a literatura feita por mulheres reflete as angústias, os desejos e os sonhos pessoais das escritoras, uma vez que mimetizam formas de ser e de existir de sujeitos femininos que, assim como elas próprias, não se submetem ao jugo patriarcal. [...] Essa representação, portanto, desconstrói o lugar da mulher e da escritora dentro na literatura canônica para muito além das possibilidades de um sujeito sem voz e sem discurso próprio. Acostumada a pensar por si só, Conceição “torce sua natureza” rompendo com a tradição, renunciando seus desejos femininos de se casar e constituir uma família. Para resistir às pressões sociais, manter firme seus ideais de mulher revolucionária (Dias e Oliva, 2020, p. 82).

Em *Meu Pé de Laranja Lima*, temos a professora Cecília, uma das personagens centrais do livro, que segundo Zezé não era bonita e por isso não recebia flores, mas era feita de ternura e compreensão.

Ninguém tinha levado uma flor sequer para minha professora D. Cecília Paim. **Devia ser porque ela era feia.** Se ela não tivesse uma pintinha no olho, não era tão feia. Mas era a única que dava um tostão pra mim para comprar sonho recheado no doceiro de vez em quando, quando chegava o recreio. Comecei a reparar nas outras aulas e todos os copos sobre a mesa tinham flores. Só o copo da minha continuava vazio. [...] A coisa comovente era a minha professora, D. Cecília Paim. Podiam contar a ela que eu era o menino mais endiabrado da minha rua, que ela não acreditava. [...] D. Cecília Paim, conhecia de longe a nossa pobreza e na hora do lanche, quando via todo mundo comendo sua merenda, ficava emocionada, me chamava sempre à parte e me mandava comprar o sonho recheado no doceiro. Ela tinha tamanha **ternura** por mim que eu acho que ficava bonzinho só para ela não se decepcionar comigo (Vasconcelos, 1968, p. 44-68).

As análises introdutórias mencionadas até aqui nos autorizam a pensar em torno de duas possibilidades do diálogo com a

literatura. Primeiramente seu uso na História da Educação como fonte reveladora de existências e relações, como é o caso das(os) professoras(es), bem como acerca do papel emancipatório e intérprete de conjunturas históricas.

## “Devemos agradecer quando alguém quer nos ensinar”: A professora Lonita Solvina.

*Diário de Bitita*, obra póstuma e autobiográfica publicada em 1977 e escrita por Carolina Maria de Jesus, leva para o(a) leitor(a) as lembranças de uma infância marcada por privações e dificuldades. Avista-se Bitita, uma criança negra e pobre, e junto a ela, a denúncia e o escancaro sobre a opressão, a miserabilidade, o preconceito e a desigualdade social.

A escola frequentada por Bitita era de 1921, período histórico concernente à primeira república brasileira. Trata-se de um período de mudanças, não somente no contexto escolar, mas em outros setores como o político e o social. O fato é que, o país vivia um período de empolgação republicana e de preocupação com a instrução. Havia a crença e a defesa da educação, discurso da escolarização – otimismo pedagógico – como saída e solução para possíveis modificações sociais<sup>4</sup>. Sobre isso Nagle (1974) esclareceu:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes ideias e movimentos político sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos (Nagle, 1974, p. 101).

A professora da obra, Dona Lonita Solvina, descrita como saudosa, discursava com a mesma perspectiva sobredita. A necessidade alimentar de mamar, da criança Bitita, não era considerada importante e era vista pela professora, como ação vexatória que ocupava tempo e podia prejudicar os estudos. O objetivo era aprender a ler e a escrever, e, em meio ao sermão, a professora enfatizava a importância da obediência.

---

<sup>4</sup> Ver mais em Nagle (1974); Saviani (2013); Lopes *et al* (2016).

[...]

- Então a senhora não tem vergonha de mamar?

- Não tenho!

- A senhora está ficando mocinha, tem que aprender a ler e a escrever e não vai ter tempo disponível para mamar porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida. Está ouvindo-me, dona Carolina Maria de Jesus!

[...]

(Jesus, 1986, p. 124)

Constata-se a posição central ocupada pela professora Lonita, ao endossar as aspirações pedagógicas, e, portanto, sociais e históricas da época. Paralelamente, reconhecemos as características disciplinadoras da professora, que no intento de ensinar a ler e a escrever, como algo indispensável e improrrogável, age com impetuosidade e usa do amedrontamento.

[...]

- O meu nome é Bitita.

- O teu nome é Carolina Maria de Jesus.

