

**DIÁRIO DE ESCOLA: NARRATIVAS DE HERANÇAS E  
METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE**

**SCHOOL BLUES: NARRATIVES OF INHERITANCES AND  
METAMORPHOSES OF TEACHING**

**MAL DE ESCUELA: NARRATIVAS DE HERENCIAS Y  
METAMORFOSIS DEL TRABAJO DOCENTE<sup>1</sup>**

Vivian Batista da Silva<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5509-2008>

Keila da Silva Vieira<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1172-8705>

**Resumo:** O artigo versa sobre o *Diário de escola*, um romance autobiográfico, traduzido e publicado no Brasil em 2008. Foi escrito pelo já notável Daniel Pennac que, além de assinar textos literários, é professor. O livro fascina não apenas pela escrita envolvente de seu autor, como também pelo fato de que pode suscitar em muitos de nós uma sensação de familiaridade. Ao contar sua vida de “aluno lerdo”, Pennac trata de experiências que muitos de nós tivemos. Sua narrativa passa por modos de organização dos sistemas de ensino consolidados em diversas partes do mundo desde o século XIX. Neste sentido, evidencia *heranças* que ainda hoje estruturam nossos modos de entender e viver a escola. O *Diário* dá luz a facetas perversas, porque marca histórias de fracassos e da incapacidade que muitos alunos sentem para aprender. Enquanto professor, Pennac dedica-se a ensinar esses alunos, aqueles que, em suas palavras, “voam como passarinhos loucos”. Para ele: “Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final”. Propõe-se aqui uma análise das páginas do *Diário*, de modo a destacar *heranças* da forma e do fracasso escolar, como mostraram análises feitas por Pierre Bourdieu e Maria Helena Patto. Reconhecendo as atuais preocupações com a “crise” desse modelo, o exame assim proposto aproxima a narrativa de Pennac da imagem da *metamorfose*, expressa por António Nóvoa, para identificar, na perspectiva do professor que escreve suas próprias experiências, possibilidades de transformação da escola e de suas práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** História da escola. Autobiografia de professor. Fracasso escolar. Metamorfose da escola.

**Abstract:** The article deals with *School Blues*, an autobiographical novel, translated and published in Brazil in 2008. It was written by the already notable Daniel Pennac. The book is fascinating not only for the engaging

---

1 Optamos por manter a tradução do título do livro de acordo com as edições publicadas em inglês pela editora inglesa MacLehose Press (2014) e em espanhol pela editora espanhola Mondadori (2009).

2 Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil.

3 Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

writing of its author, but also for the fact that it can evoke a sense of familiarity in many of us. In recounting his life as a “dunce student,” Pennac writes about experiences that many of us have had. His narrative goes through modes of organization of education systems consolidated in different parts of the world since the nineteenth century. Thus, he highlights *inheritances* that still structure our ways of understanding and living the school today. The book depicts perverse facets, because it registers stories of failures and the inability that many students feel when learning. As a teacher, Pennac is dedicated to teaching these students, those who, in his words, “fly like crazy birds”. For him: “A fallen swallow is a swallow to be revived.” An analysis of the pages of the book is proposed here, in order to highlight *inheritances* of form and school failure, as shown by theses by Pierre Bourdieu and Maria Helena Patto. In keeping with the current concerns with the “crisis” of this model, the proposed examination brings Pennac’s narrative closer to the image of *metamorphosis*, expressed by António Nóvoa, in order to identify, from the perspective of the teacher who writes his own experiences, possibilities for transforming the school and their daily practices.

Keywords: School history. Teacher autobiography. School failure. School metamorphosis.

Resumen: El artículo trata sobre *Mal de escuela*, una novela autobiográfica, traducida y publicada en Brasil en 2008. Fue escrita por el notable autor Daniel Pennac. El libro es fascinante no solo por su escritura cautivadora, sino también por el hecho de que puede evocar una sensación de familiaridad en muchos de nosotros. Al relatar su vida como un “zoquete”, Pennac escribe sobre las experiencias que muchos de nosotros hemos tenido. Su narrativa pasa por modos de organización de los sistemas educativos consolidados en diferentes partes del mundo desde el siglo XIX. En este sentido, destaca *herencias* que aún estructuran nuestras formas de entender y vivir la escuela actualmente. La novela muestra facetas perversas, porque marca historias de fracasos y la incapacidad que muchos alumnos sienten para aprender. Como docente, Pennac se dedica a enseñar a estos alumnos, aquellos que, en sus palabras, “vuelan como pájaros locos”. Para él: “Una golondrina aturdida es una golondrina que hay que reanimar; y punto final.”. Aquí se propone un análisis de las páginas del libro, con el fin de resaltar las *herencias* de la forma y el fracaso escolar, como demuestran los análisis de Pierre Bourdieu y Maria Helena Patto. De acuerdo con las preocupaciones actuales por la “crisis” de este modelo, el examen propuesto acerca la narrativa de Pennac a la imagen de la *metamorfosis*, expresada por António Nóvoa, para identificar, desde la perspectiva del docente que escribe sus propias experiencias, posibilidades de transformación de la escuela y de sus prácticas diarias.

**Palabras clave:** Historia de la escuela. Autobiografía docente. Fracaso escolar. Metamorfosis de la escuela.

## ENTRE A LITERATURA E A PEDAGOGIA: NOTAS SOBRE A AUTOBIOGRAFIA DE UM PROFESSOR

Registrar a escola ou seus modos de organização e ensino faz parte da experiência daqueles que a constituem, especialmente docentes e estudantes. Ao evidenciar a potencialidade das histórias cotidianas sobre as práticas escolares, o presente texto busca analisar o romance intitulado *Chagrin d'école* de Daniel Pennac<sup>4</sup> (que teve seu título traduzido

---

4 A tradução brasileira do Diário de escola, publicada pela Editora Rocco em 2008, traz na página 239 uma pequena nota biográfica de Daniel Pennac. Segundo essa edição, ele “nasceu em Casablanca, Marrocos, em 1944. Foi professor de língua francesa, em Paris, e um apaixonado pela pedagogia. Seu grande sucesso na literatura chegou com a série de romances sobre o personagem Benjamin Malausséne e sua família - *O paraíso dos ogros*, *A pequena vendedora de prosa*, *Senhor Malausséne e Frutos da paixão*. Outros títulos do autor também lançados no Brasil pela Rocco são *Como um romance*, *Esses senhores*, *Os meninos*, *O ditador e a rede*.

para *Diário de Escola* em sua edição brasileira de 2008), cujas páginas não se restringem a descrever o cotidiano escolar, mas situam um espaço de reflexão sobre o ofício docente e do aluno, destacando as diferentes facetas da escola. O autor evoca diferentes temas, tais como as angústias dos alunos frente a impossibilidade de aprender, a influência do consumismo na escola, a falta de credibilidade na profissão docente, mas também as possibilidades do trabalho do professor que se propõe ajudar seus alunos, entre outros. É uma obra literária permeada pela necessidade de se testemunhar as memórias mais remotas do personagem, até as que permaneceram após seu “vir a ser”. Daniel Pennac lança mão da literatura para revelar a “caixa preta” (JULIA, 2001) das escolas por onde passou. Através de um personagem homônimo, Daniel Pennacchioni, conhecemos a história de um professor que, após deixar de ensinar, escreve um livro sobre algo que permanece na escola, mas não é comumente mencionado: “*a dor partilhada do mau aluno, o lerdo, dos pais e dos professores, a intenção desses desgostos de escola.*” (PENNAC, 2008, p.17, grifos nossos).

