

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ESTRUTURANTES DO HABITUS PROFESSORAL DE PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG): O CAPITAL PROFISSIONAL

Walas Leonardo de Oliveira, Marilda da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6378>

Submetido em: 2023-07-06

Postado em: 2023-07-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Maria Adélia da Costa (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>)

ARTIGO

ESTRUTURANTES DO *HABITUS* PROFESSORAL DE PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG): O CAPITAL PROFISSIONAL

MARILDA DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1284-2101>
marilda.silva@unesp.br

WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4901-4588>
walas.oliveira@ifsp.edu.br

¹ UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, SP, Brasil.

² IFSP. Câmpus Campos do Jordão, SP, Brasil.

RESUMO: O objetivo do presente trabalho foi apreender estruturantes do *habitus* professoral de professores bacharéis que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Pesquisa predominantemente qualitativa. Estudo de caso. Sujeitos: 12 professores bacharéis sem formação em licenciatura. Coleta de dados: entrevista e observação de aulas. Fundamentação teórica: *habitus*, campo e capital da Teoria Geral do Campo em Pierre Bourdieu e *habitus* professoral, uma inflexão do *habitus*. Organização e análise dos dados: por meio das possibilidades da Análise de Conteúdo. Resultados: apreender estruturantes do *habitus* professoral de profissionais, professoras e professores, que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos possibilitou um achado que pode ser um divisor de águas para se pensar as características “formativas” dos respectivos profissionais, tendo em vista a especificidade desse nível de ensino, o capital profissional. Mas, o capital profissional exige mais escrutíneos, pois ele interfere em questões institucionais de largo espectro do âmbito da formação e atuação de docentes para toda a EPT brasileira e não apenas a oferecida no e pelo IFMG.

Palavras-chave: educação profissional, institutos federais, *habitus* professoral, capital profissional.

STRUCTURING ELEMENTS OF THE TEACHING *HABITUS* OF BACHELOR PROFESSORS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF MINAS GERAIS (IFMG): THE PROFESSIONAL CAPITAL

ABSTRACT: The objective of this study was to apprehend the structuring elements of the teaching *habitus* of bachelor professors who work at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Minas Gerais (IFMG). Predominantly qualitative research. Case study. Subjects: 12 bachelor professors without a degree in education. Data collection: interviews and classroom observations. Theoretical framework: *habitus*, field, and capital from Pierre Bourdieu's Field Theory, and the teaching *habitus*, an inflection of *habitus*. Organization and data analysis: through the possibilities of Content Analysis. Results: apprehend the structuring elements of the teaching *habitus* of professionals who work in Professional and Technological Education (PTE) allowed us to make a discovery that could be a turning point in considering the "formative" characteristics of these professionals, bearing in mind the specificity of this level of education, professional capital. However, professional capital requires further scrutiny as it impacts institutional issues across the entire spectrum of teacher education and practice in Brazilian PTE, not only those offered by IFMG.

Keywords: professional education, federal institutes, teaching *habitus*, professional capital.

ELEMENTOS ESTRUCTURANTES DEL *HABITUS* DOCENTE DE PROFESORES LICENCIADOS DEL INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG): EL CAPITAL PROFESIONAL

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue comprender los elementos estructurantes del *habitus* docente de profesores licenciados que trabajan en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG). Investigación predominantemente cualitativa. Estudio de caso. Participantes: 12 profesores licenciados sin formación en pedagogía. Recopilación de datos: entrevistas y observación de clases. Fundamentación teórica: *habitus*, campo y capital de la Teoría General del Campo de Pierre Bourdieu y el *habitus* docente, una inflexión del *habitus*. Organización y análisis de datos: a través de las posibilidades del Análisis de Contenido. Resultados: comprender los elementos estructurantes del *habitus* docente de profesionales que trabajan en Educación Profesional y Tecnológica (EPT) nos permitió hacer un hallazgo que puede ser un punto de inflexión para pensar en las características "formativas" de estos profesionales, considerando la especificidad de este nivel educativo, el capital profesional. Sin embargo, el capital profesional requiere un mayor escrutinio, ya que afecta a cuestiones institucionales de amplio espectro en el ámbito de la formación y desempeño de profesores en todo el sistema de EPT brasileño, no solo el ofrecido por el IFMG.

Palabras clave: educación profesional, institutos federales, *habitus* docente, capital profesional.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa¹ foi identificar estruturantes do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em licenciatura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A pergunta que norteou este estudo foi a seguinte: quais trajetórias sociais e formativas (socialização primária e socialização secundária) os professores percorreram até iniciarem a docência no referido instituto, tendo em vista estabelecer relações entre tais trajetórias e o campo educacional específico - que é o da educação profissional - à luz das necessidades da docência de boa qualidade. Ao concluir a primeira etapa desta investigação, a revisão bibliográfica, identificou-se que em um marco temporal, 2008 a 2020, cinco pesquisas², duas dissertações e três teses (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, 2017; SOUZA, 2012), se utilizaram de noções da Teoria Geral do Campo de Pierre Bourdieu para compreender a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Embora esse fato não seja uma credencial em si, não deixou de ser inspirador, tendo em vista as possibilidades da teoria mencionada para se apreender estruturantes da docência que não fazem parte da formação pedagógica propriamente dita. Haja vista que os sujeitos foram 12 professores bacharéis de cinco câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

A despeito da baixa produção de pesquisas que se utilizaram da teoria formulada por Pierre Bourdieu ao investigar no âmbito da EPT, que constituíram o grupo de fontes da revisão bibliográfica desta pesquisa, ressalta-se que tais documentos deram pistas significativas sobre as características da

¹ Este artigo deriva da tese intitulada *A estruturação do Habitus professoral: professores bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)*, que foi defendida no Programa de pós-graduação em educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, no dia 31 de jan. de 2023. Como o estudo envolveu seres humanos, informamos que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP Rio Claro, parecer n. 4.079.225.

² Vale dizer, que se localizou 28 pesquisas que usaram o conceito *habitus* em consonância com o de *habitus* professoral quando se trata de outros níveis, modalidades ou temas educacionais (ARAÚJO, 2009; ARRUDA, 2017; BARROS, 2014; BERNINI, 2017; CAMPOS, 2008; CARLINDO, 2009; CARLINDO, 2014; COSTA, 2010; COUTO, 2014; GIARETTA, 2018; GUIMARAES, 2015; HELPA, 2015; LAMES, 2011; LEAL, 2013; MELO, 2009; NASCIMENTO, 2019; NISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2017; PIMENTEL, 2014; POZZOBON, 2008; PRADO, 2018; RODRIGUES, 2018; SANTOS, 2015; SARTORI, 2010; SILVA, 2009; SILVA, 2011; SOARES, 2011; SOUSA, 2013).

estruturação do *habitus* professoral dos docentes da EPT como, por exemplo: a) a importância que os professores dão às aulas práticas e expositivas; b) pouca utilização de metodologias mais ativas; c) a valorização de vivências e experiências entre os pares; d) o reconhecimento da influência de antigos professores na constituição da prática pedagógica, notoriamente, nos trabalhos de Santos (2019), Silva (2017) e Souza (2012). A seguir virá o desenvolvimento desta investigação, tendo em vista o objetivo exposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Elementos da Teoria Geral do Campo em Pierre Bourdieu: *habitus*, campo e capital

Os conceitos *habitus*, campo e capital na Teoria Geral do Campo em Pierre Bourdieu são inexoravelmente relacionados. No entanto, para cada um há uma explicação. É isso que será feito a seguir.

De acordo com Bourdieu (2010), o conceito *habitus* originou-se da noção aristotélica *hexis*. Utilizado por Aristóteles, tinha um sentido similar à constituição dos hábitos ou de um hábito de uma determinada pessoa. Portanto, a *hexis* foi a precursora do *habitus*. Embora, na filosofia aristotélica *hexis* possa ser traduzida também como hábito, em Bourdieu a *hexis* que responde pela denominação *habitus* não é simplesmente um hábito, ou seja, uma ação inflexível formatada e mantida rigidamente, é pois uma estrutura cognitiva/afetiva complexa, um princípio gerador que tem estabilidade e flexibilidade simultaneamente ou até - para uma lente rápida - um “costume” do qual emana um comportamento ou vários comportamentos semelhantes que são produzidos e reproduzidos em situações distintas ou conformes. Tal manifestação pode ser efetivada por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos sem que haja, no caso de um grupo de indivíduos, entre os componentes, nenhum acordo a priori para tal. Trata-se de comportamentos harmônicos sem necessidade de um maestro.

