

# REALISMO CRÍTICO, TEORIA SOCIAL E A PESQUISA: EM FOCO O ESTÁGIO CURRICULAR<sup>1</sup>

Processo de produção do conhecimento:  
- Desenvolvimento em metodologias e produção/análise de dados

GT16- Metodologia e epistemologia das ciências sociais

Maria da Assunção Calderano<sup>2</sup>

## Resumo:

Tendo por base a abordagem filosófica do Realismo Crítico de Bhaskar e alguns conceitos advindos da Praxiologia de Bourdieu e da Teoria da estruturação de Giddens, este trabalho se propõe a analisar os dados construídos a partir de uma investigação sobre o estágio curricular docente desenvolvido em cursos de uma universidade pública de MG/BR. Os conceitos de *habitus* e *campus* – Bourdieu - e *dualidade da estrutura e reflexividade* – Giddens - nos ajudam a entender a complexa relação entre universidade e escola. Alguns de seus mecanismos ocultos são identificados através do realismo crítico. Índícios de reflexividade ao lado do *habitus* acadêmico-profissional marcado pela burocracia e passividade revelam limites e potencialidades de uma estrutura que se sustenta com práticas formativas contraditórias.

**Palavras-chave:** realismo crítico; teoria social; formação de professores.

## 1- Introdução

Busca-se, a partir deste trabalho, apresentar algumas considerações sobre a abordagem filosófica do Realismo Crítico de Bhaskar e alguns conceitos advindos da Teoria da Estruturação de Giddens e da Praxiologia de Bourdieu. A escolha dessas abordagens se justifica por suas contribuições específicas. O realismo crítico de Bhaskar possibilita a superação dos vazios deixados pelas explicações positivistas, especialmente empiricista e, de outro lado, pelas explicações/descrições idealistas.

Por meios diferentes, Giddens e Bourdieu se alimentam dessa perspectiva, trazendo contribuições significativas para a compreensão dos fenômenos sociais focalizados em estudos teóricos e empíricos. Os conceitos de *dualidade da estrutura e reflexividade* em Giddens e, *habitus* e *campus* em Bourdieu, nos trazem, respectivamente, a possibilidade de uma ancoragem teórico-social que permite um olhar em profundidade sobre os temas atuais.

A defesa da explicitação de abordagens filosófico-sociais nos trabalhos acadêmicos se dá por entender que elas estão presentes, mesmo ausentes e por julgar que a declaração dos princípios que orientam o estudo permite ao leitor uma crítica apurada tanto da abordagem teórico-metodológica utilizada, quanto dos resultados alcançados, uma vez que os caminhos trilhados foram visualizados. Ao expor, assim suas potencialidades e fragilidades, o autor propicia também que o debate acadêmico torne-se profícuo.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho integra o esforço teórico desenvolvido no âmbito dos estudos pós-doutorais, realizado por Maria da Assunção Calderano em 2013, junto à Fundação Carlos Chagas, sob a supervisão da Profa. Dra. Bernardete Gatti.

<sup>2</sup> Profa. Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais – Brasil  
[assuncao.calderano@gmail.com](mailto:assuncao.calderano@gmail.com)

Desta forma, busca-se nesta perspectiva de análise, compreender elementos de uma prática educacional contextualizada, particularmente relacionada ao estágio curricular desenvolvido nas licenciaturas em uma universidade pública brasileira, tendo por ancoragem teórico-filosófica as reflexões propiciadas pelos autores destacados.

## **2- Realismo Crítico, Praxiologia e Teoria da Estruturação: alguns conceitos**

### **2.1 Realismo crítico: considerações básicas<sup>3</sup>**

O realismo crítico é uma perspectiva filosófica desenvolvida em oposição a formas variadas de empiricismo e idealismo que têm prevalecido em discussões recentes em teoria social.

Ao contrário do empirismo, para o realismo crítico o mundo social é inerentemente hermenêutico e histórico e transformacional. Contrário ao idealismo, para o realismo crítico essas características ontológicas da sociedade, são perfeitamente consistentes com a análise científica de determinantes causais (ISAAC, 1990:2).

De modo abrangente, podemos dizer que os realistas críticos afirmam que existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conceito que se tem dela. “O conhecimento realista verdadeiro, seria então a coincidência ou correspondência entre nossos juízos e essa realidade.” (JAPIASSU & MARCONDES, 1993)

Bhaskar assegurou que “os objetos de investigação científica (leis causais, mecanismos gerativos, coisas estruturadas) não só existem, mas atuam independentemente da atividade relativa ao conhecimento (BHASKAR, 1996 c).