É importante ressaltar que o título da edição brasileira se difere de outras traduções como a portuguesa *Mal de escola* (2008) ou a espanhola *Mal de escuela* (2009). A escolha do vocábulo “diário” induz o leitor a buscar na obra uma organização formal próxima a esse gênero, cujas características contemplam entradas, seleção de fatos cotidianos etc. No entanto, o personagem comenta com seu irmão que escreverá um livro relativo à escola, permeado por lembranças. Dessa forma, a obra de Pennac se apresenta ainda mais complexa, híbrida, dado que escreve sobre suas memórias escolares, como também discute questões sobre os ofícios do aluno e do professor (PERRENOUD, 1999). Outrossim, faz-se necessário mencionar que a escolha de criar um texto a partir de memórias não nos isenta de pensar as dimensões de um relato que não se restringe a transcrever as experiências, senão que as constitui literariamente.

O Diário conduz a uma análise de experiências escolares. A narrativa de Pennac passa por modos de organização dos sistemas de ensino consolidados em diversas partes do mundo desde o século XIX. Neste sentido, evidencia *heranças* que ainda hoje estruturam nossos modos de entender e viver a escola. O livro dá luz a facetas perversas, porque marca histórias de fracassos e da incapacidade que muitos alunos sentem para aprender. Enquanto professor, Pennac dedica-se a ensinar esses estudantes, aqueles que, em suas palavras, “voam como passarinhos loucos”. Para ele: “Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final”. Suas memórias destacam *heranças* da forma e do fracasso escolar, como mostraram estudos realizados por autores como Pierre Bourdieu (2008) e Maria Helena Patto (1991). Reconhecendo as atuais preocupações com a “crise” desse modelo, o exame aqui proposto aproxima a narrativa de Pennac da imagem da *metamorfose*, expressa por António Nóvoa (2020), para identificar, na perspectiva do professor que escreve suas próprias experiências, possibilidades de transformação da escola e de invenção de suas práticas cotidianas (CERTEAU, 2005).

Como representante principal do “aluno lerdo”, Pennacchioni relembra sua história e elucida suas lembranças escolares. Inicialmente, apresenta, no capítulo “Lixão de Djibuti”, sua origem familiar: “Filho da burguesia do Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflito, cercado de adultos responsáveis que me ajudam a fazer meus deveres”. (PENNAC, 2008, p.21). Embora tenha crescido num ambiente onde, tal como muitos tenderiam a supor, Pennacchioni se tornaria alguém “inteligente e estudioso”, como seus irmãos, afirma que ainda assim era um “lerdo” e essa característica, já adulto, professor e autor, ainda reverberava na memória de sua mãe. “Você acha que um dia ele [Daniel] vai dar certo?” (PENNAC, 2008, p.12) Essa preocupação é explicada pelas histórias lembradas ao longo da narrativa, uma vez que constituíram o percurso escolar cheio de dificuldades do menino que habitou a “ilha do lerdo” por muito tempo.

Durante os seis capítulos do *Diário*, Daniel conta que era um aluno com sérias dificuldades para aprender. Foi levado para um internato, depois de roubar o cofre de seus pais, numa tentativa desesperada de se aproximar de um de seus professores - o “torturador” (PENNAC, 2008, p.32) - dando-lhe um presente. Também sofria com a constante negação daqueles que deveriam acreditar nele, como a diretora que vociferava “-Você, Pennacchioni, o BEPEC<sup>5</sup>? Você não vai ter nunca! Está me ouvindo? Nunca!” (PENNAC, 2008, p.47). Entretanto, através de alguns professores foi “salvo”:

Os professores que me salvaram - e que fizeram de mim um professor - não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com a s origens da minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Eles disseram que havia urgência. Eles mergulharam. Perderam-me. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhes devemos a vida. (PENNAC, 2008, p.47)

E se tornou professor para “resgatar” outros alunos “lerdos”: “Em todo o caso, o medo foi mesmo a grande ocupação da minha escolaridade: seu ferrolho. E a urgência do professor que me tornei foi de tratar o medo dos seus piores alunos para arrebentar esse ferrolho, para que o saber pudesse ter a chance de passar.”(PENNAC, 2008, p.23)

Oriundo das instituições de ensino que excluem alunos “lerdos”, o personagem-narrador ora apresenta situações cotidianas de sua vida como estudante, ora reflete sobre seu ofício docente. Nesses pequenos relatos reflexivos, expressa suas dificuldades, sonhos, críticas, formas de conceber a escola, práticas já consolidadas e propõe novas táticas (CERTEAU, 2005, p.99-100). A ideia de tática é especialmente importante na análise do relato de Daniel Pennac, pois, como explica Michel de Certeau n’*A invenção do cotidiano*

5 Certificado recebido antigamente pelos alunos que, na França, completavam o 3ème aos 14 anos, equivalente ao Ensino Fundamental II brasileiro.

(1995), remete para os modos pelos quais um determinado grupo encontra formas de superar estratégias de dominação. Nas palavras do historiador:

Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente um próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 1995, p.99-100)

Em nosso entender, o relato de Pennac descortina as táticas engendradas cotidianamente por professores para ensinar alunos que têm dificuldades para aprender e que, na lógica historicamente consolidada na escola, estariam fadados ao fracasso.