Era a primeira vez que eu ouvia pronunciar o meu nome.

- Eu não quero este nome, vou trocá-lo por outro.

A professora deu-me umas **reguadas nas pernas**, parei de chorar.

[...]

Ela percebendo que eu não me interessava pelos estudos desenhou no quadro-negro um homem com um tridente nas mãos que transpassava uma criança e disse-me:

- Dona Carolina, este homem é o inspetor. A criança que não aprende a ler até ao fim do ano ele espera no garfo. No fim do ano ele vem aqui e **eu vou apresenta-la a ele e pedir-lhe que dê um jeito na senhora**, porque a senhora não quer estudar. **Ele há de espetá-la no garfo.**

[...]

(Jesus, 1977, p. 124-125, grifo nosso).

Lonita é retratada como uma professora preocupada e insistente, em relação à aprendizagem. Fazia uso de variados recursos para chamar à atenção de seus alunos e alunas, de convencê-los a estudar, sobretudo por meio da dominação intrínseca, da relação

passiva entre professora-aluna. Concomitante, utilizava de artifícios como elogios, para conquistar o interesse de Bitita.

[...]

- Eu não quero aprender a ler.

Ela ouvia-me e me dava duas chicotadas. Eu ia contra a minha vontade. Eu era preguiçosa. Quando eu faltava à aula, a professora mandava um aluno ir procurar-me em casa. Quando eu chegava à escola, a dona Lonita, dizia: - **A senhora é tão inteligente**, procure aprender a ler. Esforce a sua cabeça.

[...]

(Jesus, 1986, p. 125, grifo nosso).

Relevante destacar ademais, a competição instigada pela professora, entre as crianças negras e as brancas. O mecanismo do elogio e da disputa, como provocação, para que a menina fizesse as lições.

[...]

- Estou notando que os meus alunos brancos são mais estudiosos do que os meus alunos pretos. Os brancos não erram quando escrevem. [...]

Passados uns dias, ela pedia aos alunos brancos para ficar na aula. Dizia-lhes que os alunos pretos eram os mais esforçados, os mais estudiosos, os mais capacitados nos deveres escolares. [...]

(Jesus, 1986, p. 127).

Essa prática, exercida e alimentada pela professora, reitera e estende a intolerância e a desagregação naturalizada na sociedade brasileira, entre negros e brancos. Ou seja, a professora utilizava essa artimanha, na certeza do seu acerto, assim as crianças se sentiam incomodadas e desafiadas. Lonita poderia “dividir” a turma de outras maneiras, como por idade, ordem alfabética, mas optou pela divisão racial, e, portanto, pelo evidente preconceito, como pretexto.

Apesar das ações questionáveis da professora Lonita, a criança Bitita se convenceu de que o esforço da professora era louvável e decidiu dispor de gratidão por ela. Curioso ainda é o registro da autora sobre o olhar carinhoso da professora, em meio a ações tão penosas.

A minha professora insistia para eu aprender a ler. Me dirigia um olhar carinhoso. Eu achava tão difícil aprender a ler. [...]

Decidi estudar com assiduidade, compreendendo que devemos até agradecer quando alguém quer nos ensinar. Compreendi que estava sendo in-delicada com dona Lonita, cansando-lhe a paciência.

(Jesus, 1986, p. 125-126).

O contexto da hierarquia, submissão, competição e punição é evidente. Um cenário que concorda com os pressupostos da busca incessante de ordem e progresso do país. Em suma, temos uma professora que cumpriu seu ofício com base nos preceitos pedagógicos da época. Se por um lado, Lonita utilizava o temor, o castigo e a competição para promover à aprendizagem, por outro revelava um forte anseio para que crianças negras e pobres, também aprendessem e conquistassem bagagem escolar. Lonita simbolizava naquela conjuntura, o caminho do conhecimento para crianças provenientes de camadas populares, inclusive ao incentivar o estudo para além dos muros da sala de aula. “Ela nos emprestava livros para nós lermos em casa: *História Sagrada*, *História Universal*, a *Bíblia*, e os livros iam transferindo-se de um para outro” (Jesus, 1986, p.127).

## Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos compreender a interseção entre a Literatura e a História da Educação, como são representados(as) os(as) professores(as) e o papel que exercem na vida de crianças e jovens, bem como a representação de suas práticas pedagógicas. Ainda que tenhamos destacado tal presença e possibilidades investigativas em diversas obras da literatura brasileira, elegemos como fonte o livro *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. A análise dos trechos revisados destaca a importância da literatura como um recurso histórico valioso, capaz de oferecer recortes sobre as práticas educacionais e as condições sociais em diferentes períodos históricos. Objetivou-se sobretudo, endossar o papel que a Literatura pode desempenhar nas investigações em História da Educação, com seus sujeitos, objetos, práticas e discursos.