Realismo científico social crítico – “por prover uma compreensão alternativa de causalidade e de explicação teórica, ele é capaz de incorporar os insights da tradição hermenêutica, que similarmente rejeita a descrição da vida social em forma de leis, sem rejeitar o projeto de análise causal.” Neste sentido, o programa de realismo científico social desenvolvido por Bhaskar é estritamente convergente com a teoria da estruturação desenvolvida por Giddens, que similarmente busca ir além do idealismo inerente à “sociologia interpretativa” para articular “novas regras do método sociológico” capazes de identificar e explicar os determinantes materiais da vida social (ISAAC, 1990: 2-5).

Bhaskar (2008, p.54) ressalta que o resultado de que há uma distinção ontológica entre as leis e os padrões de eventos causais depende apenas de duas premissas: que os homens são agentes causais capazes de interferir no curso da natureza e que a atividade experimental, a interrupção planejada no curso da natureza, é uma característica significativa da ciência.

O Realismo crítico, enquanto corrente filosófica caracteriza-se por alguns princípios fundamentais (COLLIER, 1994, p.6-7): objetividade, falibilidade, transfenomenalidade, contra-fenomenalidade<sup>4</sup>. Realistas críticos endossam uma falibilidade robusta, repudiando qualquer noção de explicações últimas. Busca-se, portanto, uma união de uma concepção ontológica da existência de um

<sup>3</sup> Este subitem é desenvolvido, sobretudo, a partir do texto de Calderano (1999) - **Notas Introdutórias ao Realismo Crítico** - Trabalho apresentado na disciplina de Metodologia das Ciências Sociais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco –UFPe.

<sup>4</sup> Hamlim (2000) salienta que estes elementos podem ser tomados isolada ou conjuntamente por uma dada teoria, sendo que o realismo transcendental considera a todos eles.

reino objetivo de determinantes causais com um relativismo epistemológico. No que diz respeito às ciências sociais, o realismo crítico permite resgatar uma posição naturalista sem ceder às exigências da epistemologia positivista. (BHASKAR,1989)

Para Bhaskar o primeiro problema da filosofia das ciências sociais trata-se da extensão da possibilidade ou não da sociedade ser estudada através da mesma forma que as ciências naturais. Nesse sentido, duas tradições estão em disputa: uma tradição naturalista e uma tradição anti-naturalista. O Naturalismo pode ser definido como a tese de que “existe (ou pode existir) uma unidade essencial de método entre as ciências naturais e sociais” (Bhaskar, 1989:1-3).

A tradição naturalística qualificada como crítica baseia-se imediatamente na filosofia realista da ciência desenvolvida por Rom Harré, E.H. Madden, Roy Bhaskar e outros, e na concepção de atividade social independentemente proposta por Bourdieu, Giddens e Bhaskar. Foi adotada e desenvolvida por numerosos autores, incluindo Russell Keat, Ted Benton, William Outhwaite e Peter Manicas (BHASKAR, 1996, b).

Bhaskar argumenta a favor de um naturalismo qualificado anti-positivista baseado na visão essencialmente realista de ciência.

Nessa concepção [naturalismo crítico], portanto, a sociedade é a condição e o resultado de mediação humana (a dualidade de estrutura), e a mediação humana produz e reproduz (ou transforma) a sociedade (a dualidade de estrutura) (BHASKAR, 1996,b).

Bhaskar apresentou uma distinção entre três domínios: o real, o *actual* e o empírico. O empírico é feito por experiências obtidas por observação direta ou indireta. O *actual* inclui eventos que são ou não observados. Estes eventos podem assim, não ser observados por não existir ninguém em torno para observá-los ou devido às suas características – por serem pequenos/grandes/rápidos/lentos para ser percebidos. O que acontece não é o mesmo do que aquilo que é observado como acontecido. “Ser” não é “ser percebido”. Já o domínio do real, inclui os processos que geram eventos. A tabela apresentada por Bhaskar (2008, p.13 e 55) é bem esclarecedora quanto aos componentes ou dimensões dos três domínios apontados.

Tabela 1

|                     | <b>Domínio<br/>Real</b> | <b>do Domínio<br/>Actual</b> | <b>do Domínio<br/>Empírico</b> | <b>do</b> |
|---------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------|
| <b>Mecanismos</b>   | ✓                       |                              |                                |           |
| <b>Eventos</b>      | ✓                       | ✓                            |                                |           |
| <b>Experiências</b> | ✓                       | ✓                            | ✓                              |           |

Bhaskar (2012) argumenta que o campo ou domínio do real é maior, mais abrangente do que o campo do *actual*, que descreve o padrão de eventos; e que, por sua vez, é maior que o campo do empírico, que descreve o padrão de eventos que nós *actually*/realmente apreendemos. A diferenciação entre o real, o *actual* e o empírico foi uma grande descoberta, ultrapassando a visão de lei causal empiricista.