Ao utilizar o recurso literário para escrever suas memórias escolares, ele se inscreve no conjunto de professores que deixou entrever-se interpretações sobre a organização escolar em seus relatos autobiográficos. Nessa perspectiva, “os professores constroem um espaço discursivo diferenciado, próprio, autônomo, em que outras dimensões do universo profissional ganham relevo” (MORAES, 1996, p.151). Trabalhar com fontes como o romance de Daniel Pennac, que conta partes de uma história de vida, nos possibilita adentrar na discussão sobre as histórias que embasam as questões relativas ao problema do fracasso escolar ainda em voga, mas que, como comenta o personagem ao final da narrativa, tem sua gênese em tempos e práticas anteriores. Trata-se de uma possibilidade de compreender as histórias que engendram os discursos do fracasso escolar e dos alunos considerados “lerdos”. Quando expostos, os textos que dialogam com experiências pessoais ou as descrevem aparecem também para defender a memória de seus autores. Nas palavras de Artières (1998):

Arquivar a própria vida é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo (ARTIÈRES, 1998, p.31)

Pennacchioni escolheu defender a causa pública e coletiva dos alunos que esperam professores que os reanimem, partindo da lembrança privada. Embora opte por não contar suas memórias de maneira linear, revive e reescreve, através dos capítulos, um tempo remoto, permeado pela análise de um escritor-professor, cujas reflexões mimetizam a desordem da memória. Muitas das histórias contadas e vividas por ele refletem a res-

peito do ofício docente em suas múltiplas facetas e dão a ler momentos de interpretação sobre o magistério em sua vida e de seus leitores. É uma narrativa de um professor para professores. Um diálogo que busca dar sentido ao fazer docente através do relato de seus fracassos, vitórias, dúvidas e dificuldades.

Maria Helena Bastos, em seu texto intitulado “Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta” (2003), menciona que as vivências de um professor estão contextualizadas historicamente na perspectiva da construção do tempo presente. No intento de escrever sobre sua experiência, os docentes refletem a respeito de suas ações, bem como dão a ler suas motivações de vida, em que o pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o *eu* (p.167). Dessa forma, entendemos o romance de Pennac como uma narrativa que faz parte do conjunto de textos que possibilitam conhecer as histórias de vida dos docentes. Diferentes pesquisas têm se dedicado a demonstrar a importância das fontes autobiográficas para a história da educação. Vinão (2000) observou que tais fontes permitem examinar a cultura escolar, o reconhecimento de si mesmo, as práticas de leitura e alfabetização, a profissionalização docente etc. (Apud. MIGNOT, 2003, p.135). Ainda é possível entrever outros estudos como os de Escolano e Magalhães (1999) e Nóvoa (1992), que marcam a relevância de se fazer uma história dos atores escolares.

Em *Diário de escola*, são enfocadas as memórias de um aluno que se torna professor e que nos convida a conhecer sua complexidade humana e científica (Nóvoa, 1992, p.9). Ler as memórias de Daniel enseja que seus leitores pensem sua prática educativa e reflitam sobre a importância do lugar da educação na vida dos sujeitos que compõem a sociedade. Ainda é possível ter contato com a prática que possibilitou a “salvação” do personagem, a saber, a escrita, meio através do qual seu professor transformou um aluno passivo em aluno ativo, que tinha uma “encomenda” a cumprir: a escrita de um romance. As memórias são materialmente o apreço pela escrita adquirida após a ação de seu professor de francês: “Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo.” (PENNAC, 2008, p.76). Isto posto, ler o *Diário de escola*, uma obra ficcional, mas com traços descritos pelo seu autor como autobiográficos, é repensar a escola retratada e encontrar continuidades e descontinuidades em seus relatos. É tentar interpretar a narrativa docente e dar reconhecimento a esses agentes. De acordo com Nóvoa (1992),

Trazer as pessoas da educação - crianças, professores, famílias - para o retrato histórico, ou seja, realizar a história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência. O componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as

suas identidades, ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas. (NÓVOA, 1992, p.102)

Ao ler e pensar a história de vida do professor-escritor Daniel, vemos, através de suas lembranças, que sua narrativa interpreta um passado vivido através do entrelaçamento entre sua história pessoal e profissional. A partir de entrevistas feitas com professores, Goodson (1992) já revelara que os entrevistados comentavam sobre sua vida pessoal, o que o levou a pensar sobre a importância da esfera privada para a compreensão da prática docente. Neste sentido, nas palavras de Kramer (1999) “Lembrar é, então, assumir o tempo como medida humana, como história. A narrativa reinterpreta o passado e permite mudar um futuro que se mostrava inevitável. Como diz Benjamin (1987a), passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em sempre novas constelações” (p.134).

Na perspectiva das “novas constelações”, é possível encontrar no *Diário de escola* pistas importantes para a compreensão da história de uma instituição que pouco muda. Ao adentrarmos o cotidiano descrito por Pennac, percorremos memórias que não figuram entre as de grandes educadores. São escritos de uma pessoa comum, que relembra seus tempos de aluno e marca os caminhos através dos quais foi vivendo a escola e transformando-se em professor. Nem sempre a pesquisa educacional atentou para o que os professores vivem, pensam e registram em suas experiências. O interesse pela escrita autobiográfica como fonte de investigação ganhou força a partir da década de 1980. Os trabalhos de António Nóvoa em Portugal, de Denice Catani, no Brasil, especialmente junto ao Grupo Docência, Memória e Gênero chamaram a atenção para as potencialidades dessas fontes e, atualmente, são férteis os investimentos no campo, com as inúmeras teses e dissertações defendidas em vários programas de pós-graduação, associações como a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e importantes eventos, como os congressos internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica. Há que se destacar a fertilidade e heterogeneidade das produções que, sem dúvida alguma, recolocam “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (CATANI, 1998, p.23).

As vivências de Pennac são partilhadas por um grande número de estudantes. A leitura do Diário tira do silêncio experiências de dor, tristeza e pesar dos alunos, muitos, que não aprendem. Na maior parte das vezes, lembranças dessa natureza podem ser relegadas ao esquecimento. Elas compõem aquilo que Michel Pollak (1989) denomina “memórias subterrâneas”, entendendo-as como parte das memórias de grupos marginalizados. Ao adentrar produções de grupos variados, Pollak (1989) trata de lembranças muitas vezes transmitidas no quadro familiar, em associações e em redes de sociabilidade. “Essas lembranças proibidas [...] são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante” (POLLAK, 1989, p.9)