Ao refletir sobre a figura da professora Dona Lonita Solvina e sua abordagem pedagógica, bem como sobre as experiências de Bitita e os desafios enfrentados pelos meninos de rua em *Capitães da Areia*, o artigo ilustra como a literatura pode servir como um espelho que reflete e critica as estruturas sociais e educacionais. Por meio dessas narrativas, observamos como a Literatura não apenas documenta, mas também questiona e expõe as realidades históricas, proporcionando uma compreensão mais rica e multifacetada do passado.

Por meio do conceito de “representação”, proposto por Chartier (1990), este artigo buscou compreender além do modo como a literatura apresenta professores e professoras em suas funções sociais, o modo como os que passaram pelos bancos escolares se apropriaram das experiências vividas, muitas delas vincadas por violências físicas e ou simbólicas. A escola foi apresentada como um local de regeneração do indivíduo, por meio de seus ritos, materiais e regras, passados mais de dez anos da Proclamação da República ainda se almejava-se alcançar o processo civilizatório dos meninos e meninas.

O propósito deste estudo foi evidenciar também que, ao considerar a Literatura como uma fonte histórica, ampliamos nossa capacidade de compreender a complexidade da História da Educação. A Literatura, longe de ser apenas uma forma de arte, se revela um campo fértil para a investigação das dinâmicas sociais e educacionais, oferecendo perspectivas que muitas vezes são negligenciadas em fontes mais tradicionais.

Concluimos que o estudo da História da Educação por meio da Literatura não apenas enriquece nosso entendimento das práticas pedagógicas e das condições sociais, mas também nos convida a explorar o potencial dessa fonte para revelar as nuances das experiências vividas por indivíduos e grupos ao longo do tempo. Ao investigar essas narrativas, estimulamos um desejo de aprofundar nosso conhecimento sobre as interações entre educação e sociedade, incentivando novas pesquisas e reflexões que promovam uma compreensão mais completa e crítica da história educacional. E, ao



término deste artigo nos interrogamos, passados mais de cem anos, a escola ainda intenta civilizar? Qual lugar é atribuído à escola? Qual padrão civilizatório se busca alcançar?

## Referências

ALBERTI, Verena. Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 04, nº 7, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2313/1452> Acesso em: 03 ago. 2024.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: A Arte de Inventar o passado**. (Ensaio de Teoria da História). Curitiba: Editora Appris, 2019.

ANDRADE, Oswald de. **Memórias Sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Editora Schmidt, 1929.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Livraria José Olympio Editora, 1937.

ASSIS, Machado de. **Conto de Escola**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1884.

BARROS, José D'Assunção. História e literatura: novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**, n.6, maio/out 2010. Disponível em: [https://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2\\_historia.pdf](https://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2_historia.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BURKE, Peter. **Ignorância: Uma História Global**. São Paulo: Vestúgio, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPEL, Heloísa Selma Fernandes; DIAS, Ana Raquel Costa. Estudos Culturais e História da Educação: trajetórias e confluências. **Aedos.**, v. 08, nº 18, p. 7-25, ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/64315>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1986.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 203-242.

DIAS, Gerusa Alves dos Santos; OLIVA, Osmar Pereira. Rachel de Queiróz e Conceição de O Quinze: Mulheres que buscam refundar a tradição por meio da in-subordinação feminina. **Cadernos de Literatura Comparada**, n° 43, 2020. Disponível: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DIAS, Ana Raquel Costa. **Biografias de Mulheres na História da Educação: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX)**. 2023. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

FELICIO, Gisele Montoza. A imagem do professor em Conto de Escola de Machado de Assis. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 12, n° 02, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9518>. Acesso em: 05 ago. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora UNICAMP, 2013.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Org.: Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. **Revista Educação** v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cdevista/article/view/42627>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho; CAINELLI; Marlene Rosa. O uso da literatura como fonte histórica e a relação entre literatura e história. **Anais. VII Congresso Internacional de História**, 2015. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

- ORTHOFF, Sylvia. **Os bichos que tive**. São Paulo: Salamandra, 1983.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1888.
- QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1930.
- REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1932.
- REGO, José Lins do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- ROCHA, Ruth. **O rezinho mandão**. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VASCONCELOS, José Mauro de. **Meu Pé de Laranja Lima**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968.