Nesse sentido, Bourdieu (2015a) aponta que o *habitus* é desenvolvido ao longo da vida e suas características dependem daquilo que o agente vê, ouve, pratica/produz e reproduz a partir - e com - as informações e representações derivadas da dialética da vida cotidiana, ou seja, das experiências sociais/cognitivas/afetivas vivenciadas de modo geral na vida como um todo. Para ele (1986, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2015a), é no interior das práticas familiares que se experimenta pela primeira vez os gostos, as escolhas, as percepções, uma ética e uma moral, tratando-se, assim, da socialização primária, ou seja, da estruturação das primeiras estruturas de um *habitus*. Ou, se trata da constituição da matriz das práticas sociais que evidenciam os modos de ser e estar no mundo de uma determinada classe social, de um indivíduo e de um grupo de indivíduos dentro de uma classe. A socialização secundária, segundo o referido autor, tem a mediação da escola. Assim, a socialização primária é de responsabilidade primordialmente da família e a secundária da escola. O *habitus* é uma estrutura estruturada estruturante, porque inerte e em movimento ao mesmo tempo, portanto, o *habitus* primário é impactado por novas reestruturações com a socialização secundária e vice-versa. É na família e na escola que a estruturação do *habitus* é moldada e amalgamada com mais vigor e robustez. É nessa medida que quando se objetiva compreender um determinado *habitus* tem-se que apreender os processos de socialização na família, na escola e, ainda, em espaços coletivos - fora do núcleo familiar e da escola - cujas ações e comportamentos também impactam a estruturação do *habitus* de um agente. Nesta pesquisa, por necessidade de seu objetivo, buscou-se as trajetórias familiar e escolar dos sujeitos na tentativa de descrever o *habitus* individual e coletivo dos mesmos para se ter elementos de inferência sobre os constitutivos do *habitus* professoral dos professores bacharéis.

O *modus operandi* em questão enfrenta também lastros materiais e simbólicos do campo no qual ele venha agir e onde também impõe suas digitais. Os campos, por sua vez, segundo Bourdieu (2010), possuem leis de funcionamento invariáveis, reafirmando que há leis gerais na constituição dos mesmos. Nos campos ou em um campo há objetos de disputas, há interesses em torno do poder que nele se instaura e é instaurado pelos agentes que nele operam e que são operacionalizados por ele, material e simbolicamente. Trata-se da constituição de um *modus operandi* direcionado para objetivos específicos. Nesse sentido, há lutas sociais - cuja conflagração se dá por meio do jogo jogado - por posições sociais naquele campo, com vistas à se beneficiar na circunscrição do mesmo e na sociedade como um todo.

No que se refere ao conceito *capital* em Pierre Bourdieu é muito útil a seguinte explicação:

À primeira análise, a noção de capital está ligada à abordagem econômica. A analogia se explica pelas propriedades reconhecidas do capital: ele se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se pela herança, permite extrair lucros segundo a oportunidade que o seu detentor tiver de operar as aplicações mais rentáveis. Estas características fazem dele um conceito heurístico e, como faz Bourdieu, seu uso não é limitado apenas à área econômica. (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

Observe que capital é transmutado em poder, também em Pierre Bourdieu. Mas, não só o econômico. A tipologia que o referido autor formulou sobre o capital contempla quatro tipos: o econômico, o cultural, o social e o simbólico, todos eles transmutam em poder, com a diferença de que o capital econômico se autoevidencia e os outros, como o social e o cultural, são mais opacos à primeira vista. Não porque valem menos, mas porque são também envolvidos em uma aura simbólica. O que ocorre propriamente com o capital eminentemente simbólico. É nessa medida que o referido autor afirma em diferentes momentos de sua obra que não há ato desinteressado, pois nas sociedades, como a nossa, distribuída em classes sociais distintas, favorecida e desfavorecida, e também com camadas sociais fracionadas dentro das duas classes, os agentes sociais vivem a tormenta da disputa de poder cotidianamente. E isso perpassa a constituição do *habitus* e dos campos de modo particular e genericamente.

Nesta pesquisa, essa tipologia de capitais contribuiu para clarear as informações sobre o *habitus* de classe de origem dos sujeitos acompanhados, como também a posição de cada um deles no âmbito das disputas no campo simbólico em que atuam, o IFMG.

Se faz relevante aqui um esclarecimento sobre capital cultural, pois esse capital é nuclear para análises sobre *habitus* professoral. Para Bourdieu (2015c), o capital cultural tem três estados: a) estado incorporado; b) estado objetivado e c) estado institucionalizado. Incorporado quando “um ter se tornou ser” (idem, p.83) por meio da aquisição de capital cultural, um árduo trabalho do agente sobre si mesmo que pressupõe tempo e investimento da parte dele e de sua família. Objetivado, quando o capital cultural está objetivado nos denominados bens culturais, neste caso, quadros, esculturas, livros, instrumentos e máquinas. E, por fim, o capital institucionalizado, materializado por meio de diplomas e certificados que servem para legitimar a posse do capital cultural, atestando a competência de seu possuidor.

A inflexão *habitus* professoral

A partir de 1980 o conceito *habitus* em Pierre Bourdieu, mais indiretamente, começou a ser um recurso para se pensar o sucesso e o fracasso escolar no Brasil. E isso ocorreu estimulado pela noção capital cultural que diretamente dizia respeito ao fracasso e sucesso escolar de estudantes, sobretudo, das camadas populares no âmbito da escola pública brasileira. A extensão para *habitus* professoral é muito recente no contexto brasileiro (SILVA, 2003). A lógica da constituição do *habitus* professoral é semelhante à lógica da matriz *habitus*. É também estruturado ao longo da vida, só que neste caso, durante o tempo de exercício docente. Sua estrutura deriva da estrutura do *habitus* de classe de origem do respectivo agente em questão. Um dos capitais mencionados anteriormente, capital cultural, é de fundamental importância na estruturação do *habitus* professoral, tendo em vista a qualidade da docência que ele exprime. Nesse sentido, o capital cultural é fundamental também para a compreensão das características do *habitus* professoral operado por um ou uma docente.

Esse *habitus* profissional, além das características do *habitus* de classe de origem e seus respectivos estruturantes, é estruturado por elementos como: códigos de conduta próprios da docência escolar legitimados em um determinado contexto social e tempo histórico, instrumentos ou ferramentas de trabalho próprios daquela atividade laborativa e costumeiramente utilizados por tais profissionais, códigos linguísticos específicos à natureza de tal profissão e até mesmo vestimentas usadas coletivamente, exprimindo, inclusive, um “estilo” produzido no âmbito da profissão (CARLINDO; SILVA, 2017). Portanto, para estruturar um *habitus* profissional – neste caso o *habitus* professoral - é necessário a prática do respectivo ofício como profissão.

Vale esclarecer que embora o *habitus* professoral seja estruturado na prática da docência - porque se trata de um *habitus* e só pode ser objetivado por meio de uma ação prática - é aceitável que suas primeiras estruturações ocorram desde o início da escolarização, e durante ela, incluindo, claro, a formação inicial, seja ela licenciatura ou bacharelado, por meio da observação dos modos de ser e agir docente nas práticas docentes de seus professores. Nessa direção, Silva (2003) acredita que as experiências vivenciadas no período da escolarização são fundamentais para o entendimento da constituição das práticas pedagógicas: “[...] em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral” (p. 105).

Também nessa direção vai Tardif (2014), para quem o ensino ocorre em um contexto permeado por diferentes situações, as quais exigem uma parcela de improvisação e habilidade pessoal do professor. E tais situações são estruturantes do *habitus* de professor, formando o docente na e pela prática. Conforme o autor:

[...] esta capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p. 49).

Ressalta-se, nesta pesquisa, o objetivo foi apreender elementos estruturadores do *habitus* professoral dos sujeitos que eram professoras e professores sem formação em licenciatura, somente bacháreis, tendo em vista verificar se tínhamos elementos específicos, ou não, nessa estruturação. Com dados dessa natureza poder-se-á aprofundar a estruturação do *habitus* professoral no contexto brasileiro de modo geral.

A PESQUISA EMPÍRICA

Realizou-se uma pesquisa predominantemente qualitativa. No que se refere à sua modalidade propriamente dita, buscou-se o Estudo de Caso. Segundo Yin (2001), a pesquisa na referida modalidade pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Estudos de caso do tipo único referem-se a estudos quando o caso em questão representa o caso decisivo, raro, extremo e revelador. Por sua vez, os estudos de casos múltiplos ocorrem quando o mesmo estudo contém mais de um caso único. Este trabalho ocupa o entre-limites do caso único e do casos múltiplos, ou mesmo pode-se dizer que, dependendo da perspectiva adotada, pode pertencer relacional e simultaneamente às duas tipologias. Caso único porque se refere ao Instituto Federal de Minas Gerais e caso múltiplos por dois motivos: 1) o IFMG não é a única instituição desse tipo no Brasil, pois existem outros 37 institutos espalhados no território nacional, todos regidos pela mesma legislação e com estruturas muito semelhantes; 2) os professores sujeitos neste estudo desenvolvem a carreira no mesmo formato de todos os outros docentes que trabalham nas diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional (RFEPC). Portanto, existem centenas de “casos” desse tipo pelo país.