Tal como se procurará evidenciar nas páginas a seguir, as memórias de Pennac dizem respeito a aspectos da cultura escolar. De acordo com Escolano (2000), há que se considerar diferentes dimensões: a *cultura política ou normativa* da escola, ou seja, as

regras que governam o funcionamento das instituições; a *cultura científica ou pedagógica*, que explica ou propõe modos de trabalho e a *cultura empírica, prática ou material da escola*, aquela cotidiana, produzida pelos professores no dia a dia do magistério. Essa última dimensão remete aos relatos do *Diário*, aos tempos e espaços ali vividos, às relações entre alunos e professores, entre os alunos, seus colegas e suas famílias. Elas estão presentes nas lembranças de lições a serem feitas, explicações não compreendidas, da solidão de quem não consegue aprender... Histórias que muitas vezes culminam em fracassos e já puderam ser estudadas em trabalhos como os de Maria Helena Patto (1991). Na maioria das vezes, as experiências dos “alunos lerdos” caem no esquecimento porque são tomadas como naturais, incontornáveis, inevitáveis. A necessidade de se dar luz a elas vem mobilizando cada vez mais a pesquisa educacional, como as várias pesquisas com alunos, diretores e professores que figuram *A miséria do mundo* de Bourdieu (2008) ou o *Sucesso escolar nos meios populares* de B. Lahire (1997). Ao analisarmos o *Diário de Escola*, podemos pensar caminhos de transformação da escola. O autor lembra de seus tempos de aluno lerdo, e de quando passou a ser um professor dedicado aos alunos que viviam o que ele viveu. Alunos que poderiam passar despercebidos ou ser tomados como “casos perdidos”. O relato de Pennac dá luz a condições favoráveis às aprendizagens, em circunstâncias nas quais provavelmente elas não ocorreriam. Por isso, a obra evidencia aquilo que marca a escola, sua *gramática* (TYACK, 1974) quase inabalável, mas também deixa entrever mudanças, tal como discutiremos a seguir.

## O OLHAR DO ALUNO QUE SE TORNA PROFESSOR

Como já dito, Pennac reescreve sua trajetória descortinando as práticas e representações de um aluno lerdo e, na mesma intensidade, reflete sobre questões atuais. Isso é ainda mais interessante, pois a narrativa não conta apenas a vida docente do personagem, mas oferece um olhar privilegiado daquele que um dia foi um aluno tal como os que ele pretende ajudar. Esse enfoque dialoga com os recortes e histórias revelados ao longo do texto, uma vez que adentramos a esse universo escolar do subúrbio francês e, posteriormente, das escolas por onde ele passou, guiados pelas lentes de um professor, que, a partir de sua atuação como docente de língua francesa, sabe da importância da narrativa na vida dos seus leitores. O texto que nos é apresentado discute a necessidade de resgatar os alunos que têm medo do “lá”, que o veem como “futuro inacessível” (PENNAC, 2008, p.95). Como professor, mas também como um aluno que um dia foi desencorajado de sonhar que chegaria “lá”, ele transforma o medo de seus alunos em reflexão sobre esse advérbio:

Daí minha decisão de professor: usar a análise gramatical para trazê-los para o aqui, agora, a fim de provarem a delícia muito especial de compreender para que serve um advérbio, um pronome, uma palavra capital que se utiliza mil vezes por dia, lá sem pensar. Perfeitamente inútil, diante desse aluno encolerizado, perde-se



em angústias morais ou psicológicas, a hora não é de debate, é de urgência (PEN-  
NAC, 2008, p.76).

A estratégia relatada pelo professor Daniel evidencia a importância da linguagem na vida do sujeito, dado que ele a constitui ao passo que também é por ela constituído (VYGOTSKY, 1984). Essa linguagem é ensinada como meio de compreender o mundo e é também utilizada para reviver e recontar as experiências vividas pelo aluno-professor. Seus alunos também são vistos como plasmados de linguagem, e ensiná-los é também repensar e reconstruir os discursos presentes em suas vozes, quando fazem afirmações como: “Eu nunca vou chegar lá”.

Porque, ó meus alunos, por mais estranho que isso possa lhes parecer, vocês estão sendo modelados pelas matérias que nós lhes ensinamos. Vocês são a matéria mesma de todas as nossas matérias. Infelizes na escola? Talvez. Sacudidos pela vida? Alguns, sim. Mas, aos meus olhos, feitos de palavras, todos, como vocês são, tecidos de gramáticas, repletos de discursos, mesmo os mais silenciosos ou os menos equipados em vocabulário, assustados pelas representações que fazem do mundo, plenos de literatura, em resumo, a cada um de vocês peço que acreditem em mim. (PENNAC, 2008, p.98)

Quando lança mão das possibilidades da memória, nosso personagem não se restringe a compartilhar suas experiências de aluno e professor, mas também forma seus leitores, principalmente os professores, uma vez que celebra a profissão daqueles que se entregam para “resgatar” seus alunos. A metáfora do resgate é útil, porque remete para a possibilidade de construir outros caminhos para os que não se enquadram nos padrões “normais” da escola (Ó, 2003; GODINHO LIMA, 2018). Em seu estudo sobre a “criança-problema”, Godinho Lima (2018) interroga como, historicamente, alguns estudantes foram identificados como problemáticos e quais foram as maneiras encontradas pela escola para enfrentar as dificuldades de aprendizagem e o mau comportamento. Considerando o caso brasileiro, a autora marcou a expressão “criança-problema” como uma invenção dos discursos pedagógicos desde o início do período republicano, quando o sistema de ensino organizado pelo Estado começou a se consolidar e se expandir. Em seu entender, a “‘criança-problema’ tornou permeável a fronteira entre a normalidade e a anormalidade” (GODINHO LIMA, 2018, p.9).

Estar fora dos padrões do que é tido como “normal” significa percorrer os caminhos do fracasso escolar, cuja definição proposta por Gualtieri e Lugli é esclarecedora:

Crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar. Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às

regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer. (GUALTIERI E LUGLI, 2012, p.11)

Certamente, no quadro das questões enfrentadas pelos professores em seu trabalho cotidiano, o problema das políticas de superação do fracasso e de promoção da equidade e justiça social é um ponto nevrálgico. Três dimensões desse processo podem ser úteis para se analisar a questão: trata-se de estar atento simultaneamente às políticas educativas que conformam as ações da escola, às características assumidas pelos conhecimentos que propõem a formação para o trabalho docente e o modo pelo qual aí aparecem as representações acerca do fracasso. Reconhece-se que as atuais discussões a respeito dos índices de evasão e repetência motivam a organização de determinadas políticas visando a assegurar a universalização do acesso e ampliação do período de escolarização básica e obrigatória, bem como a garantir a permanência e combater as desigualdades produzidas no interior da rede de ensino.

Não se poderia deixar de considerar ainda que a profissionalização do magistério está intimamente relacionada com esses esforços de desenvolvimento dos sistemas educativos (LAWN, 2000), levados a efeito não só no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1930 (BEISIEGEL, 1984), mas também em diversas partes do mundo desde finais do século XIX (MEYER, RAMIREZ E SOYSAL, 1992). Autores como Isambert-Jamati (1970), ao estudar o caso francês, identificam nesse processo a chamada “democratização do êxito”, ou seja, o fenômeno no qual crianças até então excluídas de determinados níveis de ensino são favorecidas na concretização de um projeto de *escola única*. No final dos anos 1980, a expansão dos sistemas de ensino tem adquirido feições diferentes, relacionadas, basicamente, à queda dos regimes socialistas e ao processo de mundialização. A consolidação de uma lógica de mercado tem imposto regras definindo o menor custo da escola eficaz, relegando a um segundo plano as idéias de justiça social, equidade e tolerância. Isso produz um paradoxo entre os educadores, que se questionam sobre como assegurar a escola para todos, lutando contra o fracasso diante das atuais restrições postas pela economia de mercado globalizada e de uma expressiva diminuição das despesas públicas em nome da eficiência orçamentária.

