

RESSALVA

Atendendo solicitação do autor, o
texto completo desta tese será
disponibilizado somente a partir de
31/07/2024.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL: PROFESSORES
BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG)**

WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

**Rio Claro – SP
2023**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL: PROFESSORES
BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG)**

WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: profa. Dra. Marilda da Silva

**Rio Claro – SP
2023**

O48e

Oliveira, Walas Leonardo de

A estruturação do habitus professoral : professores bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) / Walas Leonardo de Oliveira. -- Rio Claro, 2023

275 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Marilda da Silva

1. Formação de professores. 2. Educação profissional. 3. Habitus professoral. 4. Institutos federais. 5. Instituto Federal de Minas Gerais.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: *A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL: PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG)*

AUTOR: WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: MARILDA DA SILVA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARILDA DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Prof. Dr. JÚLIO EMÍLIO DINIZ PEREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino / UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Profa. Dra. MARIA ADÉLIA DA COSTA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino / Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Rio Claro, 31 de janeiro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, aos meus pais, José Maria Leonardo de Oliveira e Esmeraldina Camila da Conceição de Oliveira, os quais tiveram seu direito de estudar usurpado tanto pelas condições objetivas de existência, dado o pertencimento de ambos às camadas populares, quanto pelo Estado brasileiro que, nos idos de 1950 e 1960, ainda não garantia educação pública e gratuita para a maioria das crianças e adolescentes. Pais estes que, mesmo não tendo estudado, não mediram esforços para que seus três filhos estudassem.

Também dedico este trabalho aos milhões de brasileiros que, de forma similar aos meus pais, não puderam estudar quando jovens.

Por fim, dedico esta pesquisa à minha filha, Isabela Alves Vieira de Oliveira, minha Isabelinha, na esperança de que lhe sirva de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço Àquele que me deu força, coragem e perseverança para concluir este trabalho: Deus. Sem Ele, eu nada teria feito.

À instituição em que trabalho como professor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), agradeço pelo afastamento remunerado, o qual possibilitou o aprofundamento nos estudos. Sem o afastamento este trabalho certamente não teria a mesma qualidade.

À minha orientadora, profa. Dra. Marilda da Silva, agradeço pelas inúmeras correções e sugestões. Levarei comigo seu exemplo de rigor, seriedade e compromisso para com a pesquisa científica.

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação e a banca final de defesa, prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG) e profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin (UNESP), agradeço pelas valiosas observações que muito contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho. Sou muito grato pela leitura atenta que realizaram e pelo trabalho de acompanhamento do texto da minha pesquisa. Igualmente agradeço aos professores doutores José Ângelo Gariglio (UFMG) e Flávia Medeiros Sarti (UNESP) por terem aceitado participar como suplentes tanto do exame geral de qualificação quanto da defesa final. Também agradeço às professoras doutoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCAR) e Maria Adélia da Costa (CEFET-MG) pelas relevantes observações na defesa final, as quais também tornaram esta tese muito melhor. Por fim, agradeço ao professor suplente da banca final de defesa, prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro (USP), por ter aceitado o convite e se colocado à disposição.

Ao prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira que gentilmente me aceitou, como aluno especial, na disciplina Profissão Docente na América Latina, do Doutorado Latino-Americano da FaE-UFMG. As discussões empreendidas no âmbito dessa disciplina foram muito relevantes para minha formação como pesquisador.

Aos professores do IFMG que aceitaram participar deste estudo, muito obrigado por compartilharem comigo o seu fazer docente! É preciso coragem para isto! Igualmente agradeço ao Reitor do IFMG, Prof. Dr. Kléber Glória, diretores gerais e de ensino que contribuíram para que eu pudesse pesquisar docentes da instituição.

Aos pares do IFSP Câmpus de Campos do Jordão, especialmente aos professores e amigos: Aline Vasconcelos, Christian Moura, Daniel Flores, Kléber da Silva, Leandro Tessari, Rodrigo Rosa e Sheila Gonçalo. Obrigado pelas conversas, pela escuta e companheirismo!

Aos colegas de pós-graduação da UNESP Rio Claro, com os quais tive o prazer de conviver no primeiro ano do doutorado, em especial: Ana Paula Tieti, Elias José Júnior, Emerson Souza, Renata Stein e muitos outros cujos nomes seria impossível citar aqui, obrigado pelas conversas e trocas de experiências! Quando compartilhamos nossas alegrias e dores, tudo parece mais fácil...

Ao psicólogo Marcos Paulo Ferreira, que me acompanhou nos últimos meses do doutorado, muito obrigado! A caminhada teria sido muito mais difícil sem sua ajuda.

Aos meus pais e irmãos, agradeço pelo apoio sempre incondicional. O apoio familiar é o maior e mais importante!

Aos amigos Luiz Antônio Ribeiro e Cláudia Caixeta, meu muito obrigado por me ouvirem, especialmente nos momentos mais difíceis! Obrigado Claudinha pelo Abstract!

À minha filhotinha Isabela, agradeço por todo o carinho, amor e compreensão, mesmo quando eu não estava disponível para brincar ou passearmos. Te amarei para sempre, Isabelinha!

À minha esposa, profª Sílvia Mutz, agradeço pelo apoio, companheirismo e parceria em todos os momentos deste trabalho. Obrigado também por se dispor a ler minha tese! Suas sugestões foram muito importantes! Além disso, você sempre foi a primeira a me escutar e compreender, obrigado!

RESUMO

Esta tese aborda a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente a constituição do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em licenciatura, de cinco câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Alguns elementos justificaram a realização desta pesquisa: primeiramente, a EPT passou por uma expressiva expansão, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 11.892 em 2008, responsável pela criação dos Institutos Federais (IFs) e institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ademais, o trabalho e a formação dos professores de tal Rede, especialmente os bacharéis, apresentam muitas complexidades, dentre elas: deles não é exigida, para ingresso na carreira, formação em licenciatura, mas uma vez que entram são levados a realizarem cursos de formação pedagógica, pós-graduação *lato sensu* em docência ou, após alguns anos de experiência, terem seus saberes certificados; são professores que devem trabalhar em cursos de diferentes níveis, como: Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), cursos técnicos, graduação e até na pós-graduação; possuem perfis muito heterogêneos: uns são mestres e doutores recém egressos da universidade, com pouca experiência no mercado, enquanto outros são profissionais com vários anos de experiência profissional em empresas ou indústrias. Entretanto, a despeito desse cenário de expansão da RFEPCT e da complexidade do trabalho e formação de seus professores, ainda são escassas as pesquisas cujos autores se debruçaram sobre a formação e o trabalho desses professores, em especial de bacharéis que trabalham nos IFs. A presente tese trata justamente desses professores e é fruto de uma pesquisa predominantemente qualitativa, cujos dados foram extraídos por meio de questionário, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. No total, foram acompanhados 12 professores bacharéis do IFMG. Como fundamentação teórica, adotou-se as contribuições de Pierre Bourdieu, particularmente os conceitos de *habitus* e *campo*. A partir do conceito de *habitus* empregou-se a inflexão *habitus* professoral, a qual diz respeito aos modos de ser e estar dos professores na situação real de ensino em sala de aula. Partiu-se do pressuposto de que os professores sujeitos desta pesquisa estruturam seu *habitus* professoral em correlação com sua origem e pertencimento social, bem como que suas práticas profissionais atuais e futuras são formuladas por esse mesmo *habitus*. Logo, a fundamentação escolhida, o conceito de *habitus* em Bourdieu, pode ser considerada apropriada, pois permitiu a compreensão e análise tanto da estruturação do *habitus* por parte desses docentes, resultado de socializações passadas, quanto o engendramento das práticas, percepções e apreciações oriundas de novas estruturações e reestruturações de seu *habitus*, mediante socializações no *campo* específico de trabalho. Após a análise dos dados, cinco estruturantes do *habitus* professoral dos 12 sujeitos acompanhados se mostraram mais recorrentes. Desses cinco, dois se apresentaram como os mais importantes no sentido de oferecerem maiores subsídios para uma prática de ensino de qualidade no contexto pesquisado: a experiência profissional no mercado, elemento o qual denominou-se aqui de *alto capital profissional*, e a própria experiência como docente.