O campo empírico

O IFMG, de acordo com o inciso XIII do art. 5º da Lei nº 11.892/2008, foi criado mediante a integração dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. As Unidades de Ensino Descentralizadas³ (UNEDs) de Formiga e Congonhas também compuseram o IFMG nessa fase inicial. Os demais câmpus foram criados posteriormente. Atualmente, a instituição conta com 18 câmpus e um polo de inovação.

³ As UNEDs são novas unidades que nascem vinculadas a um câmpus já existente, mantendo com ele dependência administrativa, pedagógica e financeira até se tornar um câmpus.

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG, para o período de 2019 a 2023, a partir de sua criação, a instituição anexou novas unidades. Em 2009, o Câmpus Governador Valadares iniciou suas atividades e, em 2010, os Câmpus Betim e Ribeirão das Neves. Em 2011, houve a criação da unidade de Ouro Branco. Em 2013, o núcleo avançado de Sabará assumiu a condição de câmpus e, em 2014, foram criadas as unidades de Santa Luzia, Ponte Nova, Piumhi e Itabirito. Em 2015, foram incorporados o Câmpus avançado de Conselheiro Lafaiete e o Polo de Inovação do IFMG, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII), localizado no Câmpus Formiga; em 2016, as unidades de Arcos e Ipatinga. Por fim, no ano de 2018, o Câmpus de Ibirité, na RMBH, foi inaugurado (IFMG, 2019).

Atualmente, nos seus 18 câmpus, são ofertados 133 cursos, sendo 127 presenciais e seis por meio de EAD. Dentre os cursos presenciais, 44 são técnicos integrados, 34 bacharelados e 22 técnicos subsequentes.

Os sujeitos e a coleta de dados

Foram 12 professores bacharéis que atuavam no IFMG à época. Foram realizadas 12 entrevistas, cada uma com aproximadamente uma hora de duração, todas pelo Google Meet. De cada um dos 12 professores entrevistados foram observadas de duas a seis aulas, na sua maioria também por meio da referida plataforma. Somente dois professores adotavam o Microsoft Teams como tecnologia para suas aulas.

Procedimento adotado para a organização e análise dos dados

Elegeu-se a Análise de Conteúdo como inspiração para organizar e interpretar parte dos dados, e a partir dos devidos achados manteve-se a lógica analítica na produção da análise dos dados como um todo. De acordo com Bardin (2009), a Análise de Conteúdo é uma técnica que permite o agrupamento das unidades de sentido as quais expressam o interesse do pesquisador, de acordo com o objetivo da pesquisa. As unidades de sentido consistem no *lôcus* de apreensão e organização das categorias indicadas pelo objetivo do estudo, que indicarão relações, doxas e a lógica analítica a ser formulada e empregada simultaneamente no tratamento dos dados empíricos. Para esta pesquisa, as categorias receberam a função de evidenciar os estruturantes do *habitus* professoral dos sujeitos. Ressalta-se, conforme Bardin (2009, p. 33), que a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. É um conjunto de técnicas de pesquisa que, por meio da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo de uma comunicação, possibilita objetivar e direcionar a interpretação dos dados.

No caso específico desta pesquisa, inicialmente identificou-se, no referido texto das transcrições das entrevistas⁴, as unidades de sentido (ou temas) dentro das suas respectivas unidades de contexto. Por exemplo, quando os entrevistados falavam as expressões “experiência” ou “prática”, buscou-se categorizar tais expressões de acordo com o seu contexto, isto é, “experiência de trabalho”, “experiência de vida”, “experiência escolar” e assim por diante. Contudo, nem todas as unidades de sentido identificadas estavam diretamente presentes na fala dos entrevistados. Nestes casos, usando o referencial teórico adotado, foi preciso interpretar tais unidades. Por exemplo, quando os entrevistados falavam de “observar seus professores do ensino médio ou da graduação” traduziu-se semanticamente tal tema para “*habitus* estudantil”⁵. O texto, resultado de nossas anotações das observações das aulas, também foi manuseado de forma semelhante às entrevistas.

Resultados angariados

Os quadros 1, 2, 3, 4 e 5 apresentarão os sujeitos, por meio de codinomes.

⁴ É preciso esclarecer que, nesse sentido, a “comunicação” foi constituída pela transcrição das entrevistas.

⁵ *Habitus* estudantil é uma formulação que foi feita a partir da formulação de *habitus* professoral por Silva (2003, 2005, 2011).

O Quadro 1 demonstra os sujeitos quanto à: formação inicial, titulação e respectivo câmpus de lotação:

Quadro 1 – sujeitos entrevistados, formação inicial, titulação e câmpus de lotação

NOME	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	CÂMPUS
Bernardo	Engenharia Mecânica	Mestrado	Betim
Cláudio	Engenharia de Produção	Doutorado	Betim
Isabela	Direito	Doutorado	Sabará
Josué	Engenharia Mecânica	Doutorando	Betim
Lucas	Engenharia Mecânica	Mestrado	Betim
Marcelo	Engenharia de Produção	Especialização	Sabará
Paulo	Engenharia de Produção	Doutorado	Ribeirão das Neves
Ricardo	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	Santa Luzia
Roberta	Engenharia Metalúrgica	Doutoranda	Betim
Roberto	Engenharia Industrial Elétrica	Doutorado	Betim
Vinícius	Engenharia de Controle e Automação	Doutorado	Ibirité
Yasmina	Ciências Contábeis	Doutorado	Ribeirão das Neves

Fonte: elaboração própria.

No que concerne à formação inicial e titulação dos 12 professores, a maioria dos entrevistados, nove docentes, eram graduados em cursos de engenharia, com destaque para a incidência das engenharias mecânica e de produção. Assim como a quase totalidade desses indivíduos possuía pós-graduação *stricto sensu*, 11 docentes, sendo sete doutores. Apenas um professor da amostra não possuía pós-graduação *stricto sensu*.

No tocante à faixa etária - conforme mostra o Quadro 2 a seguir - os entrevistados possuíam entre 29 a 59 anos. Desse modo, três décadas separam o docente mais velho (Bernardo) do mais jovem (Josué). Tal situação pode ser positiva, pois, conforme Sarti (2009) e Tardif (2014), professores menos experientes podem ter aprendizagens muito significativas com os professores mais experientes. As experiências intergeracionais, segundo os autores, são potentes mecanismos de aprendizagem da docência.

Quadro 2 - Idade dos professores entrevistados

PROFESSOR	IDADE
Bernardo	59
Cláudio	46
Isabela	38
Josué	29
Lucas	42
Marcelo	37
Paulo	36
Ricardo	33
Roberta	32
Roberto	37
Vinícius	32
Yasmina	58

Fonte: elaboração própria.

Embora os sujeitos fossem professores bacharéis e não licenciados, 10 deles, até aquele momento, haviam realizado algum tipo de formação pedagógica, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Realização de cursos de formação pedagógica entre os entrevistados

PROFESSOR	COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO) NA ÁREA PEDAGÓGICA/DOCÊNCIA
Bernardo	1	
Cláudio	0	0
Isabela		1
Josué		1
Lucas	0	0
Marcelo		1
Paulo		1
Ricardo		1
Roberta		1
Roberto		1
Vinícius		1
Yasmina		1

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se o fato de a grande maioria dos que fizeram algum tipo de formação pedagógica terem optado por um curso de pós-graduação *lato sensu* ao invés de um curso de complementação pedagógica. Os dados apontaram que isso se deu por dois motivos: primeiro, porque o próprio IFMG ofertava um curso desse tipo no Câmpus Arcos⁶. Segundo, como disseram alguns entrevistados, por serem professores mestres e/ou doutores, preferiam realizar um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação do que o outro tipo, complementação pedagógica, que estaria mais próximo de uma simples qualificação profissional e, por conseguinte, com baixo *status* social. Para maiores esclarecimentos, esses sujeitos pertencem, em sua maioria, às camadas médias e, nesse sentido, Bourdieu (2015b) observa que os indivíduos que pertencem às camadas médias tendem a se mobilizar mais em relação às escolhas que lhes pareçam mais lucrativas e valorizadas socialmente e que dispendam menos recursos, isto é, fazem escolhas com o melhor custo-benefício e levando sempre em consideração as condições objetivas. Provavelmente, os entrevistados perceberam na pós-graduação *lato sensu* maior prestígio e compatibilidade com a posição que ocupavam socialmente. Há que se dizer ainda, que a maior parte dos docentes rechaçaram veementemente a possibilidade da realização de um curso de licenciatura para a formação de bacharéis que trabalham na modalidade. Foi o caso, por exemplo, do professor Roberto:

Licenciatura, de jeito nenhum! Eu acho que licenciatura é o absurdo do absurdo porque você vai colocar o cara que já tem uma formação de graduação, já tem mestrado, vai fazer doutorado... pro cara estudar mais três ou quatro anos? E isto desmotivaria muita gente boa na técnica a ir pro ambiente acadêmico [...]. Aí de repente o cara malsucedido é que vai querer vir para cá, malsucedido tecnicamente [...]. Fala pra ele fazer uma licenciatura, ele não vai fazer... 'Ah se for obrigatório alguém vai fazer', os piores vão fazer! Na área técnica, o cara ruim de tudo, que não tem espaço para ele no mercado, ele vai fazer porque aí ele conquista esse espaço por meio do diploma. Então, acho que licenciatura é uma ideia ruim demais! (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

No entanto, chamou a atenção o fato de 10 dos 12 docentes pesquisados terem considerado importante que professores bacharéis que trabalham na EPT façam algum tipo de formação pedagógica.

⁶ O Câmpus Arcos do IFMG ofertava um curso de Pós-graduação *lato sensu* em docência, EAD, com ênfase na docência da EPT. Muitos professores da instituição, inclusive da nossa amostra, fizeram (ou ainda fazem) tal curso por orientação da reitoria.

E constatou-se que as defesas mais contundentes da formação pedagógica para bacharéis vieram de duas professoras, Isabela e Yasmina. Para a primeira, é absolutamente necessário que os professores da EPT tenham formação pedagógica, pois tais docentes têm uma tendência muito forte em se voltar para aulas tradicionais, isto é, aulas expositivas, com pouca ou nenhuma participação dos alunos. E a formação pedagógica, para Isabela, contribuiria para que as aulas dos docentes bacharéis fossem mais inovadoras. Por sua vez, a professora Yasmina - a profissional mais experiente da amostra - argumentou que os bacharéis não conhecem didática e que a prática docente pode ajudar, mas não faz do indivíduo um bom professor. Em sua opinião, portanto, é necessário que os docentes não licenciados façam um curso de formação de professores. De modo geral, todos professores acompanhados atribuíram algum nível de importância à formação pedagógica, com exceção de dois docentes, nominados aqui de Cláudio e Lucas. Enfim, 10 dos 12 sujeitos demonstraram receptividade e interesse por formações pedagógicas, porém não se trata de licenciatura. Ficou claro que preferem formações curtas, direcionadas às práticas docentes, ou seja, pode-se dizer que o grupo deseja da formação pedagógica ferramentas que sejam de caráter prático e operacional, principalmente, técnicas para ensinar e avaliar os alunos, para atingir melhores resultados docentes. Reitera-se: eles querem permanecer bacharéis e não querem a licenciatura. Será que ser licenciado e não bacharel, no âmbito das disputas do campo em que atuam, leva a posições sociais menos respeitadas no campo e de modo geral? Lembre-se que nossos sujeitos pertencem às camadas médias e querem maior prestígio. Essa postura seria derivada de um ethos do *habitus* de classe de origem?

A seguir vem o Quadro 4 que se refere à experiência docente do grupo.

Quadro 4 - Tempo de experiência no magistério da EPT no geral e no IFMG

PROFESSOR	EPT (qualquer instituição)	IFMG
Bernardo	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Cláudio	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Isabela	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Josué	6 a 9 anos	0 a 3 anos
Lucas	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Marcelo	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Roberta	0 a 3 anos	0 a 3 anos
Roberto	9 anos ou mais	6 a 9 anos
Paulo	9 anos ou mais	9 anos ou mais
Ricardo	6 a 9 anos	3 a 6 anos
Vinícius	0 a 3 anos	0 a 3 anos
Yasmina	9 anos ou mais	9 anos ou mais

Fonte: elaboração própria.

De acordo com Day (2001), caracterizar um professor como experiente, embora possa parecer tarefa fácil à primeira vista, na verdade não é, pois se tratando do desenvolvimento profissional de professores não há um contínuo. Trata-se de um mover-se para frente e para trás. Além disso, há fases ou etapas que podem se sobrepor. Na mesma direção, Huberman (2013) também aponta, ao pesquisar o ciclo de vida profissional dos professores, as complexidades do todo que envolve a caracterização pura das diferentes fases da carreira docente. No caso específico dos docentes mais experientes do *corpus*, suas entrevistas revelaram que alguns dispunham de muitos anos como professores da EPT. É o caso, por exemplo, do professor Bernardo, o qual foi instrutor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) durante muitos anos, antes de entrar no IFMG, de maneira que este docente contava, no momento da entrevista, com 25 anos de experiência no magistério específico da modalidade. Apenas dois professores, Roberta e Vinícius, eram pouco experientes na modalidade a partir dos critérios adotados, com apenas três anos cada.

No que diz respeito à origem da classe social dos sujeitos, o quadro 5 mostra a escolaridade dos pais dos entrevistados e algumas das profissões por eles exercidas:

Quadro 5 – Escolaridade e atividades profissionais dos pais dos professores entrevistados

PROFESSOR	ESCOLARIDADE	ATIVIDADES EXERCIDAS
Bernardo	Pai: ensino fundamental incompleto	Bicos, trabalhador rural e operário da indústria
	Mãe: ensino fundamental incompleto	Dona de casa e servente escolar
Cláudio	Pai: ensino fundamental incompleto	Operário da indústria
	Mãe: ensino fundamental incompleto	Dona de casa
Isabela	Pai: ensino superior completo	Empresário e advogado
	Mãe: ensino superior completo	Professora e diretora de escola na EB
Josué	Pai: ensino superior completo	Engenheiro e professor universitário
	Mãe: ensino superior completo	Economista e advogada
Lucas	Pai: ensino superior completo	Engenheiro, professor universitário e empresário
	Mãe: ensino superior incompleto	Dona de casa e professora na EB
Marcelo	Pai: ensino superior completo	Engenheiro
	Mãe: ensino superior completo	Professora na EB e advogada
Paulo	Pai: ensino superior completo	Médico
	Mãe: ensino superior completo	Médica e dona de casa
Ricardo	Pai: ensino médio completo	Pequeno empresário
	Mãe: ensino médio completo	Costureira
Roberta	Pai: ensino médio completo	Operário da indústria
	Mãe: ensino médio completo	Comerciária e auxiliar de serviços gerais em escola estadual
Roberto	Pai: ensino médio completo	Agricultor, comerciante e operário (qualificado) na indústria
	Mãe: ensino médio completo	Professora, comerciante e dona de casa
Vinícius	Pai: superior completo	Professor na EB
	Mãe: ensino médio completo	Manicure
Yasmina	Pai: ensino superior completo	Contador, servidor público, empresário e advogado
	Mãe: ensino fundamental incompleto	Dona de casa

Fonte: elaboração própria.

Com base no Quadro 5, observa-se que sete dos professores entrevistados possuem ao menos um dos pais com ensino superior completo. Cabe destacar que, desse grupo, dois sujeitos, Josué e Lucas, possuem pais que, além da graduação, fizeram mestrado. Também nesse grupo, um dos professores, Paulo, afirmou possuir pais (ambos) graduados em curso de medicina, um curso reconhecidamente escolhido pelas famílias socialmente favorecidas. Portanto, pode-se afirmar que quase 60% dos professores são oriundos de famílias de classe média e, provavelmente, com alto ou médio capital cultural.

No que se refere à profissão dos pais dos entrevistados, em primeiro lugar é possível observar uma correlação mais clara entre formação universitária, naqueles que a possuem, e as profissões por eles desempenhadas. No caso dos sujeitos sem formação superior, as ocupações que tiveram parecem não se relacionar claramente com sua escolaridade. Em segundo lugar, ressalta-se o significativo número de pais, seis, com a profissão de professor(a). Este dado é corroborado com pesquisas que apontam para o fato de filhos de professores terem uma tendência maior a também exercerem tal profissão, como é o caso do trabalho de Machado (2004). Se adicionar a esse quantitativo as mães de Bernardo e Roberta, que trabalhavam em escolas como auxiliar/serventes, tem-se que oito dos pais dos nossos entrevistados tinham a escola como local de trabalho. Este dado é revelador: o *habitus* familiar dos entrevistados provavelmente foi influenciado por experiências relacionadas à instituição escolar. E este é um dado

muito importante no que diz respeito aos elementos estruturadores do *habitus* professoral do grupo em questão, o que vem a seguir.