A ausência de um evento, pois, não significa necessariamente que não existem tendências subjacentes em relação à mudança. Pode exatamente significar que elas são contrariadas por outras forças. “Realistas, então, vêem a ciência como uma atividade humana que visa descobrir, através de

uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo” (OUTHWAITE, 1983, p. 322).

Bhaskar (1989, p.6) declara que, se a forma geral de uma investigação filosófica se faz dentro das condições necessárias para a atividades sociais, tais como conceitualizadas em/pela experiência, então, deve-se reconhecer/admitir que ambas atividades e sua conceitualização podem ser historicamente transitórias; que a atividade pode depender do poder que as pessoas possuem.

Bhaskar (2012) explana sua visão de ciência como um processo em movimento, de busca constante de níveis mais profundos de realidade e construindo totalidades sempre maiores. Ele sustenta, através dos conceitos de objetividade e verdade, a possibilidade de bases melhores ou piores para crenças e práticas sociais, e assim defende que nós podemos eventualmente sustentar a possibilidade do projeto de emancipação humana.

## 2.2 Bourdieu e Giddens e algumas aproximações com o Realismo Crítico:

Devido à dimensão temática deste texto, aqui, serão focalizados os conceitos de *habitus* em Bourdieu e reflexividade em Giddens.

Bourdieu defende o modo de conhecimento praxiológico que consiste na superação do objetivismo e subjetivismo. A praxiologia tem, como objeto, “não somente os sistemas de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói” – ela não anula as aquisições, obtidas através desse conhecimento, mas as ultrapassa. Por isso, constitui, também, seu objeto de estudo, as “relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las”. (BOURDIEU, 1994, p. 46-48)

De acordo com Bourdieu, as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio produzem o *habitus* que são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1994, p. 60-61).

O *habitus* é o “passado que sobrevive no presente”, é a “lei emanante (...) colocada em cada agente por seus primeiros educadores”, apesar de modificado por experiências subsequentes, ele é dominado pelas primeiras experiências. O *habitus*, adquirido na família, sustenta a estruturação das experiências na escola e o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado por sua vez, sustenta, (está por baixo) de todas as experiências subsequentes (BRUBAKER, 1990, p. 226).

Coulon (1995, p. 151), considera que o *habitus* é o “que faz com que seja possível ‘reconhecer’ que somos da mesma escola, mesma classe social e mesmo meio. É o princípio de reconhecimento entre pares cujas características, por vezes infinitesimais ‘transpiram’ sem terem necessidade de ser enunciadas ou exibidas com grande estardalhaço”.

O poder causal atribuído por Bourdieu às instituições, às estruturas internas e externas apresenta uma consonância com o Realismo crítico, à medida que este reconhece os mecanismos presentes nos fenômenos analisados na dimensão do real, ou seja, na dimensão que ultrapassa os limites da empiria e dos eventos observáveis. Os mecanismos causais das ações dos agentes são concebidos por ambos – Bourdieu e Bhaskar – como elementos que à primeira vista não se tem acesso e, mesmo quando não alcançados, não deixam de ser importantes ou impactantes. Ao contrário, buscar o conhecimento das estruturas ocultas é que permite o entendimento dos mecanismos que nelas atuam, ou atuam através delas, favorecendo o desencadeamento de novas práticas sociais.

Direcionando a atenção ao pensamento de Giddens, destacamos que a reflexividade, na perspectiva da Teoria da estruturação, é a capacidade de ação dos agentes sociais através da

combinação entre o cumprimento de normas estabelecidas e seu rompimento. A existência de uma realidade social externa ao sujeito, não apenas constrange, mas também possibilita sua ação. O agente social, atuando reflexivamente, manifesta sua capacidade de reconhecer a realidade externa, dialoga com ela, insere-se nela, interfere nela – admite sua existência e sua influência, sem, no entanto, tornar-se refém dela.

Sua capacidade reflexiva permite, ao agente social, usufruir certa autonomia em relação ao passado e às estruturas atuais – externas e internalizadas de alguma forma. Assim compreendendo, o agente social possui e exerce um poder de ação que cria uma diferença. Ele interfere no seu meio social e sua interferência não é a mesma de outrem, nem é a mesma no tempo e no espaço.

O conceito de reflexividade na vida social moderna, apresentado por Giddens (1991, p.45), contribui também com essa discussão na medida em que possibilita a compreensão de que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”.

