

45 ANOS DE SALA DE AULA: OLHARES PARA OS SABERES E FAZERES DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Entrevista com Osmar de Souza
Universidade Regional de Blumenau

Osmar de Souza atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). É formado em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (1974), tem mestrado em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1979) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Ao longo de sua trajetória na educação, durante 45 anos de atividade profissional, nunca se afastou da sala de aula por um ano inteiro. No decorrer desse percurso, já orientou cerca de 50 pesquisas de mestrado em Educação e lecionou diferentes disciplinas na graduação e pós-graduação *lato sensu* em áreas como Letras, Direito e Administração. Sensível aos contextos nos quais está inserido, o professor Osmar se mostra sempre um interlocutor compreensivo e reflexivo dos saberes e fazeres na pesquisa, em especial, na educação. Atualmente, tem refletido, em seus estudos, acerca das avaliações em larga escala que são empreendidas no contexto nacional e nos sentidos construídos em torno dessas avaliações.

Em comemoração aos seus 45 anos de docência, o professor Osmar de Souza proferiu, no dia 24 de abril de 2015 a palestra “45 anos de sala de aula: tempos e espaços de pesquisa” aos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Na ocasião, foram construídos diálogos sobre a docência e pesquisa ao longo do tempo e dos distintos espaços nos quais se constituem os sujeitos da educação. A partir desse diálogo e do texto apresentado pelo professor Osmar, foi articulada a entrevista abaixo, realizada pelas mestrandas em Educação (PPGE/FURB), Gabriela Kloth e Thais de Souza Schlichting.

Entrevistadoras: Professor, conte-nos um pouco da sua caminhada, dos espaços nos quais se constituiu professor e pesquisador. Quais as suas principais motivações como professor e pesquisador em sua trajetória acadêmica?

Osmar de Souza: Divido meu tempo em dois grandes momentos: antes e depois do Doutorado. Antes do Doutorado, até 1989, eu fui professor. Concluí o Mestrado em 1979, mas praticamente nada do que pesquisei interferiu na minha prática docente, a não ser o conhecimento específico acumulado em torno do tema que pesquisei. Durante o Doutorado, fui orientando monografias de especializações em várias áreas, mais ajustes técnicos e menos interferências teóricas porque as áreas não eram de meu domínio. Mas essas orientações foram me instrumentalizando para mais tarde atuar como orientador, na Educação, aí, sim, valendo-me do que havia acumulado no Doutorado, mas aos poucos fui me afastando para temáticas que se distanciaram do Doutorado. O espaço predominante para as minhas pesquisas mais contínuas tem sido a sala de aula, devido a tantas demandas que a Universidade exige do professor. As motivações têm sido mais incidentais (CASSANY, 1998) muitas vezes em decorrência de interesses de mestrandos e outras por incômodos gerados por políticas públicas como ocorre atualmente com as avaliações em larga escala. Poderia traduzir ainda as motivações em dois aspectos: a) de natureza subjetiva, pelo fato de ter sido privilegiado numa família de cinco filhos, como o único a ultrapassar o ensino fundamental, chegando ao Doutorado. É como se fosse uma retribuição, ainda que simbólica, a meus pais que me permitiram aquilo que, por questões econômicas, não conseguiram oferecer aos outros irmãos. b) de natureza objetiva, compromisso de me formar continuamente e assim contribuir na formação de novos professores e novos pesquisadores, ou as duas coisas juntas. Se a primeira vem de exigência que me fiz e me faço, a segunda tem um componente externo muito forte, seja dentro da instituição, seja por órgãos que determinam as políticas públicas na educação no Brasil.

Entrevistadoras: A partir das reflexões sobre a sua trajetória, quais os princípios que orientam sua atuação na pesquisa e na docência?

Osmar de Souza: Desenvolvi uma consciência de que ninguém é tábula rasa, numa influência de Paulo Freire, principalmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014) e autores que propõem uma perspectiva dialógica para a aprendizagem. Isso

se relaciona ao que Humberto Eco, no livro *Como se faz uma tese em ciências humanas* (ECO, 2012), fala de “humildade científica”. Aplica-se à sala de aula ao significar contribuições de alunos, mesmo aparentemente desconexas, num primeiro olhar. Quantas vezes aprendi com alunos que, à primeira vista, nada queriam, como se diz em conversas cotidianas, ou a quem na escola já havia um atributo de “incorrigível”, ou “que não quer nada”. Aplica-se também à pesquisa, no contato com informantes evitando conduzir determinadas respostas ou supervalorizando os sentidos de determinados registros em pesquisa de campo. A humildade científica neutraliza em parte a invasão do pesquisador em espaços como a escola. Na sala de aula, impõe uma atitude de respeito, evitando entrar em terrenos que podem ferir a identidade do aluno.