Os estruturantes do *habitus* professoral apreendidos

Nesta pesquisa, cinco estruturantes do *habitus* professoral se mostraram mais recorrentes nas respectivas fontes: 1 *capital* cultural e *habitus* de classe; 2 *habitus* estudantil e espelhamento de práticas docentes; 3 experiência profissional no mercado de trabalho (*capital* profissional); 4 experiência docente; e 5) formação pedagógica. Consideramos que três estruturantes são mais relevantes para um trabalho de alta qualidade na EPT e os priorizamos aqui: a) *capital* cultural e *habitus* de classe; b) *capital* profissional); e c) experiência docente. O fizemos porque eles guardaram certa hegemonia entre os achados.

O Quadro 6 expõe as correlações entre o *capital* cultural, *habitus* de classe e as principais características da estrutura das aulas observadas.

Quadro 6 - Correlações entre capital cultural, *habitus* de classe e estrutura das aulas

	PROFS.	ALTO DOMÍNIO		MÉDIO DOMÍNIO		BAIXO DOMÍNIO	
		Linguagem	Conteúdo	Linguagem	Conteúdo	Linguagem	Conteúdo
ALTO CAPITAL CULTURAL	Isabela	x	x				
	Josué	x	x				
	Lucas	x	x				
	Marcelo					x	x
	Paulo	x	x				
	Vinícius	x			x		
	Yasmina	x	x				
MÉDIO CAPITAL CULTURAL	Ricardo	x	x				
	Roberta	x			x		
	Roberto	x	x				
BAIXO CAPITAL CULTURAL	Bernardo		x			x	
	Cláudio		x			x	

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 6, considerou-se como pertencentes às famílias com maior capital cultural, no grupo de sujeitos, aqueles professores que possuem ao menos um dos pais com curso superior completo e com profissão correspondente a esse nível de ensino. Com capital cultural em nível abaixo comparativamente ao anterior se considerou os professores cujos pais, ao menos um deles, possuem o nível médio de escolarização, sem necessariamente existir correspondência entre a formação e a profissão. E, por fim, com evidência de baixo capital cultural os professores provenientes das camadas populares, com pais que não completaram o ensino fundamental e foram trabalhadores manuais.

Inicialmente chama a atenção no Quadro 6, em consonância com alguns trabalhos de Bourdieu (2011b, 2013, 2015a, 2015b), a correlação existente entre capital cultural, fruto de um determinado *habitus* de classe, próximo ao das elites, e o alto ou ao menos médio domínio tanto da língua materna na sua forma padrão quanto no domínio do conteúdo da disciplina que ministra. Dos sete professores considerados como pertencentes a esse grupo, observou-se que seis se comunicavam com os estudantes com uma fluência linguística natural a quem a domina desde o berço.

Excetuando-se o professor Marcelo, os dados dos demais seis professores desse grupo com mais capital cultural caminham no mesmo sentido da tese de Bourdieu quanto às relações entre a herança

cultural dos sujeitos e seu êxito na escola. Percebeu-se nas entrevistas com os mesmos, elementos comuns e que são bem específicos das famílias culturalmente privilegiadas: valorização do conhecimento e da escola; incentivo ao hábito da leitura; intensa participação dos pais na vida escolar dos filhos, além é claro, de uma rede de sociabilidade com outras pessoas também privilegiadas econômica e culturalmente. O relato do professor Paulo é um bom exemplo dos investimentos culturais familiares que recebeu quando criança, especialmente no que diz respeito ao incentivo à leitura:

Então a gente, eu e meus irmãos, escolhíamos um livro e aí no final do dia a gente sentava pra ler. Então sentava eu, meus irmãos e minha mãe, enquanto meu pai não chegava do serviço ainda, e a gente ia ler. Então cada um lia um pedacinho, cada um lia um trecho... livro assim de história, aventura, ficção, alguma coisa assim. Então, sim! Sempre, sempre tive contato com livros desde pequeno, não só por questões de escola, mas especialmente dentro de casa, isso era uma coisa, não foi um trabalho aleatório, foi um trabalho planejado e pensado, vamos dizer assim por parte dos meus pais por entenderem a importância que isso teria no meu desenvolvimento, na minha formação. (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

Enfim, embora talvez as famílias desses seis professores não possam, nos termos de Bourdieu, serem classificadas como elites econômicas, transmitiram, sem dúvida, uma significativa herança cultural a seus filhos que lhes garantiu um capital cultural mais elevado, o qual, por sua vez, foi bem utilizado tanto em sua formação quanto em seu trabalho como professores.

O capital cultural, seja o herdado da família, como foi o caso do primeiro grupo de professores mostrado no Quadro 6, seja o adquirido durante a formação inicial ou no próprio trabalho docente, está relacionado à uma docência de qualidade (CARLINDO, 2014; SOUSA, 2018; SOUZA, 2012). O capital cultural adquirido fora do âmbito familiar, em especial em boas escolas e universidades, é o caso do segundo grupo de professores.

O segundo grupo de professores é formado por três docentes: Ricardo, Roberto e Roberta. Merece destaque o fato de os três docentes, mesmo não tendo pais com curso superior, terem apresentado características em seu *habitus* professoral quase idênticas às dos professores do primeiro grupo, isto é, um bom uso da linguagem, com fluência na comunicação; além de domínio do conteúdo.

Esse grupo poderia ser classificado, na concepção de Bourdieu (2015b), como classe de transição ou classe média, pois não herdaram um elevado capital cultural de seus pais, visto que estes não passaram do ensino médio, porém adquiriram capital cultural por meio de sua trajetória escolar em boas instituições. Os três fizeram seus cursos de graduação, mestrado e doutorado em instituições federais de ensino de excelente qualidade. Os três tiveram também outras características comuns, como: incentivo e apoio dos pais ou família extensa para prosseguirem nos estudos; incentivo de professores; desempenho escolar acima da média dos colegas, principalmente na educação básica; esforço e dedicação aos estudos de forma muito intensa e consciente.

O caso do professor Roberto é um bom exemplo, pois os trechos a seguir demonstram mudanças constantes de escolas na tentativa de obter um ensino de melhor qualidade. Para isto, tanto professores quanto seus pais contribuíram. Sua trajetória se deu ora em escolas particulares ora em escolas públicas, mas o que fica claro é a intenção ou projeto de buscar, sempre que possível, o melhor ensino:

[...] eu não me admitia decepcionar os meus pais. Então, eu me esforçava de forma a ser compatível com tirar 9 e 10, e foi assim no [...], do Pré até o final da 4ª. série. Eu fui um aluno nota 9 e 10, né. Eu realmente tinha essa aplicação né de atender ao que a escola estava pedindo em um nível nota 9 e 10. Quando eu vou pra 5ª. série, aí eu saio dessa escola de padres né, dessa escola privada, e vou pra uma escola que, eu não sei como você vai categorizar, não era exatamente uma escola privada, era uma escola de uma cooperativa [...] Era uma escola que o nível de ensino, se eu tivesse que comparar, ele era pior do que das escolas particulares que tinha na nossa região lá na época, mas era melhor do que as escolas de nível municipal [...]. Então eu diria que estava numa escola intermediária ali e lá as minhas notas continuaram sendo nota 9, 10 e aí quando dava tudo errado eu tirava 8. Quando chegou na 7ª. série, uma dentista que era minha professora de [...] ciências, biologia, ela um dia chamou meu pai e disse: “você tem que retirar o Roberto daqui porque essa escola não é pra ele, você tem que colocar ele no [nome de um colégio particular] e tal, que ele é muito bom e tal”. E teceu muitos elogios né. E acabou que na 8ª. série só, da 5ª. até a 7ª. eu fiz no [nome de escola], e só a 8ª. série eu fiz numa escola de padre. Aí lá

realmente eu, foi muito bom pra mim esse período porque eu descobri que eu era somente mediano, né, eu fui na 8ª. série de lá eu vi que para ir muito bem eu teria que estudar 24 horas pra ter um nível compatível com a nota 8, eu teria que estudar por quanto eu não estudei a vida inteira anteriormente. E quando eu termino a 8ª. série essa escola também tinha o ensino médio, mas [...] E aí eu fui pra, foi uma situação que meu pai tava pagando escola particular, faculdade particular pra minha irmã do meio, e custeava as despesas da minha irmã mais velha ir pra UFMG fazer Farmácia lá. Então tava pesado pra ele pagar uma escola privada. Então, embora ele acreditasse que eu merecesse e etc. e tal, eu fui pra uma escola pública estadual, que foi onde eu fiz o meu ensino médio. (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

Enfim, esse segundo grupo evidencia a potência do capital cultural na constituição de uma docência de qualidade, ainda que o capital cultural dos referidos docentes não lhes tenha vindo desde o berço, mas sim com o próprio processo de escolarização. Assim, pode-se afirmar que o *habitus* professoral desses três agentes guarda mais similaridades com o primeiro grupo do que com o terceiro, formado por apenas dois professores, Bernardo e Cláudio.