O poder de ação, em Giddens, pode ser resumido da seguinte forma:

Ser capaz de ‘atuar de outro modo’ significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas. (...)A ação depende da capacidade do indivíduo de ‘criar uma diferença’ em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente. Um agente deixa de o ser se perde a capacidade para ‘criar uma diferença’, isto é, para exercer alguma espécie de poder. (GIDDENS, 1989, p.11)

Entendendo a reflexividade como uma percepção ativa de si e do mundo, propiciando uma atitude de autonomia relativa perante o passado e o mundo social (CALDERANO, 2002: 92), compreende-se sua estreita relação com o Realismo Crítico. Através da reflexividade, o agente social exercita sua capacidade de ação no mundo, através da compreensão do fenômeno observado, indo além de sua aparência, buscando identificar seus mecanismos causais, inclusive da própria ação, sem cair, contudo num determinismo individual ou coletivo, advindo da micro ou macro estrutura.

A partir deste enfoque teórico filosófico serão apresentados e analisados os dados coletados na enquête sobre estágio curricular, cujo contexto e metodologia serão a seguir anunciados.

## **2- Estágio curricular: contexto e metodologia utilizada na investigação**

Os dados empíricos – matéria prima deste trabalho – advêm de uma enquête realizada junto a professores da Faculdade de Educação de uma universidade federal do estado de Minas Gerais/Brasil e seus alunos em período de estágio curricular. Também foram contatadas 65 escolas pertencentes a diferentes redes de ensino: municipal (29); estadual (18); particular (16) e federal (02).

Participaram desta atividade investigativa 449(quatrocentas e quarenta e nove)<sup>5</sup> pessoas, sendo 19 professores da universidade, 274 estagiários de 12 licenciaturas e 156 profissionais da escola básica – sendo 95 professores, 37 coordenadores pedagógicos e 20 diretores.

Tal investigação (enquete) surgiu com o propósito de mapear as concepções de estágio curricular desenvolvidas no âmbito dos cursos de licenciaturas para formação de professores. Para tal,

---

<sup>5</sup> Algumas pessoas não responderam a questão – foco de atenção neste texto. Outras não indicaram o cargo ocupado na escola, sendo, por isto, contabilizado um número menor de respostas nas análises apresentadas.

julgamos devido indagar sobre os papéis e ações desenvolvidos no estágio pelos alunos estagiários e pelos professores da escola básica que atuam como supervisores de estágio. Procuramos identificar também os problemas encontrados, possíveis soluções e experiências bem sucedidas.

Entre o conjunto de perguntas apresentadas aos participantes da enquete, aqui será destacada apenas uma, **“Em sua opinião quais os principais problemas encontrados, relativos à atividade de estágio curricular?”**.

Na pré-análise dos dados, fazendo a leitura flutuante, como nos orienta Bardin (1977, p.96), sentimos a necessidade de distinguir, na análise das respostas advindas da escola básica, as visões dos professores, coordenadores e gestores da escola básica. Isto foi possível, pois a declaração do cargo ocupado por eles fora solicitado na enquete. O interesse por tal especificação se baseou na compreensão dos efeitos do espaço social ocupado por cada membro - do habitus acadêmico-profissional que é estruturado por concepções distintas e também as estrutura – constituindo constrangimentos e possibilidades para apresentação de visões diferenciadas quanto ao tema proposto.

Seguindo as orientações de Bardin (1977, p.95-141), procedemos à organização da análise passando pela “pré-análise” – marcada pela leitura flutuante, formulação das hipóteses, elaboração dos indicadores e preparação do material; “exploração do material” – aqui foram tomadas as decisões emergentes da fase anterior e; “tratamento dos resultados”. Constituímos o processo de codificação, categorização e inferências - desenvolvido em meio à análise – cujos aspectos centrais serão aqui destacados.

Analisando as 449 (quatrocentos e quarenta e nove) respostas sobre os problemas encontrados no estágio, chegamos a 26 (vinte e seis) maneiras de classificar esses problemas apontados. Tal classificação será apresentada mais à frente.

Importa observar que essa classificação refere-se ao núcleo central de cada resposta, buscando, portanto, que todas as informações apresentadas fossem catalogadas e processadas.

### **3- O que os dados apontam diretamente**

A partir das respostas sobre os problemas identificados/vivenciados neste processo de estágio curricular, proviemos o seu agrupamento, cujos dados são visualizados no quadro 1. Dentro das colunas em negrito, destacamos os percentuais de respostas encontrados em cada uma das categorias. Como poderá ser observado, houve um grande percentual de respostas que se reportou a mais de um problema, sobretudo entre os professores da universidade e os estagiários. Para prover sua visibilidade, após cada coluna representativa do percentual de respostas apresentadas pelo conjunto dos sujeitos participantes do processo – professores da Faculdade de Educação, Estagiários e Profissionais da Escola – acrescentamos outra coluna **“Mais de 1”**, nela indicando a frequência dos problemas que foram citados nas respostas, que, por apresentarem “mais de uma alternativa”, foram agrupadas dentro desta categoria. Assim, através do quadro, pode-se visualizar o montante de problemas apontados.