Um segundo princípio eu chamaria de atitude autoral. Aplico isso à sala de aula quando consegui imprimir nas aulas uma marca pessoal de trabalhar conteúdos, sem fugir da ementa da disciplina e do plano de ensino. No ensino fundamental, isso aconteceu quando trabalhei com a mesma disciplina nas mesmas séries. Cada aula é um acontecimento único, as inter-relações que ocorrem dificilmente se poderiam ampliar para outras. Na pesquisa é um pressuposto. Construir uma dissertação implica por sua vez estabelecer permanente negociação com o seu leitor, negociação com o que a Academia, naquele campo, naquela problemática já estabeleceu, mas visibilizando em que o sujeito traz uma marca individual.

Entrevistadoras: De que forma sua inserção ininterrupta em sala de aula contribuiu para a construção da sua identidade de pesquisador e de professor?

Osmar de Souza: Quando completei 40 anos de magistério, desenvolvi uma fala aqui mesmo na FURB questionando o que identificaria um professor. Eu falava na época mais em relação à profissionalidade. Quando vocês me perguntam sobre identidade, queria me afastar um pouco deste lado que me igualaria a todo trabalhador, com horários a cumprir, metas, projetos. Quero pensar numa identidade que se renova a cada dia, por isso mesmo não é fixa. Neste sentido, não gostaria de ser reconhecido por um estereótipo, algo que se poderia modelar. Assim, eu diria que a minha identidade se reinventa a cada aula, a cada orientação, a cada novo projeto. Isso se aplica também a filiações teóricas. Respeito e admiro professores e pesquisadores que sustentam suas ações pedagógicas e de pesquisas numa

determinada linha de pensamento. Tenho um conjunto de autores com os quais me identifico por suas formulações e provocações, mas tento me abrir para outras perspectivas, mesmo que sejam conflitantes.

Entrevistadoras: Na sua visão, e com base na experiência profissional que possui, o senhor considera que os cursos de formação para professores, hoje em dia, estão voltados à formação do professor-pesquisador? Do seu ponto de vista, de que maneira essa formação pode contribuir com o trabalho na educação básica?

Osmar de Souza: Nos últimos cinco anos, não tenho acompanhado os cursos de formação, estou me referindo à continuada. Conheço um pouco mais de perto a formação acadêmica. Nesta, programas como o PIBID, têm permitido uma aproximação entre docência e pesquisa. Quanto à formação continuada, por órgãos oficiais, tanto federal quanto estadual e mesmo municipal, tenho dúvidas se a formação para a docência tem produzido resultado efetivo. Tenho assistido formações pontuais. Essa pergunta aponta para uma pesquisa que pode ainda ser desenvolvida, investigar professores em ação em propostas pedagógicas bem sucedidas, em que se poderia averiguar a formação desses professores e como a pesquisa se movimenta em sua prática. Não me colocaria numa atitude avaliativa, esse cuidado tenho tido, tampouco derrotista, decretando a falência da educação. Esse discurso tem sido recorrente dentro e fora da academia. Não acolho este discurso. Em eventos locais, regionais, estaduais e nacionais, tenho assistido experiências muito promissoras e que me fazem confiantes na qualidade da educação. Lamentavelmente, nem sempre essas experiências ganham visibilidade em nossos periódicos qualificados em educação. Isso acaba confirmando a crítica que Berger (2009) estabelece entre o professor atuante e o professor pesquisador.

Entrevistadoras: A sua identidade de pesquisador interferiu em suas práticas como professor?

Osmar de Souza: Desde que iniciei o magistério em 1970, atuando no ensino fundamental, fui e tenho sido um professor inquieto. Sempre persegui os resultados mais efetivos possíveis de aprendizagem de meus alunos. Acredito que esta cultura que foi se ampliando leva-me à pesquisa, sem me desvincular da sala de aula. Como respondi na pergunta 3, considerando a identidade como não fixa, interfere, sim, na medida em que ao ensinar, também se pesquisa, também se aprende, pode-