O fracasso escolar relaciona-se, em boa parte, a questões sociais mais amplas de produção das desigualdades. E, ao percorrermos o *Diário* de Daniel Pennac, notamos também os modos pelos quais, em seu cotidiano, a escola constrói tempos e espaços para ensinar e aprender, favorecendo alguns alunos e deixando à margem outros, que não se enquadram nos padrões de normalidade. Essas dimensões relacionadas às experiências diárias nas salas de aula serão tratadas com mais cuidado a seguir.

## AS HERANÇAS DA ESCOLA, SEGUNDO O DIÁRIO: HISTÓRIAS COTIDIANAS DE FRACASSO

A obra remete a experiências que muitos de nós tivemos em nossos tempos de escola. O texto constrói memórias coletivas (HALBWACHS, 2006) e podem aproximar leitores de diferentes idades, residentes em diferentes lugares, em torno de suas experiências num lugar universalmente conhecido: a escola. Como bem assinalam Inês Dussel e Marcelo Caruso:

Muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados (2003, p.17).

É nesse sentido que se marca aqui a existência de heranças da escola, de tradições ainda hoje muito presentes da e na *escola moderna*. Estamos nos referindo a uma espécie de *gramática escolar* (NÓVOA, 1995), a partir da qual se pode descrever a sala de aula como o espaço privilegiado para os professores ensinarem e os alunos aprenderem; os tempos rigidamente marcados para estudar os conteúdos dos programas; a seriação das classes de alunos, em geral distribuídos de acordo com a sua idade; os docentes trabalhando com uma turma de estudantes, de quem o que mais se espera é o bom desempenho nas provas e obtenção de boas notas. Esse modelo facilmente reconhecível vem sendo objeto de estudos como os de Tyack (1974) que, ao estudar os sistemas de ensino norte-americanos, identifica a força desse modelo, denominado pelo autor como “the one best system”, traduzido aqui como o “único melhor sistema possível”. Isso significa que estamos diante de um modelo de escola que não é pensado apenas como a alternativa mais viável, mas antes, como aquilo que é possível e desejável. Tal modelo não é exclusivo ao caso americano nem tampouco ao caso francês, cujas nuances são narradas por Pennac (2008). Trata-se de um modelo difundido, de forma razoavelmente semelhante, em diversas partes do mundo (NÓVOA e SCHRIEWER, 2000).

No caso brasileiro, a construção da escola moderna remonta ao século XIX. É de 15 de outubro de 1827 a primeira Lei de Ensino do país, que manda criar “escolas de primeiras letras” nas províncias (GALLEGO, 2008). Esse é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se quer destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita (BEISIEGEL, 1984). O desenvolvimento do sistema escolar reúne um número expressivo de iniciativas de organização institucional, destacando-se o estabelecimento da seriação, além da criação de tempos e espaços específicos, que substituem gradativamente a exclusividade dos pais na educação das crianças. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas consiste, no caso brasileiro, na criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890, em diversos estados.

Padrões de comportamento, de inteligência e de desenvolvimento são definidos e subsidiados por uma estruturação rígida do tempo de aprendizagem. Eles são fruto de uma cultura e forma escolares (JULIA, 2001; VINCENT, 1980, respectivamente) construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil em fins do século XIX e início do XX (GALLEGO, 2008). A organização do ensino público primário produz uma gradativa autonomia da relação pedagógica, instaura um lugar distinto de outros espaços sociais e, além disso, redefine os tempos da infância e as atividades dos professores. Especificamente no que diz respeito aos tempos da infância, estabelece-se uma relação intrínseca entre idade e série e o período ideal a se percorrer o número de anos previsto para o ensino primário, ou seja, sem reprovações, assim como os ritmos a serem observados no cumprimento das atividades. Com efeito, essa instituição é um espaço cuidadosamente concebido e organizado, de modo que é possível identificar uma cultura escolar, expressa em diversos aspectos, referentes a que e como se ensina, às atividades impostas a alunos e professores, ao calendário a partir do qual são definidos períodos de matrícula, dias letivos e não letivos, proporção da frequência dos alunos e professores, épocas de estudo, de avaliação ou de festejos.

O que significa, então, uma escola moderna? Refere-se ao projeto de homogeneização da escola organizado pelo Estado-nação. Um de seus maiores desafios é garantir um padrão educacional da população como um todo, segundo os propósitos do Estado, o que significa a imposição de uma língua para todo o território nacional, de determinados conteúdos a serem ensinados, de modos de comportamento aceitáveis (NÓVOA, 1995). Como já foi possível assinalar aqui, a escola constrói padrões de “normalidade”, que excluem supostas inferioridades, delinquências, atrasos de aprendizagem ou inadequações de determinadas condutas (Ó, 2003; GODINHO LIMA, 2018). Muitas vezes, os mecanismos de padronização, ao permitirem classificar determinadas inadequações dos alunos, justificam o fracasso de alunos que podem ser tidos como “lerdos”, como foi o caso de Daniel Pennac. É assim que o autor descreve esse tipo de estudante:

Nenhum futuro. *Crianças que não vão ser nada*. Crianças desesperadas. Aluno de primário, depois do colegial e depois estudante de liceu, eu também acreditei com todas as forças nessa minha existência sem futuro. Essa é mesmo a primeira coisa de que um mau aluno fica persuadido. (PENNAC, 2008, p.47)

São histórias de dor e sofrimento:

Esses fins de carreira dramáticos evocam um desespero bastante comparável, aos meus olhos, ao tormento do adolescente que, acreditando não ter nenhum futuro, sente muita dor por viver. Reduzidos a nós mesmos, nós nos reduzimos a nada. A ponto de chegarmos a nos matar. É, pelo menos, uma falha em nossa educação. (PENNAC, 2008, p.58)

Ao sintetizar suas lembranças escolares, Daniel Pennac reconhece que “a maior parte dos meus alunos deve ter sido como eu mesmo fui, criança e adolescente mais ou menos em grande dificuldade escolar” (2008, p.134) E compara suas experiências a sintomas, numa metáfora que remete a anomalias e deficiências:

Os [alunos] mais atingidos apresentavam mais ou menos os mesmos sintomas que eu na idade deles: perda de confiança em si, renúncia a qualquer esforço, incapacidade de concentração, dispersão, mitomania, constituição de bandos, álcool às vezes, drogas também, consideradas leves, mas o olho meio líquido, mesmo assim, certas manhãs.... (PENNAC, 2008, p.134)