Bernardo e Cláudio eram os professores com maiores desvantagens socioculturais, pois eram oriundos de famílias das camadas populares, com pais que não completaram o ensino fundamental. Assim como Marcelo, Bernardo e Cláudio possuíam dificuldades na comunicação com os alunos. Entretanto, acredita-se que as razões para tais dificuldades eram diferentes. No caso de Marcelo, o conceito de homologia, formulado por Bourdieu (2004), pode ser uma explicação plausível para as dificuldades analiticamente observadas em suas aulas. No caso dos dois professores do terceiro grupo, provavelmente as dificuldades de comunicação já relatadas estavam relacionadas ao seu baixo capital cultural.

Conforme o relato do professor Bernardo, ele sempre foi tímido e, além disso, sempre teve dificuldades com a pronúncia de algumas palavras. Para ele, essas duas características lhe teriam prejudicado sobremaneira durante toda a sua trajetória escolar e acadêmica, interferindo inclusive no que ele denomina de domínio de classe. Durante sua entrevista e na observação de suas aulas, além de problemas de dicção, percebeu-se dificuldades com a concordância verbal, conjugação de verbos e outros.

A respeito da importância da linguagem, Bourdieu (2015b) esclarece que ela é a parte mais atuante da herança cultural, ou seja, a dimensão que mais contribui para a distinção entre as classes ou grupos sociais:

[...] a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (BOURDIEU, 2015b, p. 51).

Assim, uma maior dificuldade no uso da norma culta pode comprometer todo o percurso escolar do sujeito, implicando inclusive em seu desempenho como professor, isto é, em seu *habitus* professoral. É o que demonstraram os dados do professor Bernardo, mas também os do professor Cláudio.

O professor Cláudio, assim como Bernardo, possuía dificuldades com a concordância verbal e conjugação de verbos. Além desses, outros problemas apareceram em sua comunicação, tanto na entrevista quanto na observação das aulas, como: uso das palavras com significado diferente do usual; uso ora rebuscado, ora muito coloquial da linguagem etc.

Tanto no caso de Bernardo quanto no de Cláudio, no que se refere à linguagem, foi notória a falta de fluência com a língua materna na comunicação na sala de aula, o que, possivelmente, é resultado de um misto de linguagens advinda de instâncias diferentes: uma pertencente ao seu *habitus* de classe, originalmente popular, e outra própria do campo científico e acadêmico no âmbito do qual se constituía diariamente. Evidentemente, com base em Bourdieu (2015b), ambos os professores são trãsfigas de classe e, portanto, seu *habitus* professoral carrega elementos das estruturas estruturadas em suas primeiras

socializações, mas também novas estruturas e/ou estruturas modificadas pelo campo específico em que transitam agora.

Conforme Bourdieu (2015b) somente os filhos das classes privilegiadas demonstram efetiva naturalidade em suas atitudes e aptidões, porque essas constituem a “cultura” dessa classe, a qual, por sua vez, é muito próxima da cultura que a escola valoriza. Por outro lado, os filhos das classes menos favorecidas, como é o caso dos dois docentes em questão, só penosamente adquirem o que os filhos das elites herdaram sem sacrifícios e obstáculos. Assim, como não lhes é natural, desde o berço, a cultura valorizada pela escola, suas práticas soam artificiais, resultado de um *habitus* que está passando por constantes estruturações e reestruturações em um campo diferente daquele originalmente próprio à sua classe.

Por outro lado, no que diz respeito ao domínio que esses dois professores possuem do conteúdo de suas respectivas áreas, observou-se similaridades com os dois grupos anteriores, com maior capital cultural. Assim, algumas questões podem ser formuladas: se esses dois professores possuíam baixo capital cultural, como esses docentes dominavam tão bem o conteúdo que ensinam? O que teria ocorrido em suas trajetórias de vida que lhes fez, a despeito do baixo capital cultural, em relação ao domínio de conteúdos, se aproximarem dos demais docentes com maiores vantagens culturais? A resposta para essas perguntas se encontra em outro estruturante do *habitus* professoral: a experiência profissional no mercado de trabalho, um capital profissional altamente valorizado na EPT.

Nesse sentido, os dados revelaram que a experiência profissional no mercado de trabalho, anterior ao ingresso no magistério, é um diferencial para aqueles professores que a possuem. Percebeu-se com as entrevistas e, principalmente com as observações de aula, que os alunos valorizam muito professores que possuem experiência prévia no mercado. Assim, pode-se dividir os 12 professores em três grupos diferentes: a) professores com grande experiência no mercado de trabalho (mais de 10 anos de experiência); b) professores com média experiência no mercado de trabalho (de três a 10 anos); e c) professores com pequena ou nenhuma experiência no mercado de trabalho (até três anos). Os dados encontram-se no Quadro 7:

Quadro 7 - Experiência no mercado de trabalho anterior à entrada no magistério do IFMG

PROFESSORES	EXPERIÊNCIA NO MERCADO		
	GRANDE	MÉDIA	PEQUENA/NENHUMA
Bernardo	x		
Yasmina	x		
Cláudio	x		
Roberto		x	
Lucas		x	
Isabela		x	
Paulo			x
Roberta			x
Vinícius			x
Marcelo			x
Josué			x
Ricardo			x

Fonte: elaboração própria.

Tanto Bernardo quanto Cláudio possuíam muitos anos de trabalho na indústria, em áreas correlatas às disciplinas dos cursos que ministram. Bernardo possuía 16 anos de experiência na indústria antes de entrar no magistério do IFMG. Além disso, ele possuía também 13 anos como instrutor do SENAI, o que equivale a ser trabalhador da indústria para efeitos formais dentro do Sistema S. Assim, foram 29 anos dedicados à indústria. O professor Cláudio possuía 15 anos de experiência na indústria anterior a seu ingresso na referida instituição. Esses dois professores eram oriundos das camadas populares, com pais com baixa escolaridade, realizaram a Educação Básica inteira em escola pública e conciliaram o trabalho com os estudos durante quase toda a vida. Enfim, não obstante ao fato desses sujeitos serem possuidores de um baixo capital cultural na origem social, eles possuíam um outro capital, muito valioso, ao menos no âmbito da EPT: alto capital profissional.

Reitera-se que por alto capital profissional está se compreendendo uma rica experiência profissional, tanto no sentido quantitativo quanto no sentido qualitativo, ou seja, uma experiência que tenha sido, de fato, enriquecedora. Isto ocorreu, no caso de alguns dos professores entrevistados, em grandes empresas, inclusive em algumas multinacionais.

Em se tratando especificamente dos professores Bernardo e Cláudio, acredita-se que a ausência de elevado capital cultural, na perspectiva bourdieusiana, foi compensada por um alto capital profissional. Isto ocorre porque em se tratando da EPT, o que está em jogo é o ensino de uma profissão, seja de nível técnico ou superior. Assim, no caso específico do ensino superior, por mais que muitos cursos ofertados pelos institutos federais também sejam ofertados igualmente por universidades, a diferença entre o curso ofertado nos IFs é que o grande objetivo da formação é a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Embora os institutos federais também tenham que trabalhar com o tripé ensino, pesquisa e extensão, o foco principal é o ensino, particularmente voltado para a formação de trabalhadores altamente qualificados. Assim, quando um professor de IF possui experiência prévia no mercado de trabalho, na área em que leciona, esse professor é mais valorizado, tanto pela instituição, quanto por seus pares e alunos.

Durante a observação das aulas dos professores acompanhados, em especial dos mais experientes, percebeu-se que quando eles davam exemplos da sua prática profissional em empresas, os alunos demonstravam muito mais interesse e participação do que quando os professores se referiam a questões mais teóricas. Alguns alunos, particularmente os que atuam na área, nesses momentos sempre dialogavam com os docentes, trocando experiências e modos de fazer. Isto foi muito mais presente nas aulas de cursos de engenharia do que nas de outros cursos, sinalizando, talvez, uma diferença essencial nas engenharias: a dimensão prática, do fazer, se sobressai sobre a dimensão teórico/reflexiva. Neste sentido, observou-se que as aulas de engenharia são fortemente voltadas para a prática e muito atreladas às necessidades do mercado de trabalho.