se ir além do senso comum. Talvez neste sentido posso dizer que nunca aceitei o rótulo de “escola difícil”, ou “classe difícil”. Se eu aceitar isso, corro o risco de reconhecer que o fracasso escolar existe e precisaria assumir isso a mim mesmo. Prefiro pensar como Bernard Charlot, no livro *Da relação com o saber* (CHARLOT, 2000) que há situações que precisam ser superadas, isso vale para a sala e vale para uma pesquisa. O que determina é sempre uma metodologia nem sempre já estabelecida, mas que foi construída para aquela situação. Uma exigência que se impõe a mim neste sentido é nunca ter uma atitude negativa. Por exemplo, uma pergunta de pesquisa nunca pode ser negativa ou conter algo que induz à negatividade. Isso se aplica à sala de aula. Por mais que um grupo seja difícil de trabalhar, sempre procurei um caminho e em geral houve resultados. Penso que neste sentido ao unir professor e pesquisador trabalha-se sempre como campos de possibilidades. Não é assim a vida cotidiana? Por que não aprender também com e no senso comum? Num congresso internacional eu falava sobre a pesquisa em sala de aula, como estratégia de ensino-aprendizagem e uma professora argentina objetava que ensinar e pesquisar possuem lógicas distintas. Eu respondia à época que isso era relativo, dependeria da concepção de aula e de pesquisa que se tinha. Em pesquisas com algumas atitudes etnográficas, explorando mais os microespaços o distanciamento diminuiu consideravelmente. Talvez em alguns modelos de pesquisas predominantemente descritivos e quantitativos haja um distanciamento maior. Mas como falava em aula um professor meu durante o doutorado, um número sempre implica um e daí? Um número não surge do acaso, emerge de algumas condições estabelecidas, e por essas, aprende-se também. Alguém poderia até dizer que se trata de uma aprendizagem incidental, mas é um legado do qual será difícil o pesquisador se afastar.

Entrevistadoras: Nas instituições de Educação Básica, não temos a CAPES como órgão fiscalizador como ocorre na Educação Superior, entretanto, ainda há divisões de tempos e espaços. Como o senhor concebe essas divisões? O senhor considera que são determinações em benefício dos estudantes ou do sistema?

Osmar de Souza: Eu posso responder que possivelmente a CAPES cumpra até certo ponto uma política de Estado. Afirmando isso pelo tempo que avalia os programas de pós-graduação no Brasil, *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado. Para a Educação

básica esta política tem sido deslocada para estados e municípios, com exceção dos cursos técnicos, no ensino médio, que tem sido financiado pelo governo federal ou em parceria com empresas. Embora haja avaliações periódicas como a Prova Brasil, Provinha Brasil, Ana, Enem, as lógicas são as mais diversificadas e não permitem auferir indicadores confiáveis de qualidade. Uma das questões está no conceito de responsabilização. De quem é a responsabilidade pela qualidade da educação básica? Não sei bem se vocês estão pensando em divisões hierárquicas, na lógica das gestões, federal, estadual, municipal, ou divisão na escola, horários, períodos escolares. O benefício do aluno, no meu entender, em qualquer política, depende de um diálogo na escola, na sala e com a gestão da escola. Prefiro fugir do discurso de que o sistema quer algo. O sistema é uma abstração, quem faz o sistema funcionar?

Entrevistadoras: Quais são os legados do seu histórico de pesquisas?

Osmar de Souza: Não é muito fácil sintetizar os legados. São tantos, mas vou tentar pontuar alguns, valendo-me de uma cultura de pesquisador e de professor que tende a analisar e sintetizar para melhor compreensão de fenômenos observáveis ou elaborações teóricas complexas. Entre tantos destaco: a) a cotidianização da pesquisa. Fui descobrindo que a sala de aula, as nossas aulas, podem ser um campo privilegiado de pesquisa. Você pode, a partir da ementa de sua disciplina, ou aquilo que preveem as diretrizes curriculares também na educação básica pontos que podem e merecem aprofundamento. Você não deixa de cumprir com sua responsabilidade perante os seus alunos, mas pode permitir que eles tenham uma compreensão menos horizontalizada. Dou um exemplo recente. Trabalhei no meu último semestre na ativa com ingressantes de graduação a disciplina do eixo geral “Produção de textos”. Previam-se na ementa os gêneros acadêmicos resenha e resumo. Como há tempo pesquiso os sentidos de escrita e autoria, selecionei dois artigos para que os alunos compreendessem aqueles gêneros. Com isso, escapo de reduzir a disciplina a pontuações técnicas. Comecei o curso com uma pergunta: quando você descobriu que poderia fazer coisas com textos escritos? Tenho essas respostas comigo. Talvez algum dia escreva sobre este material. O bom de uma pergunta é que não sabemos a resposta ou a resposta nos desestabiliza. E isso eu levo como um legado para o ensino e para a pesquisa. b) Ousadia. A minha formação é Letras, Mestrado e Doutorado com temas da área, Literatura, no