Nota-se que as classificações de 1 a 5 referem-se a problemas diretamente ligados ao estágio em si. As demais tratam de aspectos relacionados ao entorno do estágio.

**Quadro 1 - PROBLEMAS ENCONTRADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR  
NA VISÃO DOS DIFERENTES PARTICIPANTES DO PROCESSO**

|   | Prof. Educ. |           | Estagiário |           | Escola  |       |       | Escola    |
|---|-------------|-----------|------------|-----------|---------|-------|-------|-----------|
|   | Prof.       | Mais de 1 | Esta g     | Mais de 1 | Diretor | Coord | Prof. | Mais de 1 |
| 1. Distância teoria e prática                             |             |           | 3%         | 8         |         |       |       |           |
| 2. Contato inicial com a prática                          |             | 2         | 5%         | 9         |         | 3%    | 6%    | 7         |
| 3. Avaliação da escola                                    |             |           | 3%         |           |         |       |       | 1         |
| 4. Observação passiva                                     |             |           | 2%         | 9         |         |       | 3%    | 1         |
| 5. Atividade dispensável                                  |             |           | -          | 2         |         |       |       |           |
| 6. Burocracia   |             | 8         | 11%        | 27        |         | 3%    |       | 3         |
| 7. Carga horária  | 5%          | 6         | 18%        | 59        | 11%     |       | 5%    | 1         |
| 8. Relação interinstitucional                             |             | 11        | 3%         | 42        |         | 3%    | 4%    | 5         |
| 9. Projeto político pedagógico (ausência)                 |             | 3         | -          | 3         |         |       | 2%    |           |
| 10. Desvalorização da profissão docente                   |             | 3         | -          | 8         |         |       |       | 1         |
| 11. Falta clareza – quanto ao estágio                     |             | 4         | -          | 7         |         |       |       |           |
| 12. Localização do estágio no currículo                   |             | 8         | 1%         | 7         |         |       | 1%    | 1         |
| 13. Repetição: conteúdo, ativ., reflexões                 |             |           | 1%         |           |         |       |       |           |
| 14. Apoio financeiro ausente                              |             | 3         | 1%         | 4         |         |       |       |           |
| 15. Localização geográfica da escola                      |             |           | -          | 2         |         |       |       |           |
| 16. Espaço propiciado p/ escola/professor                 |             | 3         | 2%         | 30        |         | 6%    | 5%    | 17        |
| 17. Recursos didáticos ausentes                           |             | 1         | -          |           |         |       | 4%    |           |
| 18. Sobrecarga prof. orientador estágio                   |             | 1         | -          |           |         |       |       | 1         |
| 19. Sobrecarga prof. escola básica(cond. trab. precárias) |             |           | -          | 2         |         |       |       | 4         |

|  |                            |   |                             |    |                            |                            |                            |   |
|--|----------------------------|---|-----------------------------|----|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 20. Nº de estagiário por turma             |                            |   | -                           | 1  |                            |                            |                            | 4 |
| 21. (des)preparo – prof. Faced             |                            | 2 | 1%                          | 22 |                            | 3%                         |                            | 4 |
| 22. (des)preparo – prof. Escola            |                            | 6 | 1%                          | 29 |                            |                            |                            | 8 |
| 23. (des)preparo – do estagiário           |                            | 3 | 0%                          | 4  |                            |                            |                            |   |
| 24. Atributos pessoais do(a) estagiário(a) |                            | 4 | -                           | 2  |                            | 6%                         | 1%                         | 6 |
| 25. Nenhum problema encontrado             |                            |   | 5%                          |    | 67%                        | 57%                        | 47%                        |   |
| 26. Mais de uma alternativa                | 95%                        |   | 43%                         |    | 22%                        | 19%                        | 22%                        |   |
| <b>TOTAL</b>                               | <b>100%</b><br><b>(19)</b> |   | <b>100%</b><br><b>(274)</b> |    | <b>100%</b><br><b>(18)</b> | <b>100%</b><br><b>(32)</b> | <b>100%</b><br><b>(78)</b> |   |

Entre os professores da Faculdade de Educação - orientadores de estágio - 95% apontaram mais de um problema, suas respostas foram classificadas pois dentro de “mais de uma alternativa”. Neste conjunto, a maior parte, indicou a relação institucional como o maior problema. Isso pode ser exemplificado no seguinte depoimento que aponta este entre outros problemas:

Alunos desmotivados com a docência, mas que fazem a opção naturalizada da licenciatura. Carga horária total excessiva de disciplinas nos semestres dos alunos, o que impede a realização do estágio. Distanciamento entre escolas e universidade. Alguns professores das escolas não compreendem a atividade de estágio o que é decorrência do distanciamento (Prof. da Faculdade de Educação/UFJF).