Palavras-chave: formação de professores; educação profissional; *habitus* professoral; institutos federais; Instituto Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT

This thesis addresses teacher training in Professional and Technological Education, more specifically the constitution of professorial *habitus* of the bachelor teachers, without degree training, belonging to five campuses of Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais. Some elements justified this research. Firstly, Professional and Technological Education has undergone significant expansion, mainly from the promulgation of Law 11.892 in 2008, which is responsible for the creation of Federal Institutes and institutionalization of Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. Moreover, the work and training of the teachers in such a Network, especially the bachelors, present many complexities, such as non-requirement of degree training for them to access the career, but they are taken to attend pedagogical training courses as they enter the institution, *lato sensu* post-graduation in teaching or have their knowledge certified after a few years of experience. They are teachers who must work in different level courses, such as Initial Training of Workers, technical courses, graduation and even post-graduation course. They have very different profiles: some are newly masters and doctors with little professional experience, while others are professionals with several years of working experience in companies or industries. However, despite the expansion of Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and the complexity of the work and training of its teachers, there are still few researches whose authors have focused on the training and work of those teachers, especially of the bachelor ones who work in Federal Institutes. The present thesis deals precisely with these teachers and is the result of a predominantly qualitative research, whose data were extracted through a questionnaire, semi-structured interviews and by observing classes. In total, 12 bachelor teachers of Federal Institute of Minas Gerais were surveyed. As a theoretical foundation, Pierre Bourdieu's contributions were adopted, particularly the concepts of *habitus* and field. From the concept of *habitus*, professorial *habitus* inflection was used, which concerns with the ways of being of the teachers in the real situation of teaching in classroom. It was assumed that the subject teachers of this research structure their professorial *habitus* correlated to their origin and social belonging, as well as their current and future professional practices are formulated by this same *habitus*. Therefore, the chosen foundation, the concept of *habitus* in Bourdieu, can be considered as an appropriate one, since it allowed the understanding and analysis of both the structuring of the *habitus* by those teachers, the result of past socializations, and the practices, perceptions and appreciations engendering from new structures and restructures of their *habitus* through socializations in the specific working field. After analyzing the data, five structuring elements of professorial *habitus* of the 12 subjects surveyed were more recurrent. Of these five ones, two were the most important in the sense of offering greater subsidies for a good quality teaching practice in the research context: professional experience, an element which was called here *high professional capital*, and their own experience as teachers.

Key words: teacher training; professional education; professorial *habitus*; federal institutes; Federal Institute of Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1- Vista do primeiro prédio da EAA/MG - 1910	37
Figura 2 - Distribuição dos câmpus do IFMG	54
Figura 3 - Vista aérea do Câmpus Betim.....	134
Figura 4 - Vista do Câmpus Sabará.....	136
Figura 5 - Fachada do Câmpus Ribeirão das Neves.....	138
Figura 6 - Vista parcial do Câmpus Santa Luzia	139
Figura 7 - Vista aérea do Câmpus Ibirité.....	141

Lista de gráficos

Gráfico 1- Número de matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa	34
Gráfico 2 - Índice de Eficiência Acadêmica entre os IFs da Região Sudeste – 2020	56
Gráfico 3 - Ano de defesa das pesquisas sobre habitus professoral	101
Gráfico 4 - Tipo de pesquisa, mestrado ou doutorado, entre os trabalhos sobre habitus professoral	102
Gráfico 5 - Categoria administrativa das IES onde as pesquisas sobre habitus professoral foram defendidas	102
Gráfico 6 - Unidades federativas onde localizam-se as IES das pesquisas centradas no habitus professoral	103
Gráfico 7 - Principais temas das pesquisas que adotaram o conceito habitus professoral	103
Gráfico 8 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Betim.....	135
Gráfico 9 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Sabará.....	137
Gráfico 10 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Ribeirão das Neves.....	138
Gráfico 11 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Santa Luzia.....	140
Gráfico 12 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Ibirité.....	141
Gráfico 13 - Sexo dos respondentes	143
Gráfico 14 - Faixa etária dos professores	144
Gráfico 15 - Curso realizado na Graduação	145
Gráfico 16 - Professores X categoria administrativa das IES em que realizaram a Graduação	147
Gráfico 17 - IES de realização do curso de Graduação.....	147
Gráfico 18 - Formação pedagógica dos graduados não licenciados.....	149
Gráfico 19 - Experiência no magistério da Educação Profissional	150
Gráfico 20 - Tempo de experiência no IFMG	151
Gráfico 21 - Câmpus dos entrevistados.....	159
Gráfico 22 - Titulação dos entrevistados	161
Gráfico 23 - Faixa etária dos entrevistados	162
Gráfico 24 - Faixas de experiência no magistério da EPT no geral e no IFMG	165
Gráfico 25 - Tipo de formação pedagógica realizada pelos entrevistados	167
Gráfico 26 - Escolarização dos pais dos entrevistados.....	175