Mestrado e Linguística no Doutorado. Mas estou inserido num programa de Educação. Teria sido mais prático atuar em algum programa da área. Este deslocamento me permitiu mergulhar num campo complexo, diversificado, um terreno quase sem dono. Todo mundo se acha autorizado para falar de educação. Dadas as condições, temas como teorias de aprendizagem, exigências sociais como inclusão, diferenças, gêneros (relacionados à sexualidade), incorporaram-se à formação de pesquisador, na condição de avaliador, mas também de orientador dependendo da demanda do orientando e seus dados de campo. Isso me levou também para outras áreas como Direito, Administração, Ciências Contábeis. c) um olhar transversal e não reducionista para as questões problema. Um exemplo disso: venho pesquisando as avaliações nacionais, Prova Brasil, Enem, Enade. Cada uma dessas avaliações destina-se a um segmento da educação, apresenta aspectos legais, uma logística de execução, visibilidades distintas na academia e fora dela. Mas o que ultrapassa as especificidades? Entre tantas que a literatura pesquisada vem mostrando, destaco uma imposição externa de organismos internacionais, mas internamente, uma necessidade de prestação de contas por vivermos um regime democrático de nossos governantes, em todas as esferas: federal, estadual e municipal. Um olhar reducionista me levaria à imersão em questões pontuais. Ao correlacionar as avaliações, obrigo-me a dialogar com áreas diferentes como Sociologia, Filosofia, Ciências Políticas, Direito, entre tantas.

Entrevistadoras: O senhor poderia nos indicar quais são, do seu ponto de vista, as maiores dificuldades e desafios na pesquisa em educação, atualmente?

Osmar de Souza: Não saberia dizer se as dificuldades e desafios que vou apontar sejam exclusivos na Educação. Não tenho elementos para argumentar isso. Mas destacaria: a) definição de um campo de pesquisa em oposição a determinadas bandeiras sociais. Sem citar grupos e linhas de universidades brasileiras que mantêm o *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação, já compus banca em que houve dificuldade de minha parte de compreender se era uma pesquisa ou a defesa de alguma frente para vencer determinados problemas sociais. Isso tem afetado, inclusive, as associações de pesquisa em educação, em reuniões nacionais e regionais. b) espalhamento teórico, em oposição à verticalização. Incluem-se autores de pensamentos contraditórios sem os devidos ajustes. E quando ocorre a

opção por uma teoria, domínio superficial da lógica que orienta aquela teoria. Pode até ser que a ausência de filiações teóricas seja salutar em alguns casos, mas há um risco sempre de ficar na tangencialidade dos problemas. Sobre isso, a saudosa Maria Célia Marcondes de Moraes (MORAES, 2001) publicou na revista portuguesa de educação um artigo muito desafiador sobre o que ela chamou de recuo da teoria e em outro ela fala que a teoria traz consequências (MORAES, 2009). Quem desejar conhecer os artigos pode entrar nos sites de busca da internet pelo nome dela e vai encontrar os dois artigos. c) a transição da iniciação científica para a maturidade científica. Se programas como o PIBID e outros são bases para a formação de pesquisadores, a continuidade pode incorrer numa repetição de enfoques e apoios teóricos sem que o sujeito consiga encontrar perspectivas que se oponham a isso. É salutar sempre o exercício pelo contraditório. Penso que isso tem faltado a alguns pesquisadores que foram contemplados por bolsas ou programas de iniciação científica e depois continuam no Mestrado e Doutorado. Não digo que devam abandonar as filiações teóricas, mas aprofundá-las, inclusive testando fontes conflitantes.

Entrevistadoras: Professor, há mais algum ponto ao qual o senhor gostaria de se referir em relação aos saberes e fazeres na pesquisa em educação, para finalizarmos esta entrevista?

Osmar de Souza: Pesquisas baseadas na vida de professores, fundamentadas em Hubermann, in: NÓVOA (1995) têm considerado que à medida que o professor vai atingindo certo tempo de atuação, vai diminuindo o seu investimento em formação. Não me considero, mesmo aposentado, trabalhando como voluntário, neste perfil. Reservo um tempo quase diário para novas leituras. Talvez hoje menos em livros e mais em artigos. Destaco isso porque serve tanto para a sala de aula, quanto para a pesquisa: o perigo de generalizar e classificar. Sugiro ter sempre cautela.

Entrevistado:

OSMAR DE SOUZA

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Entrevistadoras:

GABRIELA KLOTH

gabikloth@hotmail.com

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

THAIS DE SOUZA SCHLICHTING

thais_schlichting@hotmail.com

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

REFERÊNCIAS

BERGER, G. A investigação em educação: modelos epistemológicos e inserção institucional. *Educação e Sociedade e Culturas*. n. 28, p. 175-192, 2009.

CASSANY, D. *Descrever o escrever: como se aprende a escrever*. Trad. Osmar de Souza. Itajaí-SC: Editora da Univali, 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ECO, H. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUBERMANN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. n.14, p. 7-25, 2001.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP: v. 30, n.107, p.585-607, mai./ago. 2009.