Notamos entre esse conjunto de problemas uma relação interna entre os problemas apontando uma conexão com algo que vai além deles.

Algo similar pode-se observar no próximo depoimento apresentado por uma professora, também da Faculdade de Educação, relatando um conjunto de problemas por ela observado:

Muitos alunos se matriculam em duas disciplinas no mesmo horário porque imaginam que estágio não tem orientação. Dificuldade de comunicação com os professores das escolas devido ao tempo e trabalho. Idas e vindas de documentos envolvendo alunos, escolas e universidade (Profª da Faculdade de Educação/UFJF).

Os problemas institucionais situados entre duas instituições – universidade e escola – vão além de uma relação formal entre tais instituições. Tais problemas colocam em cheque o papel da universidade frente à formação docente, enquanto responsável pela orientação de seus alunos e pela comunicação interna entre os que delas participam diretamente e frente àqueles que se tornam parceiros por meio de atividades formativas que, por sua vez, não se esgotam em um espaço institucional único. A burocracia na tramitação do estágio acaba se constituindo em um forte entrave nessa relação institucional interna e externa. Esse aspecto, entre outros, pode ser observado no depoimento seguinte:

A carga horária de estágio cumprido na escola campo é excessiva, atrapalhando o desenvolvimento de uma proposta de estágio que alterne momentos de observação, reflexão e intervenção. Outro aspecto que merece destaque é o excesso de burocracia que, por vezes, ocupa boa parte do desenvolvimento do estágio, não chegando a ser eficaz contra a prática das burlas (Profª da Faculdade de Educação/UFJF).

Entre os alunos, notamos que a carga horária foi apontada como o único ou principal problema por 18% dos estagiários. Observamos ainda que 116 estagiários, equivalendo a 43% desse conjunto de participantes, apresentaram em suas respostas, mais de um problema. Entre esse subconjunto 59 graduandos indicaram também o problema da carga horária. Um(a) aluno(a) de Letras diz que a “a carga horária muito alta, que muitas vezes nos atrapalha nas disciplinas do curso que fazemos, o que também inclui nossos estágios e eletivas que temos que cumprir”. Enquanto um(a) outro(a) aluno(a) de Letras afirma que:

A maior dificuldade é o pouco tempo para se desenvolver as atividades da aula de intervenção além do fato de os horários serem muito esparçados, isso prejudica o estagiário, uma vez que esse ainda cursa outras matérias na faculdade. Muitas vezes, foi preciso faltar aulas regulares na UFJF para comparecer ao estágio

Em relação à carga horária, observa-se em alguns momentos seu excesso, em outros depoimentos é revelada a dificuldade de conciliação da carga horária de trabalho e de estudo e em outros, como no depoimento anterior, visualiza-se que uma das maiores dificuldades é a organização do tempo dentro da própria universidade, em que atividades são sobrepostas sem o diálogo necessário entre os cursos e professores.

Um aluno do curso de Artes faz este desabafo, junto ao problema da carga horária:

Em primeiro lugar cito a dificuldade de aceitação das escolas e professores com estagiários. Somos vistos como “intrusos” ou como alguém que irá “tirar a liberdade” do professor. E ainda cito a dificuldade de conciliar os horários dos estágios com nossa grade semestral (Graduando(a) do Curso de Artes).

A sensação de ser “intruso” na escola onde se fará estágio deixa espaço para nova indagação sobre a relação interinstitucional e a clareza – ou não – sobre a formação docente e seus processos intrínsecos vivenciados e promovidos pelas instituições de ensino superior e pela escola básica. É oportuno trazer o depoimento de uma aluna do curso de Pedagogia:

Acredito que a ausência do “relacionamento” da universidade com a instituição é um fator que, se fosse mudado, geraria produtivas mudanças para a vida acadêmica de nós, estudantes (Graduanda do curso de Pedagogia).

Observamos que entre os profissionais da escola há certa afinidade de visão quanto aos problemas vivenciados no estágio, destoando da visão apresentada pelos estagiários e pelos professores da universidade. Enquanto professores e alunos da universidade elencam uma série de problemas no estágio, o grupo de profissionais da escola aponta preponderantemente a ausência de problemas como

resposta: 67%, 57% e 47% das respostas apresentadas, respectivamente pelos diretores, coordenadores e professores da escola básica.