Lista de quadros

Quadro 1 - Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XIX	29
Quadro 2- Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XX.....	32
Quadro 3 - Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XXI	50
Quadro 4 - Formação de professores para a EPT em dispositivos legais de 2012 a 2022	67
Quadro 5 - Pesquisas que utilizaram centralmente o conceito de habitus professoral – Plataformas BDTD e CAPES, 2008-2020.....	98
Quadro 6 - Descritores adotados no Catálogo de Teses e Dissertações da BDTD	104
Quadro 7 - Descritores adotados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	105
Quadro 8 - Pesquisas sobre habitus professoral na educação profissional – Plataformas BDTD e CAPES, 2008-2020.....	105
Quadro 9 - Câmpus ao qual os entrevistados estavam vinculados no momento da pesquisa	158
Quadro 10 - Formação inicial e titulação dos entrevistados.....	160
Quadro 11 - Idade dos professores entrevistados	162
Quadro 12 - Tempo de experiência, por professor, no magistério da EPT no geral e no IFMG	165
Quadro 13 - Realização de cursos de formação pedagógica entre os entrevistados.....	167
Quadro 14 - Escolarização dos pais dos entrevistados, por professor.....	174
Quadro 15 - Classes no Brasil segundo a renda familiar em 2022.....	176
Quadro 16 - Profissão dos pais dos professores entrevistados	177
Quadro 17 - Livros e hábitos de leitura durante a infância e adolescência	179
Quadro 18 - Atividades de lazer entre os entrevistados, quando crianças e/ou adolescentes	181
Quadro 19 - Educação Básica dos entrevistados: tipo de escola e perfil de aluno.....	182
Quadro 20 - Graduação dos entrevistados: tipo de IES e perfil de aluno.....	184
Quadro 21 - Tipo de IES em que os entrevistados realizaram a pós-graduação	185
Quadro 22 - Correlações entre capital cultural, habitus de classe e estrutura das aulas.....	191
Quadro 23- Espelhamento de práticas e sua origem.....	205
Quadro 24 - Experiência no mercado de trabalho anterior à entrada no magistério do IFMG	216
Quadro 25 - Professores e experiência docente.....	230
Quadro 26 - Formação pedagógica e sua importância para os acompanhados	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeiras EAAs e nº de matrículas/frequência por escola, 1910.....	39
Tabela 2 - Taxa de evasão anual nos câmpus da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) do IFMG, em porcentagem – 2019	41
Tabela 3 - Dotações orçamentárias do Governo Federal destinadas à Formação Profissional, de 1910 a 1940.....	44
Tabela 4 - Cursos ofertados pelo IFMG até out. 2018	55
Tabela 5 - Recursos efetivamente gastos com a expansão da RFEPCT.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial
CCT	Coordenadoria de Cursos Técnicos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coagri	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMBRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETF	Escola Técnica Federal
EV	Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Sudeste MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas

IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NETE	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
P.P.P	Projeto Político-Pedagógico
PPP	Poder de Paridade de Compra
Proen	Pró-Reitoria de Ensino
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNETC	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTRAMIG	Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTE FEDERAIS NO BRASIL: a estruturação de um campo	23
1.1 Os Institutos Federais como um <i>campo</i> peculiar.....	23
1.2 Iniciativas pontuais para os desvalidos da fortuna: a educação profissional no século XIX	28
1.3 Gênese da Rede Federal e tímida expansão: a educação profissional no século XX	32
1.4 Efetiva expansão, institucionalização da Rede Federal, criação dos IFs e estagnação: a educação profissional no século XXI	50
1.5 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	58
2 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: avanços, retrocessos e legislação	61
2.1 A formação de professores para a educação profissional no Brasil	61
2.2 Dispositivos legais da última década e a formação de professores para a EPT	67
2.3 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	77
3 APOIO TEÓRICO, CONFLUÊNCIAS E INFLEXÕES: <i>habitus</i> e <i>habitus</i> professoral	80
3.1 <i>Habitus, campo e capital</i> : ferramentas para pensar nosso objeto	81
3.2 Investigando um <i>habitus</i> profissional: o <i>habitus</i> professoral	92
3.3 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	95
4 PESQUISAS BRASILEIRAS QUE USARAM A DENOMINAÇÃO <i>HABITUS</i> PROFESSORAL PARA INVESTIGAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	98
4.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas	98
4.2 Cultura escolar e <i>habitus</i> professoral.....	106
4.3 Educação tecnológica, ensino superior e <i>habitus</i> professoral	111
4.4 Educação a distância, docência virtual e <i>habitus</i> professoral.....	115
4.5 Professores engenheiros e seu <i>habitus</i> professoral.....	119
4.6 Professoras enfermeiras e suas práticas docentes.....	122
4.7 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	125
5 A COLETA DE DADOS: os cinco câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de BH e seus professores.....	128
5.1. Aparando arestas.....	128
5.2 O <i>locus</i> da pesquisa	133
5.3 Informações coletadas com o questionário <i>online</i>	142
5.4 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	152
6 OS DADOS SOBRE OS PROFESSORES ACOMPANHADOS	155

6.1 Caracterização dos professores entrevistados.....	157
6.2 A importância da socialização familiar e escolar dos entrevistados	173
6.3 Elementos da socialização familiar dos entrevistados.....	174
6.4 Elementos da socialização escolar e acadêmica dos entrevistados	182
6.5 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	186
7 ANÁLISE DOS DADOS: ESTRUTURANTES DO HABITUS PROFESSORAL	189
7.1 Capital cultural e <i>habitus</i> de classe.....	189
7.2 <i>Habitus</i> estudantil e espelhamento de práticas	205
7.3 Experiência profissional no mercado de trabalho.....	216
7.4 A experiência docente	228
7.5 Formação pedagógica	235
7.6 Algumas considerações sobre os resultados desta seção.....	243
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
REFERÊNCIAS.....	252
APÊNDICES	266
Apêndice A – Questionário Online	266
Apêndice B – Roteiro de entrevistas com os professores (original).....	268
Apêndice C – Roteiro de entrevistas com os professores (modificado).....	270
Apêndice D – Roteiro de observação de aulas (original)	272
Apêndice E – Roteiro de observação de aulas (modificado).....	274

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente da constituição do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em cursos de licenciatura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Portanto, a presente pesquisa encontra-se no campo da formação de professores, campo e problema social de extrema importância.

Neste sentido, Gatti *et al.* (2019) argumenta que estudar a formação de professores e seu trabalho não se configura apenas como a abordagem de um tema, mas também como um problema social de grande relevância. Assim, a formação dos professores é um elemento central para o debate educacional. Entretanto, a autora demonstra, em seu estudo, que embora a formação de professores seja um “tema” e um “problema social” relevante, ela não tem recebido a devida importância por parte das políticas públicas e, ainda, há poucas iniciativas que mostram concretamente seu valor social.

Portanto, observamos uma contradição: de um lado, a formação de professores é muito relevante dentro do debate educacional, de outro, há escassez de seriedade prática política/institucional a esse respeito. Seja pela descontinuidade das políticas implementadas pelos representantes do Estado, seja pelo valor social real que lhe é atribuído socialmente (GATTI, 2009 e 2010).

No entanto, Gatti *et al.* (2019) considera que houve alguns avanços no que diz respeito à formação de professores, mas esses ainda seriam pouco significativos e geralmente expressos em iniciativas pontuais e descontínuas. Logo, progressos até agora distantes de uma verdadeira política de Estado eficiente e comprometida com a educação brasileira.