Enfim, pode-se argumentar que a ausência de alto capital cultural nos professores Bernardo e Cláudio foi compensada por um alto capital profissional, um capital profissional especificamente da indústria, relevante para professores e alunos de cursos de engenharia. Trata-se aqui, pois, de uma situação em que a experiência profissional no mercado de trabalho compensa a ausência de outra dimensão, a do capital cultural.

A professora Yasmina, por sua vez, possuía 35 anos de experiência no mercado de trabalho, na área de Ciências Contábeis, anterior à sua entrada no IFMG. E assim como os professores Bernardo e Cláudio ministrava suas aulas com muitos exemplos práticos, fruto de seu alto capital profissional. A diferença entre ela e os dois citados docentes, é que além de possuir um grande capital profissional, também possuía alto capital cultural. No caso de professores como Yasmina, que possuem tanto alto capital cultural quanto alto capital profissional, este último qualifica o ensino, isto é, torna o ensino da profissão mais realista e condizente com as demandas do mercado de trabalho. Assim, se para Bernardo e Cláudio o alto capital profissional compensa o que falta no tocante ao capital cultural advindo da origem familiar, para docentes como Yasmina o capital profissional aperfeiçoa o processo de ensino.

Os dados demonstraram que no caso dos professores de engenharia, há maior preocupação que suas aulas e seus conteúdos estejam afinados com as demandas e interesses do mercado. Todos os nove professores engenheiros acompanhados expuseram elementos nesse sentido, muito mais que os outros três professores, bacharéis em arquitetura, direito e ciências contábeis.

Lucas, um dos docentes do segundo grupo do Quadro 7, defendeu que é preferível que o professor das disciplinas técnicas de cursos de engenharia tenha trabalhado na indústria do que ele ser um professor teórico, que se dedica a conceitos:

[...] uma coisa que a gente observa muito em relação as áreas técnicas é preferível a pessoa ter trabalhado na indústria, ter pego o mercado de trabalho e trazer o que que é cobrado pelo mercado de trabalho pra sala de aula, trazer a experiência do mercado de trabalho pra sala de aula, eu acho que isso é muito importante, talvez mais importante do que algumas técnicas de aula [...]. No ensino médio eu sou professor de uma disciplina chamada Máquinas térmicas e hidropneumática, que é uma disciplina muito técnica [...]. Aí novamente que eu te falo: nessa disciplina vale muito mais você trazer o que que existe de experiência do mercado do que ficar só na teoria [...]. Pra mim é muito mais interessante eu me atualizar no mercado, me atualizar em

função das tecnologias que são utilizadas na indústria, pela minha formação, do que pegar e estudar um conceito novo de licenciatura. Por mais que o conceito de licenciatura seja interessante, mas na disciplina técnica é muito mais importante você estar atualizado com o que existe de tecnologia hoje para os alunos. (Professor Lucas, engenheiro, mestre).

Embora se reconheça as especificidades dos cursos de engenharia e inclusive se concorde com a necessidade de tais cursos formarem bons profissionais para o mercado de trabalho, não se pode esquecer que a educação brasileira, segundo a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 2º, possui três grandes finalidades: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Assim, não basta preparar o indivíduo para o mercado, há que se prepará-lo para a vida em sociedade, objetivo maior do que a formação profissional e que exige o desenvolvimento do espírito crítico.

Outro professor do segundo grupo, com média experiência profissional no mercado, e que se constatou usar essa sua experiência nas aulas foi o professor Roberto. Quando a esse professor foi perguntado sobre o que ele pensava a respeito de professores bacharéis, sem licenciatura, que atuam na EPT, terem que fazer alguma formação pedagógica, tal docente respondeu: “[...] muitas das vezes nós precisamos do cara que tem experiência no chão de fábrica, isso agrega muito pra educação profissional.” (Professor Roberto, engenheiro, doutor). Ao se observar suas aulas, percebeu-se que, assim como os professores Bernardo e Cláudio, com grande experiência no mercado, as aulas de Roberto eram perpassadas por exemplos e situações retiradas da experiência adquirida em indústrias na sua área de formação, engenharia industrial elétrica. Pode-se, assim, afirmar que se trata de um professor que, possuindo médio capital cultural advindo da origem social, filho da pequena burguesia, nas palavras de Bourdieu, faz uso de sua experiência profissional no mercado e de sua boa formação acadêmica para ministrar os conteúdos de sua área, explicitando grande domínio sobre eles, e propriedade no uso da linguagem verbal.

Por outro lado, metade dos acompanhados, seis professores, possuíam pouca ou nenhuma experiência no mercado de trabalho. São professores com perfil mais acadêmico: dos seis, cinco eram doutores ou doutorandos, cujas aulas eram mais baseadas nos conhecimentos que tais docentes obtiveram na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, com exceção do professor Marcelo, único docente da amostra sem esse tipo de formação.

Desses seis professores, ressalta-se o fato de quatro - Paulo, Roberta, Vinícius e Marcelo - terem deixado claro que tiveram dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, como engenheiros, logo após a graduação, e isso contribuiu para que migrassem para a educação.

Embora esses quatro professores engenheiros tenham ingressado no magistério de uma forma não planejada, como alternativa viável diante de obstáculos que apareceram na carreira de engenheiro em empresas, todos eles disseram se considerar realizados com o rumo que tomaram em suas vidas profissionais, isto é, com o exercício do trabalho docente.

A experiência docente propriamente dita foi um outro importante estruturante do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados. Tais saberes, conforme Tardif (2014), não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, pois são saberes práticos, que formariam um conjunto de representações a partir das quais os docentes compreendem, interpretam e orientam sua prática cotidiana em sala de aula. Esses saberes constituiriam a cultura docente em ação e expressariam certas disposições adquiridas na e pela prática real, isto é, um *habitus*.

No que diz respeito aos sujeitos desta pesquisa, 10 dos 12 professores demonstraram reconhecer a importância do saber experiencial em sua constituição docente, ou seja, na estruturação do seu *habitus* professoral. Seja compreendido como autoaprendizado, capacidade de correr atrás, treino a partir da prática, “fuçar”, experiência no ensino remoto ou aprendizagem por tentativa e erro, esses 10 professores evidenciaram que a própria experiência no trabalho docente tem lhes fornecido subsídios importantes para sua prática em sala de aula. Dois dos 12 professores, embora também tenham dado a entender que compreendem a importância da experiência docente no seu desenvolvimento profissional, não declararam, ao menos de forma evidente, esse reconhecimento.

Desse grupo, 10 professores usaram expressões que remetem a uma busca individual pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento na profissão. Assim, “correr atrás”, “autoaprendizado”, “fuçar”,

“tentativas e erros”, “evolução” etc. são expressões que explicitam uma mobilização individualizada do próprio professor, embora essa mobilização conte, às vezes, com a ajuda de colegas.

Essa busca mais individualizada no desenvolvimento do *habitus* professoral parece ser um atributo mais presente nos professores engenheiros. Embora entre nossos três sujeitos bacharéis, graduados em outros cursos, tal elemento também tenha aparecido, percebeu-se que entre os professores engenheiros há uma predominância maior da aprendizagem e desenvolvimento da docência de forma autônoma. Reforçando esse argumento, Silva (2017) também constatou em sua pesquisa que muitos engenheiros buscam apreender a docência e desenvolver seu modo de ser e estar na sala de aula de forma muito autônoma. Segundo o pesquisador, isso seria fruto das características dos cursos de engenharia no Brasil, os quais, segundo ele, privilegiariam mais as atividades individuais do que coletivas, criando, portanto, uma predisposição para que seus egressos, uma vez formados, trabalhem também desta maneira.

Um segundo ponto que merece destaque sobre a experiência docente como estruturante do *habitus* professoral é a compreensão de alguns professores de que ministrar aulas com excelência é, entre outros fatores, uma questão de treino. Treino aqui entendido como a experiência prática na sala de aula, isto é, como um fazer cotidiano que pode ser aperfeiçoado ao longo do tempo. Assim, parte-se do pressuposto de que os docentes, ao transitarem em diferentes campos, na interação com seus pares e com seus alunos, no trabalho cotidiano e efetivo, constroem conhecimentos incorporados ao seu capital cultural, revelado por meio de seu *habitus*, os quais formam e transformam seu *habitus* professoral.

Ricardo é um exemplo de professor bacharel que relatou o potencial formativo da experiência docente na perspectiva do treino. Falando principalmente sobre avaliações, esse professor mencionou: “Uma das maneiras é a própria experiência. É o ato natural de experimentar e aplicar no semestre seguinte ou ano seguinte, tentar fazer melhor” (Professor Ricardo, arquiteto, doutor).