Entre os problemas por eles apresentados, é destacada a carga horária, indicada por 11% dos diretores da escola. Coordenadores pedagógicos e professores da escola indicam, em um percentual de 6% e 5%, o problema do “espaço propiciado pela escola e/ou professor ao estagiário”. Este contingente aumenta ao considerar as respostas que apresentaram “mais de um problema”. Entre essas respostas, foi identificado este mesmo problema – espaço propiciado ao estagiário pela escola/professor” - apresentado por 17 profissionais da escola.

Uma coordenadora de uma escola pública indica como problema o seguinte: “o pouco tempo que temos para atender aos estagiários, em especial, os desencontros uma vez que devido o meu cargo em 2 escolas durante a semana”.

Uma professora do Ensino Médio de uma escola pública se solidariza com os alunos, ressaltando o seguinte problema por eles enfrentado no estágio: “a falta e reconhecimento de alguns professores da necessidade dos estagiários em desenvolver suas atividades e estágio. Alguns recusam em dar estágio”. Outro professor do Ensino Médio identifica também este problema, mas reconhece que ele é consequência e não causa. Trata-se, portanto de um problema organizacional e estrutural, nem sempre dependendo somente do professor. Diz ele: “O excessivo número de estagiários numa mesma época, dificulta o atendimento a todas as solicitações para realização de estágios”. Destaca-se ainda, entre os professores da escola básica, o problema relacionado às características pessoais do estagiário. Diz um professor dos anos Finais do Ensino Fundamental de uma Instituição pública, referindo-se aos problemas encontrados: “Ruídos na comunicação entre as licenciaturas e a escola. Alunos estagiários mal informados ou imaturos”. Um professor de Ciências Biológicas de um Colégio Particular, disse: “A presença de estagiário gera muita agitação nos alunos e alguns estagiários não conseguem se comportar como deveriam”.

Alguns desses componentes pessoais, atributos individuais de alguns alunos, podem estar relacionados a um habitus acadêmico profissional, de um lado, marcado, muitas vezes, pelas poucas ou frágeis ou desarticuladas orientações e de outro, à desinformação marcada por um descrédito na profissão docente, desrespeito ao profissional de educação e, portando desvalorização do próprio estágio como processo de formação docente.

Em meio a tantos problemas, a “distância entre teoria e prática” foi apontada por alguns alunos, bem como a fragilidade do contato inicial com a prática – também indicada pelos coordenadores pedagógicos e professores da escola básica. Problemas ligados diretamente à “relação institucional” destacaram-se dentro de quase todos os conjuntos de participantes da enquete: professores da universidade, estagiários, coordenadores e professores da escola básica. O mesmo ocorreu em relação ao problema do espaço propiciado pela escola e/ou pelo professor – somente entre os diretores das escolas esse problema não fora apontado diretamente.

Apresentados sumariamente aqui esses dados ressaltamos a importância de ir além das afirmações apresentadas, indagando inclusive se, a ausência de problemas apontada por um grande número de participantes é de fato o reconhecimento de que o estágio está sendo desenvolvido da melhor forma, não sendo necessário seu aprimoramento, ou por não acreditar em outros modos de condução do estágio. Ou seria ainda, a ausência de identificação de problemas, uma forma de se prevenir de um possível desconforto à medida que na enquete, também fora solicitada a indicação de sugestão para superar os eventuais problemas identificados.

De um modo ou outro, debruçar sobre esses dados, associando-os às respostas das outras questões indicadas na enquete, gera a possibilidade de ir além dos mesmos, sem negá-los, transpondo seus limites aparentes, confrontando-se as respostas ao campus de onde brotam e ao *habitus* específico desse campus, conforme nos esclarece Bourdieu. Admitimos que as informações apresentadas pelos respondentes da enquete guardam relação não somente com a posição ocupada pelo emissário, mas também é demarcada pelo conhecimento do destinatário da enquete. Todos foram, propositadamente, informados que o levantamento feito partiu da coordenação de estágio da instituição, com o objetivo claro de mapear o que estava ocorrendo com o estágio a fim de buscar seu aprimoramento.

O poder de fazer a diferença, na perspectiva de Giddens, faz-se entrever em alguns raros depoimentos, expondo a possibilidade de um conhecimento transformacional que opera mesmo quando a estrutura constrange, pois ela também possibilita, através do não orgânico, revelar suas contradições e, portanto trazer visibilidade a um campo, até então muito pouco explorado na área acadêmica – o estágio curricular na perspectiva de diferentes participantes.

#### **4- Mecanismos e estruturas desvendadas através dos dados da investigação**

Os princípios do Realismo crítico solidificam a base de uma pesquisa que pretende ultrapassar os limites de abordagens positivistas e fenomenológicas – considerando algo como real, mesmo quando não é possível captá-lo por completo: “as coisas existem independentemente de nossas descrições” (BHASKAR apud OUTHWAITE, 1983, p.326).