Experiências dessa natureza perfazem parte significativa do trabalho escolar e do ofício do aluno (PERRENOUD, 1995). Trata-se de pensar sobre as tarefas e obrigações impostas aos alunos, bem como às táticas utilizadas por eles para sobreviver na vida escolar. Ao estabelecer a sociologia desse trabalho, Perrenoud (1995) explica que, embora a escola tenha como princípio o trabalho em nome das aprendizagens, mobiliza em seu cotidiano estratégias para que os estudantes estejam o tempo todo ocupados com textos, exercícios, problemas e provas. O “bom” aluno é o que mantém silêncio, ordem e disciplina, assegurando o cumprimento dos programas e a autoridade do professor. Nas palavras de Pennac, isso significa não opor a menor resistência ao ensino, não duvidar do professor, sequer de sua competência, ser:

um aluno já conquistado, dotado de uma compreensão imediata, [...] um aluno naturalmente habitado pela necessidade de aprender, que cessaria de ser um aluno turbulento ou um adolescente problemático durante nossa hora de aula, [...] um aluno seguro de que a vida intelectual é uma fonte de prazeres que se pode variar ao infinito, refinar ao extremo, quando a maior parte de nossos outros prazeres são destinados à monotonia da repetição ou à usura do corpo, enfim, um aluno que teria compreendido que o saber é a única solução (2008, p.213).

Ao reconhecer as estratégias da escola para disciplinar seus alunos, Pennac (2008) expõe mecanismos de exclusão muitas vezes despercebidos e naturalizados. Não conseguir aprender é antes de mais nada motivo de vergonha e sofrimento, o que alimenta cotidianamente histórias de fracasso na escola.

## **O ALUNO LERDO RESGATADO: O COTIDIANO E SUAS METAMORFOSES**

Em *A metamorfose da escola*, António Nóvoa (2020) descreve o modelo escolar conhecido por nós, em diversas partes do mundo, há um século e meio. Ao longo do *Diário de escola*, os modos de funcionamento desse ensino ficam evidentes em vários momentos, como já foi possível evidenciar aqui. Não obstante a longa existência desse modelo,

hoje ele vem dando “sinais de crise e inadequação” (NÓVOA, 2020, p.34). Boa parte delas decorrem dos usos das tecnologias digitais e dos efeitos do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 vivida nos últimos anos, que obrigam a repensar tempos e espaços de educação. Mas é preciso reconhecer uma certa insatisfação com os modos de ensinar e aprender, presente entre os educadores há mais tempo, motivando um debate no qual se formam diferentes grupos. Alguns chegam até mesmo a anunciar o fim das escolas. Caminhos aqui no sentido da pergunta que Nóvoa propõe. Não seria possível imaginar outro futuro para a escola? Ou seja, “um gesto de sobrevivência, de transformação, de metamorfose” (NÓVOA, 2020, p.37)?

As reflexões suscitadas pelo relato de Daniel Pennac nos conduzem a pensar sobre mudanças possíveis e desejáveis, sobretudo no que tange aos modos pelos quais os alunos são compreendidos. Ao final de seu Diário, o autor assinala que:

A ideia de que se possa ensinar sem dificuldade está ligada a uma representação etérea do aluno. A sabedoria pedagógica deveria representar o lerdo como o aluno mais normal possível: aquele que justifica plenamente a função do professor, porque nós temos que lhes ensinar *tudo*, a começar pela necessidade mesma de aprender! Ora, isso não é pouco. (PENNAC, 2018, p.213)

Trata-se de rever a lógica da escola que produz o fracasso escolar porque interpreta as dificuldades de aprender como incapacidades individuais dos alunos. Ao escrever sobre suas experiências, Pennac (2008) destaca sua solidão, que é a mesma de outros tantos estudantes, em outros tempos e lugares. Ele assinala, portanto, uma “ontológica solidão” (PENNAC, 2008, p.213) ou seja, a solidão dos alunos que, mesmo estando matriculados, frequentando as aulas, estão à margem da “normalidade” (GODINHO LIMA, 2018) e não se sentem integrados ao cotidiano escolar.

Construir outra imagem “desse aluno ideal que se desenha no éter” (PENNAC, 2018, p.213) é uma sugestão marcante em todo o *Diário de escola*. É nesse sentido que o relato do aluno lerdo que se torna professor e autor reconhecido permite entrever possibilidades de transformar tradições escolares muito arraigadas em nossas experiências, no âmbito de ações cotidianas e pautadas na compreensão de que a escola não é o lugar das excelências, senão um lugar de aprendizagens. Ele permite ver metamorfoses que as estatísticas ainda não mostram, pois é feito de relatos que expressam dificuldades, sonhos, críticas, formas de conceber a escola, práticas já consolidadas e táticas que, no sentido proposto por Michel de Certeau (2005), podem conduzir à reinvenção do cotidiano.

O *Diário de escola* também nos traz indícios valiosos de como o fracasso escolar é produzido. Quando voltamos ao primeiro capítulo do relato, isto é, “O lixão de Djibuti”, (referência que remete ao país africano onde Daniel viveu e estudou quando criança), ele mesmo se compara às características de “lixão”. Em suas palavras:

...eu era um mau aluno. A cada final de tarde de minha infância, eu voltava para casa perseguido pela escola. Meus boletins contavam a reprovação de meus mestres. Quando não era o último da turma, eu era o penúltimo. (Champagne!) Fechado primeiro para aritmética e logo em seguida para a matemática, profundamente disortográfico, resistente à memorização de datas e à localização dos lugares geográficos, inapto para a aprendizagem de línguas estrangeiras, com reputação de preguiçoso (lições não aprendidas, trabalho não feito), eu levava para casa resultados lamentáveis, que não eram compensados com a música nem com o esporte. Aliás, com nenhuma atividade paraescolar. (PENNAC, 2008, p.15)

No subtítulo deste capítulo, Daniel destaca que: “Estatisticamente tudo se explica, pessoalmente tudo se complica”. Convém destacar mais uma vez, tal como fizemos no início deste artigo, que Pennac somou nas estatísticas escolares o número de alunos problemáticos. Mas, ao contrário do que se pode pensar a partir da vasta produção acadêmica sobre a produção do fracasso escolar (BOURDIEU, 2008, PATTO, 1991), ele não se enquadrava no grupo dos estudantes pobres e com falta de condições de acesso e permanência na escola. Tinha uma família com capital cultural reconhecido, acesso a livros e outros bens, pais, irmãos e afeto. Contrariando as estatísticas, ele fracassou muito tempo como aluno. Evidentemente, não se quer afirmar com isso que os estudos da área estejam equivocados. Mas, para além das questões sociais envolvidas nas trajetórias escolares, convém atentar também para a escola, sua cultura e seu cotidiano, de modo a apreender a complexidade das relações que, por vários motivos, engendram fracassos.