A descontinuidade e ineficiência presentes nas políticas e ações de formação de professores no geral, também pode ser percebida na formação de professores para a EPT, talvez de forma ainda mais visível e dramática. Nesta, como demonstram os estudos de Fonseca (1961), Machado (2008) e Urbanetz (2012), é possível perceber muitas falhas, presentes desde o início das primeiras iniciativas de formação de trabalhadores experientes da indústria para atuarem como instrutores nas Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs).

Entretanto, a despeito da descontinuidade e ineficiência da formação dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino, a EPT tem passado por uma significativa expansão, especialmente a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008 na perspectiva de reorganizar as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(RFEPCT), com o objetivo primeiro de levar educação básica, técnica e tecnológica pública, gratuita e de qualidade para o interior do Brasil. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) utilizou a estrutura existente para a criação dos IFs, isto é, os institutos federais nasceram de um ordenamento e rearranjo de instituições existentes: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) (BRASIL, 2008). A fundação dos IFs expandiu as prerrogativas dessas antigas instituições federais de educação profissional, sobretudo para as atividades de ensino superior, inclusive com a obrigatoriedade do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a equiparação dessas novas instituições com as universidades federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008).

Segundo dados do MEC¹, de 1909, ano em que o Estado brasileiro realmente iniciou a oferta de educação profissional de forma sistemática, a 2002, foram construídas 140 escolas profissionalizantes no país. Entre 2003 e 2017, foram entregues à sociedade mais de 500 escolas, totalizando 659 unidades (câmpus) em funcionamento. Ou seja, em apenas 14 anos, a quantidade de escolas profissionais de responsabilidade do Governo Federal quase quintuplicou no país em relação à quantidade construída ao longo de 94 anos.

Embora, como sinalizado acima, tenhamos assistido à uma significativa expansão da EPT no Brasil nos últimos anos, os pesquisadores da formação de professores, até o momento, têm se debruçado de forma mais efetiva sobre a Educação Básica propedêutica e investido muito menos na formação de professores para a EPT. Neste sentido, Urbanetz (2012), por exemplo, para retratar a quase ausência de pesquisas sobre a formação de professores para a EPT usa o termo “ilustre desconhecida”, isto é, apesar de a formação de professores para a modalidade em questão ser um objeto de pesquisa relevante, “ilustre”, ainda é muito pouco estudado, especialmente se o objeto de pesquisa envolver professores dos IFs.

Recentemente realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para que nos mostrasse pesquisas que tivessem utilizado com centralidade os conceitos de *habitus* e sua inflexão para a profissão docente, *habitus* professoral, entre 2008 e 2020. Nesse levantamento obtivemos 33 pesquisas, das quais apenas cinco tratavam da formação de professores da EPT (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SANTOS,

¹ Disponível em: [Expansão da Rede Federal - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br). Acesso em 30 abr. 2022.

2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012). Esse reduzido número de pesquisas especificamente sobre formação de professores da EPT associada ao conceito inflexionado de *habitus* professoral chamou nossa atenção.

Ademais, nosso interesse por questões envolvendo a formação de professores da modalidade em pauta tem também razões mais pretéritas, ligadas à nossa trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação em pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tivemos a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). Nesse grupo de pesquisa tivemos, pela primeira vez, contato com a educação profissional, a qual nos pareceu um campo fértil para pesquisas. Mais tarde, no mestrado, embora tenhamos investigado professores do ensino médio propedêutico, aprofundamos nossas investigações sobre a categoria *trabalho*, o que, por sua vez, implicava também na compreensão da prática pedagógica desses professores. Mais recentemente, trabalhamos na reitoria do IFMG por três anos e meio, atuando na Coordenadoria de Cursos Técnicos (CCT) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais² (TAE). Nesse cargo, realizávamos diferentes atividades, as quais permitiam contatos constantes com professores de todo o IFMG. E tais contatos, tanto nas dependências da reitoria, em Belo Horizonte, quanto nos câmpus da instituição, frequentemente proporcionavam discussões sobre a formação dos professores. Inclusive, ouvíamos com frequência, especialmente pelos professores bacharéis, queixas sobre problemas pedagógicos, particularmente: dificuldades para planejar aulas, com a transposição didática, em avaliar os alunos, em motivá-los e levá-los a se comprometerem com o curso, gerando, inclusive, desgastes e conflitos entre docentes e discentes.

Todos esses relatos e observações foram nos levando a refletir sobre a formação desses professores, especialmente no que se refere àqueles que não possuíam um curso de licenciatura, os professores bacharéis. Muitos desses professores entravam na instituição com a titulação de mestrado ou doutorado, embora lhes faltasse formação pedagógica. Muitos, também, nunca

² Tal cargo exige, como formação mínima, graduação em qualquer licenciatura, sendo muito comum que seus ocupantes possuam pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, já que a carreira dos chamados Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), regulada pela Lei Federal nº 11.091 de 2005, prevê incentivo de qualificação para portadores de título de mestre e doutor. Há inclusive discussões e pressões, por parte dos Técnicos em Assuntos Educacionais, para que o nome do cargo seja alterado para Analista Educacional. O cargo em questão existe em todas as instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, inclusive no próprio ministério.

havia ministrado aulas anteriormente, pois trabalhavam em outros setores, especialmente na indústria.

A partir de julho de 2015 ingressamos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus de Campos do Jordão, na função de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) da área Educação/Pedagogia. Nesta nova experiência, observamos que os professores bacharéis do IFSP de Campos do Jordão frequentemente reclamavam de elementos muito semelhantes aos acima descritos. Mais uma vez sentimo-nos provocados. E tal provocação gerou uma pesquisa de iniciação científica por nós coordenada e realizada em parceria com um discente do curso de matemática (OLIVEIRA; MOURA, 2018).

Nesse contexto, levando-se em consideração tudo o que expusemos até aqui, o problema que delimitamos para nosso estudo foi: como os professores bacharéis, sem formação em cursos de licenciatura, estruturam seu modo de ser e estar docente no IFMG, ou seja, como esses profissionais estruturam seu *habitus* professoral?

Portanto, o objetivo geral da nossa pesquisa foi apreender os possíveis estruturantes do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em licenciatura, que trabalham em uma instituição de EPT. A esse objetivo geral se conjugam os seguintes específicos: a) apreender o processo de escolarização dos professores bacharéis à luz de sua trajetória social e cultural; b) compreender a origem dos elementos teóricos e práticos que são empregados, conscientemente ou não, pelos sujeitos como estruturantes da constituição de seu *habitus* professoral; c) apreender a trajetória profissional dos sujeitos acompanhados e sua relação com a constituição do *habitus* professoral.