Embora não descrito como central, o maior problema encontrado no estágio, pode-se dizer, é institucional. Apesar desta afirmação não ter sido dito diretamente e não ser percebida como tal numa primeira leitura, vendo, as interligações entre algumas classificações e mergulhando em suas raízes, podemos identificar, claramente, que um conjunto expressivo de respostas, indica, em sua essência, problemas decorrentes da estrutura organizacional da universidade e da escola e dos campos que cuidam – ou deveriam cuidar – da educação em nível micro e em nível macro. As políticas educacionais, por exemplo, muitas vezes ausentes em termos de proposição clara para a formação docente, deixam brechas para que o professor seja mal formado, as condições de trabalho sejam precárias, o ensino seja aligeirado ou esvaziado de sentido, o estágio burocratizado, as relações permeadas por atitudes isoladas, iniciativas sem continuidade. A institucionalização de um projeto de formação docente se vê, praticamente ausente.

#### **5- Síntese propositiva**

Os resultados apontam que apesar de iniciativas institucionais locais relativas à organização dos trabalhos desenvolvidos neste campo, as ações desenvolvidas continuam dispersas revelando a falta de organicidade presente entre o conjunto de participantes dessas práticas formativas. Indícios de reflexividade se vêem em meio a um forte *habitus* acadêmico-profissional marcado pela burocracia. Carga horária desfavorável, seja pela sua extensão, seja pela sobreposição a outras atividades; relações institucionais truncadas; espaço pouco propício para acolher o estagiário na escola, indicam, entre outros problemas, que esse procedimento formativo ainda carece de esclarecimento interno para os que são responsáveis pelo processo nas instituições. Indo além do empírico e buscando a compreensão do real, como aponta o Realismo Crítico, consideramos que, nas políticas educacionais, tal visibilidade também precisa ser recuperada e estruturalmente referenciada numa concepção clara de formação de

professores que ultrapasse o improviso e aligeiramento. Esse talvez seja o principal problema do estágio, motor que sustenta o desencadeamento de outros tantos problemas interrelacionados.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHASKAR, Roy. **The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences**. Department of Philosophy, University of Edinburgh. The Harvester Press. 1989 (2ª ed.)

\_\_\_\_\_. “Filosofia da Ciência Social” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (a).

\_\_\_\_\_. “Naturalismo” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (b).

\_\_\_\_\_. “Realismo” In Bottomore, Tom & Outhwaite, William. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. (Editoria brasileira: Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996 (c).

\_\_\_\_\_. **A Realist Theory of Science** (3ª ed.). London, Verso, 2008.

\_\_\_\_\_. Chapter One: From a Philosophy of Science to a Philosophy of Universal Self-realisation. In \_\_\_\_\_ **From Science to emancipation: Alienation and the actuality of enlightenment**. E-book. London and New York: Editora Routledge, 2012.

BOURDIEU, Pierre. “Esboço de uma Teoria da Prática” In ORTIZ, Renato . (org.) **Pierre Bourdieu**. (2ª ed.) São Paulo: Ática, 1994.

BRUBAKER, Rogers. “Social Theory as Habitus” In BOURDIEU, Pierre. **The Logic of Practice**. Stanflord: Stanford University Press, Califórnia, 1990.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Satisfação Profissional do Trabalhador Brasileiro: Habitus, Reflexividade e Aspirações**. Tese de Doutorado em Sociologia apresentada em janeiro de 2002 ao Programa de Doutorado de Sociologia, UFPE, Recife, 2002.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Notas Introdutórias ao Realismo Crítico**. Trabalho apresentado na disciplina de Metodologia das Ciências Sociais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE, 1999 (circulação interna).

CALDERANO, Maria da Assunção. **Satisfação Profissional do Trabalhador Brasileiro: Habitus, Reflexividade e Aspirações**. Tese de Doutorado em Sociologia apresentada ao PPGS, UFPE, Recife/PE, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

COLLIER, Andrew. (1994), *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London, Verso.

GIDDENS, Anthony. (1991). **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. Álvaro Cabral (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ISAAC, Jeffrey C. Realism and Reality: some realistic reconsiderations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. Vol. 1, Nº 29, 1990, pp 1 a 32.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. Realismo. In \_\_\_\_\_ **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, Jprge Zahar editor, 1993.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso) ou <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000200006> - acessos em 10 Junho 2012.

OUTHWAITE, William. "Toward a Realist Perspective", in G. Morgan (ed.), **Beyond Method: Strategies for Social Research**. London, Sage, 1983.

\_\_\_\_\_. "Naturalismos e Anti-Naturalismos". **Estudos de Sociologia**, vol. 4, nº 2 (publicação *online*), 1998.