As relações pedagógicas e os modos de apropriação do conhecimento são aspectos enfatizados várias vezes no Diário, quando nos conduz a pensar em reinvenções possíveis e desejáveis. À página 205, Daniel afirma: “Basta um professor - um só - para nos salvar de nós mesmos e nos fazer esquecer dos outros. Essa é, pelo menos, a lembrança que guardo do professor Bal” (2008). Na sua trajetória, Pennacchioli teve contato com diferentes professores que o “salvaram”, mas é interessante o destaque dado a três deles.

Pensando bem, esses três professores só tinham um ponto em comum: eles nunca renunciavam. Eles não se deixavam levar pelas nossas confissões de ignorância. [...] Outra coisa: parece-me que eles tinham um estilo. Eram artistas na transmissão de suas matérias. Suas aulas eram atos de comunicação. [...] Quanto a nós, éramos seus alunos de matemática, de história ou de filosofia, e só. (PENNAC, 2008, p.208)

Vale ainda retomar do *Diário* a metáfora do *resgate* e da *salvação*, inúmeras vezes assinalada ao longo do texto de Pennac, seja quando se refere aos seus tempos de estudante, seja quando menciona seus alunos que não conseguem aprender. Estar fora dos padrões de normalidade, ter dificuldades, comportar-se mal significa trilhar os caminhos do fracasso escolar, e, portanto, escapar a essas fronteiras significa ser salvo, ser resgatado. Por sua natureza memorialística, as lembranças de Daniel Pennac nos conduzem à discussão de Santos (1986): “assim como a ideologia, a memória é um fenômeno sempre atual, onde o passado, mais que reconstituído, é reconstruído, num plano afetivo e mágico, onde

os valores ilusórios e míticos de um tempo morto poderia renascer de uma forma coerente e verossímil através da obra de um escritor.” (p.12). Esse passado é reconstruído também de maneira pedagógica através do olhar micro, de vivências do cotidiano escolar de um aluno que se torna professor.

As páginas do livro destacam as razões pelas quais Pennac ingressou no magistério. Nesse processo de “vir a ser”, ele encontrou professores dispostos a “mergulhar” em suas dificuldades, para que ele, enfim, aprendesse:

“Os professores que me salvaram - e que fizeram de mim um professor - não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Eles disseram que havia urgência. Eles mergulharam. Perderam-me. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhes devemos a vida. (PENNAC, 2008, p.33)

Dessa forma, os professores, profissionais e participantes da causa educacional são encorajados a agir de maneira urgente na vida desses alunos que permanecem em nossas escolas. São os diversos exemplos que evidenciam a proposta pedagógica que o livro também estabelece, uma vez que parte da escrita de alguém que é “legitimado” para discutir essas questões, posto que foi um aluno e professor exemplo dos efeitos das ações de seus mestres, tanto aqueles que o desencorajaram, quanto os que o encorajaram. E, nesse sentido, o Diário pode motivar em seus leitores as lembranças das próprias experiências escolares e de suas escolhas profissionais. Denice Catani (1998) ao discorrer sobre práticas de formação e ofício docente, assinala a dimensão formativa das leituras de histórias de vida. Em seu entender:

nesses processos de autotematização e na produção dos relatos autobiográficos de formação o indivíduo tem oportunidade de criar ou transformar modos de compreender as relações com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar e a realidade social. [...] É claro que não se propõe aqui que o recurso aos relatos seja a forma exclusiva de ensino e tem-se consciência de quantos riscos essa intervenção sobre o outro em qualquer situação, e inclusive na situação escolar, pode provocar. [...] O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar. (CATANI, ano, p.28-29, grifos da autora).

O olhar de Pennac, professor-escritor, é inspirador e formativo. Ele não apaga a importância de reconhecer o aluno “lerdo” que foi, pois faz parte de sua história e permitiu o olhar crítico que ele tem sobre sua atividade docente:



Conheço essa voz. Ela roda em torno de mim desde as primeiras linhas desse livro. Ela espia, em emboscada. Ela espera a falha. É o lerdão que sempre fui. Sempre vigilante. Mais inclinado do que eu, hoje, a ter o olhar crítico sobre minha atividade de professor. Nunca pude me livrar dele. Envelhecemos juntos (PENNAC, 2008, p.82).

Ler sobre o aluno que foi Daniel nos possibilita compreender a mudança que ocorreu na maneira como ele olhava para a profissão docente. Em determinado momento do livro, o narrador trata de um episódio no qual recebeu várias palavras que “persuadiram” o “mau aluno” que foi: - “Com essas notas, o que é que você pode esperar? - Você pensa que vai passar para sexta série? (Para a sexta, a sétima, a oitava, o segundo grau...)” (PENNAC, 2008, p.82). Atingido por essas palavras, imediatamente relata seu pensamento:

Em todo o caso, não vou ser como a senhora, sua velha maluca! Eu nunca serei professor, sua aranha enredada na própria teia, sua vigia de prisão, pregada aí no seu gabinete até o fim dos seus dias. Nunca! Nós, os alunos, nós passamos e vocês, vocês ficam! Nós somos livres e vocês pegam prisão perpétua. Nós, os ruins, não vamos a lugar nenhum, mas ao menos nós andamos. O estrado da sala de aula não será a cerca miserável de nossa vida! (PENNAC, 2008, p.82).

Esse “aluno ruim” andou, “voou” e por meio de outros professores que encontraram futuro nele, contradisse seu pensamento de “nunca ser professor”. É que ele ainda não conhecia a possibilidade de ser outro tipo de professor, aquele que vê a escola como lugar de “liberdade” e não de “prisão perpétua”. Mas também não reconhecia o que estava por trás daqueles que sofriam com essa sensação de perpetuidade. Já como professor e pertencente às discussões da profissão, ele reconhece:

Eu ignorava, então, que acontece aos professores sentir também essa sensação de perpetuidade: repisar indefinidamente as mesmas aulas, diante de turmas impermutáveis, desabafar o fardo cotidiano das correções de exercícios (...) eu não sabia que a monotonia é a principal razão que os professores invocam quando decidem abandonar o ofício, eu não podia imaginar que alguns deles sofrem mesmo por terem de ficar sentados lá, enquanto os alunos passam...(PENNAC, 2008, p.48).