Segundo Bourdieu (2015) o *habitus* é desenvolvido ao longo da vida e suas características dependem daquilo que o sujeito viu, ouviu, praticou e reproduziu com as informações oriundas de suas representações construídas no âmbito da dialética da vida cotidiana, ou seja, informações obtidas no âmbito da socialização de modo geral. Esse conceito, entendido como um sistema de disposições inconscientes que tende a produzir apreciações e práticas, foi adotado nesta pesquisa, entre outros usos, na tentativa de entender o processo de constituição do *habitus* professoral, neste caso, de professores bacharéis que trabalham na EPT. A propósito da inflexão do conceito de *habitus* para *habitus* professoral, Silva (2003) esclarece que se trata da estruturação de um modo de pensar e agir dos professores na situação de ensino. Trata-se de um *habitus* desenvolvido sobretudo no exercício da profissão. Ele pode ser definido como um modo de agir produzido e reproduzido na própria atuação docente.

Necessariamente, partimos do pressuposto de que os professores sujeitos desta pesquisa estruturam seu *habitus* professoral em correlação com sua origem e pertencimento social, bem como que suas práticas profissionais atuais e futuras são formuladas por esse mesmo *habitus*. Logo, a fundamentação escolhida, o conceito de *habitus* em Bourdieu, consideramos que é apropriada, pois permite a compreensão e análise tanto da estruturação do *habitus* por parte desses docentes, fruto de socializações passadas, quanto o engendramento das práticas, percepções e apreciações oriundas de novas estruturações e reestruturações de seu *habitus*, mediante socializações no *campo* específico de trabalho desses docentes, uma instituição federal de ensino que oferta cursos de educação profissional.

Para Bourdieu (1986, 2010a, 2011b, 2013a, 2015b, 2015c) é no interior das práticas familiares, que se exprimem gostos, escolhas, percepções, uma ética e uma moral, em que são produzidas as primeiras estruturas do *habitus*, o qual, como dito, constitui-se como matriz de práticas sociais que evidenciam os modos de ser e estar no mundo de um determinado grupo, tratando-se, esse processo, da socialização primária. Entretanto, no âmbito da socialização secundária, ocorrem outras integrações ao *habitus* primário. A socialização secundária realizada na escola, segundo o referido autor, confere ao *habitus* primário novas reestruturações e novas estruturas estruturantes.

Portanto, é na família e na escola que a estruturação do *habitus* é acentuada. É nessa medida que quando objetivamos compreender um determinado *habitus* temos de apreender os processos de socialização na família e na escola do agente em questão. Neste caso, de professores não licenciados que trabalham no IFMG, que constituíram os sujeitos desta pesquisa. O conceito é potente, acreditamos, para a descrição da compreensão das experiências familiares e escolares desses sujeitos com vistas a entender as possíveis relações entre a estruturação do *habitus*, primário e secundário, e a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, ou seja, apreender os estruturantes de um *habitus* tipicamente profissional.

Para alcançarmos os objetivos expostos e com base no referencial teórico mencionado, realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa, do tipo estudo de caso (múltiplos) nos cinco câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), a saber: Betim, Ibirité, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia. Para a coleta dos dados foram aplicados questionários em uma amostra maior, o que nos permitiu obter 44 respostas de professores bacharéis, sem licenciatura. Posteriormente, dessa amostra maior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores, bem como observações de suas aulas. Em

virtude da Pandemia de COVID-19, todos os instrumentos foram aplicados de forma remota. Para a análise dos respectivos dados adotamos a Análise de Conteúdo como ferramenta de extração e organização dos mesmos e simultaneamente, dando materialidade à interpretação.

Este trabalho está dividido em oito seções. Na primeira seção, nos propomos a descrever as origens e principais circunstâncias do desenvolvimento da EPT no Brasil, na tentativa de conhecer importantes elementos históricos que permitissem uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa. No entanto, antes de fazermos isso, caracterizamos os institutos federais como um *campo*, na perspectiva de Bourdieu, muito particular. Em seguida, apresentamos o desenvolvimento da educação profissional no país em três períodos, por nós denominados como: a) iniciativas pontuais para os desvalidos da fortuna: a educação profissional no século XIX; b) gênese da RFEPCT e tímida expansão: a educação profissional no século XX; e c) efetiva expansão, institucionalização da Rede Federal, criação dos IFs e estagnação: a educação profissional no século XXI.

Na segunda seção debatemos a evolução da formação de professores para a educação profissional no Brasil, com seus avanços, retrocessos e principais dispositivos legais. É nesta seção que fica mais claro para o leitor os maiores desafios presentes na formação de professores para a modalidade.

O apoio teórico para este trabalho, o conceito de *habitus* e sua inflexão para a profissão de professor, *habitus* professoral, são apresentados na terceira seção. Nela, também abordamos outros importantes conceitos bourdieuseanos.

Na quarta seção apresentamos a revisão bibliográfica de dissertações e teses que serviram para maior compreensão do nosso objeto. Como dito, foram localizadas nas bases de dados da BDTD e CAPES, e produzidas entre os anos de 2008 e 2020, apenas cinco trabalhos sobre formação de professores e *habitus* professoral na educação profissional, trabalhos esses que foram examinados e nos auxiliaram na análise dos dados.

Os procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como uma caracterização do campo empírico e dos sujeitos aparecem na quinta seção. Essa caracterização dos sujeitos foi construída com base nas respostas do questionário *online* aplicado.

Na sexta seção apresentamos parte dos dados coletados, sobretudo com as entrevistas semiestruturadas com 12 professores bacharéis, sem licenciatura, do IFMG, os quais se dispuseram a participar desta pesquisa e são os seus principais sujeitos. Essa primeira aproximação em relação aos dados anuncia elementos significativos que consideramos estruturas estruturadas e estruturantes do *habitus* professoral que buscamos apreender.

Na sétima seção apresentamos os cinco estruturantes do *habitus* professoral que extraímos dos dados e que se mostraram mais recorrentes nas respectivas fontes, isto é, nas entrevistas com os 12 professores e nas observações de suas aulas. Desses cinco estruturantes, dois se mostraram mais relevantes que os demais, quais sejam: o alto capital profissional e a experiência docente.

Por fim, na oitava seção explicitamos nossas considerações finais. Nessa parte, além de darmos atenção à síntese das seções anteriores, expusemos nossas impressões sobre os dados do trabalho como um todo, tendo em vista a formação de professores para a EPT no Brasil. Também não deixamos de reconhecer as lacunas que o trabalho apontou quanto ao objeto em questão, o que indica a necessidade de aprofundamentos futuros.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apreender os possíveis estruturantes do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em cursos de licenciatura, que trabalham no IFMG. Partindo do conceito de *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu, ocupamo-nos com sua inflexão para o trabalho realizado por professores. Tratamos, pois, especificamente, dos estruturantes possíveis da constituição do *habitus* professoral de 12 participantes que trabalham como docentes EBTT nos cinco câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de BH.