Outro sujeito da amostra que também menciona a experiência como vem sendo compreendida aqui, é o professor Vinícius. Ao ser perguntado, em sua opinião, como ele aprendeu a dar aulas, respondeu: “Enfim, eu não sei exatamente, mas acho que foi a experiência [...]” (Professor Vinícius, engenheiro, doutor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo, apreender estruturantes do *habitus* professoral de profissionais, professoras e professores, que atuam na EPT, nos possibilitou um achado que pode ser um divisor de águas para se pensar as características “formativas” dos respectivos profissionais, tendo em vista a especificidade desse nível de ensino, o capital profissional. Sua hegemonia nestas considerações deve-se ao fato de esse achado indicar que para ser professora e professor no nível de ensino em questão é muito salutar que esses profissionais tenham experiência técnica no mercado de trabalho de modo que esse conhecimento prático seja um instrumento de trabalho de igual valor ao conhecimento da teoria que sustenta o âmbito técnico de qualquer formação profissional. E acredita-se, ainda, que na EPT o capital profissional tem a mesma força e função do capital cultural no exercício da docência, pois constatou-se que quando se agregou capital cultural e capital profissional em um mesmo profissional o resultado foi muito positivo. Há que se ressaltar que não se trata de reproduzir ou recriar a velha polêmica entre teoria e prática na formação e na atuação docente. Trata-se de apresentar um elemento novo no âmbito das questões que gravitam em torno da Educação Profissional e Tecnológica no campo educacional brasileiro, sobretudo, às que dizem respeito à formação de professores. Entretanto, reconhecemos que o estruturante do *habitus* professoral produzido e reproduzido na EPT, o capital profissional, exige mais escrutíneos, pois ele interfere em questões institucionais de largo espectro do âmbito da formação e atuação de docentes para toda a educação profissional brasileira e não apenas a oferecida no e pelo IFMG.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Neuton Alves de. *Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de matemática do ensino fundamental de Teresina/ PI*. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2009. Disponível em: [Dissertação Completa \(ufpi.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

ARRUDA, Débora dos Reis Cordeiro. *Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo/UNIFESSPA*. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/DEBORA.pdf>. Acesso em: 05/07/2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Rozane Marcelino de. *A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: [dissertação Rozane Marcelino de Barros.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

BERNINI, Edneia Aparecida Bernardineli. *As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Habitus, code et codification*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 64, p. 40-44, set. 1986. Disponível em: [habitus, code et codification - Persée \(persee.fr\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011b. p. 162-211.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ólho d'água, 2013. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, *habitus* e prática. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a. p. 337-361.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Orgs.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b, p. 44-72.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Orgs.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c, p. 79-88.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Define as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05/07/2023.

CAMPOS, Jameson Ramos. *Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE \(ufrn.br\)](http://www.ufrn.br). Acesso em: 05/07/2023.

CARLINDO, Eva Poliana. *Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: [UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA](http://www.unesp.br). Acesso em: 05/07/2023.

CARLINDO, Eva Poliana. *Professores que trabalham concomitantemente no setor público e privado de ensino no estado de São Paulo: angariação de capital cultural*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115990>. Acesso em: 05/07/2023.

CARLINDO, Eva Poliana; SILVA, Marilda da. Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do *habitus* professoral. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 20, n° 30, p. 83-104, jan./abr. 2017. Disponível em: [Vista do Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do Habitus professoral / Becoming a teacher: the incorporation of cultural capital to the structuring of a professorial Habitus \(uemg.br\)](http://www.uemg.br). Acesso em: 05/07/2023.

COSTA, Bruna Varoto da. *A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: [Dissertação 19 de setembro final \(unesp.br\)](http://www.unesp.br). Acesso em: 05/07/2023.

COUTO, Cremilda Barreto. *Habitus professoral em face da implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Casimiro de Abreu/RJ*. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 05/07/2023.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Letícia Palhares. *A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: [2017 LetíciaPalharesPalharesFerreira.pdf \(unb.br\)](http://www.unb.br). Acesso em: 05/07/2023.

GIARETTA, Sandra Márcia. *O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2018. Disponível em: [Sandra Márcia Giaretta.pdf](http://www.unemat.br). Acesso em: 05/07/2023.

GUIMARAES, João Luis Soares Studart. *Concepções de educação musical no projeto Casa de Estudos Musicais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: [Dissertacao de JOAO LUIS SOARES STUDART GUIMARAES 2015-1 \(1\).pdf](http://www.ufc.br). Acesso em: 05/07/2023.

HELPA, Caren Regina Adur de Souza. *O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade

Federal do Paraná, 2015. Disponível em: [M15_CAREN REGINA ADUR DE SOUZA.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora, 2013.

IFMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Aprovado pela Resolução n. 26 de 26 de agosto de 2019. Belo Horizonte: Conselho Superior, maio 2019. Disponível em: [PDI 2019-2023 — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais IFMG](#). Acesso em: 05/07/2023.

LAMES, Edilei Rodrigues de. *O perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua em um curso de Ciências Contábeis*. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). São Paulo: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, 2011. Disponível em: [FECAP: O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de Ciências Contábeis](#). Acesso em: 05/07/2023.

LEAL, Willany Palhares. *Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores: o habitus professoral na UNITINS*. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: [Tese-244-WillanyPalharesLeal.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

LIMA, Vívian Cirino de. *Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/700/1/VIVIAN%20CIRINO%20DE%20LIMA.pdf>. Acesso em: 05/07/2023.

MACHADO, Ana Paula Oliveira. *Filhos de professores = profissão professor?* Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em: [MACHADO, ANA PAULA OLIVEIRA.pdf \(ufsm.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

MELO, Elda Silva do Nascimento. *Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do Habitus professoral*. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: [TESE \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. *Habitus professoral de normalistas em Morrinhos-GO (1962-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: [Dissertação - Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento - 2019.pdf \(ufg.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

NISHIMOTO, Miriam Mity. *Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/10484503/heranca-cultural-e-trajetorias-sociais-nas-memorias-de-gepase->. Acesso em: 05/07/2023.

OLIVEIRA, Adriana Aparecida de Lima. *As apropriações da profissão docente no estágio probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho*. Dissertação (Mestrado em Educação): Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: [M2017_Adrina Aparecida de Lima Oliveira.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

PIMENTEL, Edna Furukava. *Filosofia da educação nos cursos de pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos*. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: [TESE EDNA FURUKAWA PIMENTEL.PDF](#). Acesso em: 05/07/2023.

POZZOBON, Maria Margarete. *O habitus professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do ensino médio estadual de Palmas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2008. Disponível em: [O Habitus professoral na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Palmas \(pucgoias.edu.br\)](https://repositorio.pucgoias.edu.br/handle/2012/1000). Acesso em: 05/07/2023.

PRADO, Wanessa Cristina Santos. *Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica: Habitus professoral e concepções de ensino*. Dissertação (Mestrado em Ensino). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018. Disponível em: [DISSERTAÇÃO versão final Wanessa Prado \(1\).pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

RODRIGUES, Vinícius Bernardini. *Trajetórias de socialização e escolarização de egressos do PIBID Geografia – UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: [Dissertação ViniciusbRodrigues.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

SANTOS, Bruna Bardini dos. *Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: [Videodança na escola : reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar \(ufpr.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

SANTOS, Taciana da Silva. *Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Olinda: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/143>. Acesso em: 05/07/2023.

SARTI, Flávia Medeiros. *Parceria intergeracional e formação docente*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?lang=pt>. Acesso em: 05/07/2023.

SARTORI, Ari José. *A "experiência" como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [278537.pdf \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Émerson Correia da. *A configuração do Habitus professoral para o aluno-mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: [\(Microsoft Word - DISSERTA\307\303O-SILVA2009\) \(unesp.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Kelly da. *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as*. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137>. Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Marilda da. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. p. 152-164, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Marilda da. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZTCcrQBpmxy7JL5fmhB5gCR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05/07/2023.

SILVA, Moisés Gregório da. *Habitus professoral do engenheiro: modos de ser e de ensinar*. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3722>. Acesso em: 05/07/2023.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande/PB*. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: [LuisaMRS TESE.pdf \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 05/07/2023.

SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. *A escola normal regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim/PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade*. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: [BERNARDINA SANTOS ARAÚJO DE SOUSA.pdf](#). Acesso em: 05/07/2023.

SOUSA, Sandra Novais. *Professores iniciantes e egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4429/1/Tese%20-%20Sandra.pdf> Acesso em: 05/07/2023.

SOUZA, Leigh Maria de. *Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/682>. Acesso em: 05/07/2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autora 1 – Orientadora da pesquisa, estrutura do texto e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.