Esse trecho mensura a importância da narrativa autobiográfica docente. O narrador dá a ler a necessidade de olhar para esse profissional que também se preocupa com o futuro e pensa em “acabar a minha tese, entrar na faculdade, voar mais alto para ensinar classes preparatórias, optar pela pesquisa, fugir para o estrangeiro, entregar-me a criação, mudar de setor etc.” (PENNAC, 2008, p.48). Assim, observamos que o olhar do aluno que se torna professor é crucial na tessitura da narrativa, dado que são apresentados contrastes e ressignificações das representações das práticas escolares e daqueles que constituem a escola.

A maneira como o professor-escritor fala sobre a profissão docente é bastante significativa. Ele é um professor que ama e encoraja que seus alunos também sejam profes-

sores: “Eu também sempre encorajei meus amigos e meus alunos mais vivos a se tornar professores. Sempre pensei que a escola, antes de tudo, eram os professores. E quem me salvou da escola senão três ou quatro professores?” (PENNAC, 2008, p.45). Também assinala a importância dessa profissão na vida dos alunos que vivem a experiência do aluno que foi: “(...) o medo foi mesmo a grande ocupação da minha escolaridade: seu ferrolho. E a urgência do professor que me tornei foi de tratar o medo dos meus piores alunos para arrebrantar esse ferrolho, para que o saber pudesse ter uma chance de passar” (PENNAC, 2008, p. 23).

No entanto, o professor Pennacchioni, no final do seu livro, também revela que teve momentos nos quais negou, inicialmente, ajudar um aluno que o solicitou. Isso acontece no encontro que ele tem com Maximilien, descrito como um “lerdo moderno”. Mas a voz do “lerdo” que ele foi é importante para proporcionar ao narrador-personagem reconsiderar sua atitude com Maximilien:

Releio o que acabo de escrever e ouço um pequeno escárnio interior.

- Tá bem, tá bem, tá bem... Sem dúvida, essa ironia é, mais uma vez, o lerdo que eu fui.

- Bonitas frases, veja só! Bela lição de moral recebeu Maximilien!

E continua:

- Uma subidinha na auto-estima?

- ...

- Dizendo de outro modo, você não ajudou esse aluno...

-...

- Porque ele não foi educado, é isso?

-...

- E você ficou contente com isso?

-...

- E o que foi que você fez dos seus princípios? (PENNAC, 2008, p.174)

Os princípios negados por ele se baseavam principalmente no estímulo à leitura. Ao longo da narrativa, observamos que “o medo de ler se cura com a leitura” e do não entender “com imersão no texto” (PENNAC, 2008, p.174). A relevância da leitura na vida dos alunos é enfocada na história contada por Daniel. Ler é produzir significados e de maneira mimética os leitores do *Diário de escola* também estão produzindo suas interpretações e significados entre suas práticas e as relatadas. Em outras palavras, é um livro que celebra a leitura e a escrita como essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a voz irônica do “lerdo” que “visita” o narrador demonstra o diálogo que há entre as visões do aluno e do professor. Embora também traga lembranças de sofrimento e desprezo, o aluno “lerdo” torna-se essencial na construção do personagem. É a ele que pertencem as recordações daquele que foi transformado:

- De fato, deu merda, nessa noite, por sua causa, com Maximilien. Raiva demais, talvez, ou medo demais, acontece que você tem medo, particularmente quando está cansado. E sabe muito bem que devia ter pegado esse cara pelo braço, levado para a sua casa, ajudado a fazer a explicação do texto e discutir com ele, até dar uma bronca nele, mas *depois* de ter feito o dever! Responder ao pedido, era essa a urgência, já que, por sorte, havia um pedido! Mal formulado? Certo! Interesseiro? Todos os pedidos são interesseiros, você sabe muito bem! É o seu trabalho transformar o interesse calculado em interesse pelo texto! Mas largar Maximilien na calçada para entrar em casa como você fez foi deixar em pé o muro que separa vocês dois. Consolidá-lo, até! (PENNAC, 2008, p.174)

Na análise até o momento empreendida, concordamos com Antonio Viñao (2000), quando afirma que, para historiador, é difícil distinguir a realidade da ficção. Não obstante, tentamos abordar as diversas realidades concebidas pelo narrador: “ a que tem sua origem nos fatos e a que nasce dos sentimentos e emoções que conformam as recordações” (VINÃO, 2000, p.3, tradução nossa). Embora a narrativa de Daniel traga em sua composição textos não lineares, citações, memórias, reflexões sobre a escrita e sobre o ofício do aluno e do professor, sua obra totaliza uma verdade na vivência interna do que foi narrado, cuja mensagem se reitera em diversas passagens, mas se concretiza em sua metáfora final, já assinalada neste artigo e que, em sua conclusão, convém retomar: “uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final”. Em outras palavras, trata-se de tentar transformar, no âmbito das relações estabelecidas cotidianamente nas escolas, uma escola que, histórica e sistematicamente, produz o fracasso (PATTO, 1991), numa instituição onde as aprendizagens sejam favorecidas, a despeito de noções muito consolidadas, como é o caso do aluno “normal” e do aluno “lerdo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964)**. São Paulo: Difel, 1984. t.3, v.4, p.381-416.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987a. (Obras Escolhidas, 1).

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras Escolhidas, 2).

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CATANI, Denice. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.23-30.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1988.

GODINHO LIMA, Ana Laura. **A “criança-problema” na escola brasileira**. Curitiba: Appris, 2018.

GOODSON, I. F. **Studying teacher’s lives** London: Routledge, 1992.

GUALTIERI, Regina; LUGLI, Rosario. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **Crises de la société, crises de l’enseignement: sociologie de l’enseignement secondaires français**. Paris: PUF, 1970.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**. (106) • Mar 1999, p.129-157.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Augustin (Org.) **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1999.

MEYER, John, RAMIREZ, Francisco, SOYSAL, Yasemin. World expansion of mass education, 1870-1980. **Sociology of Education**, abr/1992, 65(2), p.128-149.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Inovação e história da educação**, Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, p. 210-20, 1992.

\_\_\_\_\_. A metamorfose da escola. **Revista Militar**, vol. 72, n.º 1, 2020, p. 33-42.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Thereza (org.). **Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar** - histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.3-15.

SANTOS, Carlos Afonso M. dos. Memória, história e nação: propondo questões. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 87, p. 5-12, out./ dez. 1986.

SILVA, Vivian Batista da. **Projetos e heranças da escola moderna nos manuais pedagógicos (1870-1970)**. Curitiba: Appris, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VINÃO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In. MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, memória, história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 333-373.

Diário de escola: narrativas de heranças...

\_\_\_\_\_. LAS AUTOBIOGRAFÍAS, MEMORIAS Y DIARIOS COMO FUENTE HISTÓRICO-EDUCATIVA: TIPOLOGÍA Y USOS. **Teias**: publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, v. 1, n. 1 (2000).