Com isso, evidenciamos, amalgamadamente, sínteses sobre: 1) as históricas dificuldades do Estado brasileiro no que se refere à proposição de uma efetiva e sistemática política de formação de professores para a educação profissional, embora atualmente tais docentes sejam altamente qualificados em termos de formação acadêmica; 2) a potência do conceito de *habitus* para se investigar a constituição dos modos de ser e estar dos professores EBTT, em especial dos bacharéis; 3) de modo geral, o reduzido número de pesquisas sobre formação de professores para a modalidade em questão em consonância com a ausência de estudos envolvendo importantes e atuais temáticas que engendram a EPT nos dias atuais, dentre elas: as relações de gênero e as relações étnico-raciais; e 4) a importante função de dois estruturantes - o alto capital profissional e a experiência docente - no engendramento do *habitus* professoral dos docentes acompanhados, cuja racionalidade é específica ao exercício no magistério da EPT.

Nesse sentido, e de acordo com as necessidades próprias da construção desta pesquisa, em primeiro lugar mostramos as dificuldades do Estado brasileiro em propor e efetivar políticas nacionais para a formação dos professores da educação profissional. Desde o surgimento da primeira oferta sistemática e ampla de educação profissional sob responsabilidade do Governo Federal, a partir de 1909, o Estado se deparou com a ausência de professores qualificados para o ensino de ofícios nas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs). Como apresentamos, a solução deslindada pelo poder público foi a contratação de professoras primárias para a parte propedêutica das aulas e de operários experientes para a parte técnica. Assim, ao longo de quase todo o século XX surgem iniciativas para a formação dos professores da educação profissional. Entretanto, como vimos, elas foram consideradas emergenciais, aligeiradas e provisórias (MACHADO, 2008). Nos anos de 1970, por exemplo, com essas características, aparecem propostas de formação para os docentes que ministravam aulas na educação profissional e não possuíam nenhum tipo de formação pedagógica, foram os chamados cursos emergenciais Esquema I e Esquema II.

Mesmo com a extinção das EAAs e sua substituição por outras instituições, os liceus industriais e, posteriormente, a substituição destes pelas denominadas escolas técnicas industriais, pouco foi alterado no que se refere à formação de professores para a educação profissional. No final do século XX outras estratégias propostas pelo Estado, mais flexíveis, deram início ao que se convencionou chamar de formação em serviço, além do reconhecimento de saberes para professores não licenciados que trabalhavam na EPT. Por conseguinte, desde o início do século XXI, no Brasil, é possível que um professor bacharel que trabalha na modalidade e não possua licenciatura, realize cursos para tal: formação pedagógica ou pós-graduação *lato sensu* (alternativa mais recente). Ademais, outra possibilidade é o reconhecimento de saberes e competências para aqueles que possuem no mínimo cinco anos de experiência no magistério da EPT. Todas essas possibilidades, no plano legal, substituem a necessidade de realização de um curso de licenciatura. Inclusive, no que se refere especificamente a cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência, estes não apenas têm equivalência à uma licenciatura, mas permitem a seus egressos a obtenção de diploma de Licenciatura em Docência na Educação Profissional de Nível Técnico, nos termos da Resolução CNE/CP nº 01/2022 (BRASIL, 2022).

Um século depois do surgimento das EAAs, no contexto dos IFs, a lógica para a contratação de professores, particularmente para os cursos técnicos integrados, é muito semelhante ao que se fazia 100 anos antes, isto é, para a parte propedêutica dos cursos são contratados professores licenciados; para a parte técnica, professores bacharéis, com ou sem licenciatura. Foi sobre este segundo grupo, especificamente bacharéis sem licenciatura, que recaiu nosso olhar. Logo, podemos afirmar que 113 anos após as primeiras iniciativas do Governo Federal para ofertar e prover educação profissional em todo o Brasil, a maneira de contratação dos professores da modalidade é muito similar ao que se fazia no início, bem como a formação desses professores, particularmente dos docentes da parte técnica, se dá em serviço por meio da realização de cursos ou reconhecimento de sua experiência.

Por outro lado, se no início do século XX os professores do ensino industrial eram leigos, isto é, trabalhadores experientes recrutados diretamente nas fábricas e oficinas, hoje a EPT possui um corpo docente altamente qualificado. Como demonstramos nesta tese, a maioria dos professores da RFEPCCT possuem, no mínimo, mestrado. Nossa pesquisa de campo também ratificou esta informação, visto que apenas um dos 12 professores acompanhados não possuía pós-graduação *stricto sensu*. Logo, consideramos de extrema importância tal alteração na formação dos professores da educação profissional. Hoje, falamos, pois, de docentes com alta

escolaridade e formados em instituições de prestígio. Consideramos tal modificação um grande avanço para a modalidade em questão. Ademais, como trabalhado em várias partes desta tese, não podemos pretender que a formação desses professores seja igual à formação dos professores do ensino propedêutico, pois tratam-se de atuações completamente distintas. Daí que na educação profissional faz sentido valorizar o que chamamos aqui de alto capital profissional, estruturante este que seria inadequado e dispensável no ensino propedêutico.

Depois disso, nesta pesquisa explicitamos a potência dos conceitos de *habitus* e *campo* para se investigar a constituição dos modos de ser e estar dos professores EBTT, em especial dos bacharéis. O princípio gerador contido no conceito de *habitus* nos remeteu às socializações passadas dos professores bacharéis do IFMG, ao presente e ao futuro desses docentes - dimensões estruturantes diuturnas do *habitus* – e nos possibilitou apreender uma matriz de percepções em constante reestruturação que lhes leva a fazerem certas escolhas, a agirem de determinadas formas, a compreenderem o mundo, ao mesmo tempo, de forma particular e similar ao grupo social ao qual pertencem. Se isso é um comportamento próprio da estruturação de um *habitus*, neste caso, colocamos essa operacionalidade a favor da compreensão da estruturação de um *habitus* profissional, o *habitus* professoral de professores da EPT. Levando em conta que o *habitus* é apreendido no *modus operandi* de uma determinada classe social em consonância com as leis da natureza próprias dos *campos* em que os agentes operam suas práticas, produzindo e as reproduzindo, buscamos caracterizar os institutos federais como um *campo* específico dentro do *campo* educacional brasileiro e, em particular, caracterizamos o *campo* em que nossos sujeitos trabalhavam, o IFMG.

Portanto, *habitus* e *campo* nos evidenciaram tanto o peso das socializações pretéritas na prática de sala de aula dos nossos sujeitos, quanto as reestruturações operadas em seu *habitus* professoral, em virtude de novas estruturas estruturantes em um contexto muito peculiar.

Na sequência, esta pesquisa revelou o reduzido número de dissertações e teses sobre formação de professores da EPT, sob a ótica do conceito de *habitus* e de sua inflexão *habitus* professoral. Apenas cinco trabalhos, ou 15,1% em um universo de 33 pesquisas, usaram essas denominações para investigar aspectos envolvendo a formação de professores da EPT. Levando em consideração o exposto acima sobre a potencialidade do conceito de *habitus* e de sua inflexão para o trabalho docente na compreensão dos modos de ser e estar dos professores, julgamos que mais estudos e pesquisas, no campo da formação de professores e trabalho docente, são necessários, em particular com a adoção dessas importantes ferramentas do pensar.

Ainda sobre as pesquisas consultadas, chamou-nos a atenção a ausência da abordagem de importantes e atuais temáticas, particularmente da perspectiva dos estudos das relações de gênero e étnico-raciais. Nós também não tratamos de tais temáticas, especialmente porque nosso problema e objetivos de pesquisa não versavam centralmente sobre as mesmas. Logo, sugerimos que outros pesquisadores, ao investigarem a formação de professores da EPT, levem essas temáticas em consideração.

Vale ressaltar que os dados que organizamos e analisamos nos permitem sustentar a crítica da ideologia meritocrática, segundo a qual basta que um indivíduo se esforce, estude e trabalhe para obter sucesso. Como demonstravam algumas pesquisas de Bourdieu (2011b, 2011c, 2013b, 2015a) sobre os elementos distintivos entre as elites e as demais classes sociais, estudos esses apoiados em fartas evidências estatísticas, os indivíduos socialmente favorecidos são também favorecidos na escola (BOURDIEU, 2015d). Nossa pesquisa sinalizou que agentes que possuem um perfil sociocultural próximo ao das elites, quando se tornam professores, continuam se favorecendo do seu *habitus* de classe originário e do capital cultural herdado. Como demonstramos na Seção 7, alguns estruturantes do *habitus* professoral dos nossos sujeitos foram herdados quando eles eram crianças ou adolescentes. Por isso, reforçamos, alguns dos 12 professores acompanhados possuíam vantagens culturais que lhes eram úteis no processo de ensino, vantagens essas não exatamente conquistadas por mérito pessoal, mas legadas pelo seu pertencimento a uma dada classe e núcleo familiar específico.

Por fim, esta pesquisa aclarou os principais estruturantes do *habitus* professoral dos docentes acompanhados. Neste sentido, percebemos que esses estruturantes, para os professores e seus alunos, possuem relevâncias diferentes. Dois estruturantes, em especial, se destacaram: a experiência profissional no mercado de trabalho, a qual denominamos de alto capital profissional, e a experiência na própria docência. Como apontado, esses dois estruturantes se relacionam diretamente com o núcleo do *habitus*, pois este diz respeito à prática, à *hexis*, isto é, a exteriorização da interiorização. Levando em consideração as características da constituição do *campo* em questão, esses dois estruturantes, sobretudo o primeiro, parecem conferir aos agentes os subsídios necessários para uma aula de qualidade na EPT.

Contudo, outros estudos e pesquisas se fazem necessários para maior aprofundamento sobre o papel do alto capital profissional e da experiência docente na constituição de um *habitus* professoral de excelência na EPT. Igualmente acreditamos ser importante que outros pesquisadores se debrucem sobre o estruturante que, em nosso contexto específico de pesquisa, se apresentou como o de menor relevância para os professores acompanhados: a formação

pedagógica. Aqui, recordamos que os cursos de licenciatura foram rechaçados com unanimidade por nossos sujeitos. Foram rechaçados especialmente porque esses professores já são mestres e doutores e, portanto, não lhes faz sentido voltarem para a graduação. Este dado é importante, pois pode revelar um descompasso entre o que alguns pesquisadores da educação profissional defendem e o que, de fato, os professores que estão no cotidiano da sala de aula da EPT realmente pensam, desejam ou necessitam. Assim como Bourdieu (2011a) se recusava a estudar as classes sociais como agrupamentos fictícios que só existiam no papel, também consideramos imprescindíveis outras pesquisas que investiguem os professores da educação profissional em seu cotidiano real.

Como contribuições para a formação dos professores bacharéis, sem licenciatura, que trabalham na EPT, gostaríamos de deixar nossas sugestões com base na pesquisa realizada: primeiramente, pensamos que o Estado deve garantir que os cursos de formação pedagógica destinados a esses professores, cursos de complementação pedagógica e cursos de pós-graduação *lato sensu*, sejam de fato de qualidade. Neste sentido, consideramos que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Profissional (SETEC) do MEC deveriam não apenas propor diretrizes para tais cursos, mas também acompanhá-los sistematicamente. O mesmo pensamos ser necessário para os processos de reconhecimento de saberes: que os órgãos competentes, juntamente com as instituições certificadoras, façam o procedimento com o rigor e seriedade que o tema demanda.

Especificamente para os professores bacharéis, embora concordemos com eles que seja um contrassenso um professor EBTT, bacharel, mestre, doutor, com vários anos de experiência profissional no mercado e alguns também na docência, que eles retornem para a universidade para fazer uma licenciatura, acreditamos que os cursos de complementação pedagógica, por possuírem maior carga horária, têm mais potencial formativo do que uma pós-graduação *lato sensu* com apenas 360 horas. Assim, sugerimos uma solução que configuraria um meio termo entre os cursos de licenciatura tradicionais, geralmente com carga-horária mínima de 3.200 horas e cursos de pós-graduação *lato sensu*, visto que os cursos de complementação pedagógica geralmente possuem, no mínimo, 760 horas. Como de fato é complexo esses professores que trabalham na EPT realizem uma licenciatura, recomendamos que procurem a opção que lhes proporcione maior aprofundamento teórico e prático para aperfeiçoarem suas aulas e, preferencialmente, que optem por cursos ofertados por instituições públicas, pois são elas que possuem maior compromisso com a qualidade do ensino. Por último, ainda para os professores bacharéis da EPT, desejamos que eles compreendam que ser um professor comprometido com

o ensino de qualidade, pressupõe não apenas o ensino da técnica, por mais que esta seja muito importante no *campo* pesquisado, mas também a formação do cidadão crítico e reflexivo para intervir na sociedade.

Por fim, reiteramos que os professores bacharéis da EPT, como profissionais docentes com alta formação acadêmica e, alguns, com alto capital profissional, não podem ser pesquisados e compreendidos na mesma perspectiva dos professores da educação regular propedêutica. Logo, aos pesquisadores da formação de professores recomendamos que as lentes sejam “adaptadas” para a realidade específica da educação profissional, sob pena de investigarem objetos inadequadamente transpostos de outro contexto.

Em última análise, o que apresentamos nesta tese configura-se como uma pequena contribuição para o campo da pesquisa sobre formação de professores, particularmente dos que trabalham com educação profissional e são bacharéis. Entretanto, temos consciência que ainda há muito por fazer, bem como ainda existem muitas lacunas que podem e devem ser preenchidas no que se refere a esse objeto. Neste sentido, apenas apontamos o caminho. Agora, há de se caminhar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Neuton Alves de. **Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de matemática do ensino fundamental de Teresina/ PI**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. Disponível em: [Dissertação Completa \(ufpi.br\)](http://ufpi.br). Acesso em: 21 abr. 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARRUDA, Débora dos Reis Cordeiro. **Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo/UNIFESSPA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017. Disponível em: [DEBORA.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.
- BAGNO, Marcos. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 192-193.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./jun. 2014.
- 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**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [dissertação Rozane Marcelino de Barros.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.
- BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS-Câmpus Bento Gonçalves**. 2014. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.
- BERNINI, Edneia Aparecida Bernardineli. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://capes.gov.br). Acesso em: 21 abr. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. Le sens pratique, **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 2, n° 1, p. 43-86, fev. 1976. Disponível em: [Le sens pratique - Persée \(persee.fr\)](http://persee.fr). Acesso em: 28 set. 2021.

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 \(persee.fr\)](http://www.persee.fr/doc/asoc_0034-0542_1986_064_001_1). Acesso em: 28 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma autoanálise**. Coimbra: Edições 70, 2005.

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

BOURDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b. p. 163-207.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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. Cultura e política. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011c. p. 371-433.

BOURDIEU, Pierre. Ah! Os belos dias. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 487-504.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 587-594.

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

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ólho d'água, 2013b. p. 73-111.

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, 2015a, p. 79-88.

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

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015c. p.183-202.

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, 2015d, p. 44-72.

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015e, p. 144-161.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015f, p. 89-141.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015g, p. 205-241.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados da república Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1909. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil 1937**. Rio de Janeiro, Presidência da República, 10 de nov. 1937. Disponível em: [Constituição37 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 30 de jun. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1997. Disponível em: [RCNE_CEB02_97.pdf \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 14 fev. 2022

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 29 de dez. 2008. Disponível em: [http://L11892 \(planalto.gov.br\)](http://L11892.planalto.gov.br). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 20 de set. 2012.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 1 de jul. 2015. Disponível em: [rcp002_15 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, Presidência da República, 16 de fev. 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 20 de dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 07, de 19 de maio de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 19 de maio de 2020b. Disponível em: [pcp007_20 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 05 de janeiro de 2021**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 05 jan. 2021b. Disponível em: [rcp001_21 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 06 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 06 maio 2022. Disponível em: [rcp001_22 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 out. 2022.

BUENO, Belmira Oliveira. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: [ReP USP - Detalhe do registro: Autobiografias e formacao de professores: um estudo sobre representacoes de alunas de um curso de magisterio](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 out. 2022.

BUSETTO, Áureo. Para pensar os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu na educação brasileira. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. P. 497-510.

CAMPOS, Jameson Ramos. **Era um sonho desde criança**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE \(ufrn.br\)](http://www.ufrn.br). Acesso em: 21 abr. 2022.

CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora**: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: [UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA](http://www.unesp.br). Acesso em: 20 abr. 2022.

CARLINDO, Eva Poliana. **Professores que trabalham concomitantemente no setor público e privado de ensino no estado de São Paulo**: angariação de capital cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: [Eva Poliana Carlindo DO.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

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 \(uemg.br\)](#). Acesso em: 05 out. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História dos nossos gestos**: uma pesquisa na mímica do Brasil. São Paulo: Global, 2012.

CASTRO, Lúcia Rabello de; TAVARES, Renata. Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-19, out. 2020. Disponível em: [1517-9702-ep-46-e237291.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 19 maio 2021.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JR., James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340, jan./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/vh/a/NC8tZwjzWQBRYWkmk5Wxvcv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 05 out. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: [91731. Os Modelos de Formacao - PORT.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 05 out. 2021.

COSTA, Bruna Varoto da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: [Dissertação_19 de setembro_final \(unesp.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Melânia Dalla. **Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTs) no processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal Campus – Palmas/Pr**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

COUTO, Cremilda Barreto. **Habitus professoral em face da implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Casimiro de Abreu/RJ**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#). Acesso em: 22 abr. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEDECCA, Cláudio Savadori. Notas sobre a evolução do mercado de trabalho no Brasil, **Brazilian Journal of Political Economy – Revista de Economia Política**, v. 25, nº 1, p.113-130, jan./mar. 2005. Disponível em: [SciELO - Brasil - Notas sobre a Evolução do Mercado de Trabalho no Brasil Notas sobre a Evolução do Mercado de Trabalho no Brasil](#). Acesso em: 05 dez. 2022.

FALEIROS, Fabiana *et al.* O uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos, Florianópolis, **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016. Disponível em: [TCE_2014-0388-rev.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, Letícia Palhares. **A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [2017_LetíciaPalharesPalharesFerreira.pdf \(unb.br\)](#). Acesso em: 06 out. 2021.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, CEFET-RJ, 1961 (vol. 1 e 2). Disponível em: [pdfcoffee.com_fonseca-celso-suckow-historia-do-ensino-industrial-no-brasilpdf-pdf-free.pdf](#). Acesso em: 06 out. 2021.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político (entrevista). **Cadernos de Ciência**, Brasília, n° 24, p.21-22, jul./set. 1991. Disponível em: ['A educação é um ato político' \(paulofreire.org\)](http://paulofreire.org). Acesso em: 09 dez. 2021.

GIARETTA, Sandra Márcia. **O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: [Sandra Márcia Giaretta.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

GOMES, Luíz Cláudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes, a escola de Aprendizes Artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006, p. 25-62.

GUIMARAES, João Luis Soares Studart. **Concepções de educação musical no projeto Casa de Estudos Musicais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [Dissertacao de JOAO LUIS SOARES STUDART GUIMARAES 2015-1 \(1\).pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

HELPA, Caren Regina Adur de Souza. **O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: [M15_CAREN REGINA ADUR DE SOUZA.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

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. Conselho Superior, Belo Horizonte, maio 2019. Disponível em: [PDI 2019-2023 — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais IFMG](#). Acesso em: 22 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Coordenação de população e indicadores sociais, Rio de Janeiro, IBGE, 2020. Disponível em: [03122021093116-ibge.sintese.de.indicadores.sociais.2020.pdf \(sigas.pe.gov.br\)](#). Acesso em: 04 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Indicadores de qualidade da educação superior – IGC 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: [Indicadores de Qualidade da Educação Superior — Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 24 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: [Censo da Educação Básica 2019_ Resumo Técnico Ideb 2019.indd \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 22 fev. 2022.

2013. Disponível em: [\(Microsoft Word - Tese - Vivian - Vers\343o Capa Dura\)](#) (pucgoias.edu.br). Acesso em: 06 out. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005>. Acesso em: 06 out. 2021.

MACHADO, Ana Paula Oliveira. **Filhos de professores = profissão professor?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: [MACHADO, ANA PAULA OLIVEIRA.pdf](#) (ufsm.br). Acesso em: 28 mar. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 06 out. 2021.

MALDONADO, Ruth Mercado. Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 149-157, jan./jun. 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Paulo Emílio Matos; MOURA, Leandro Souza; IMASATO, Takeyoshi. Coronelismo: um referente anacrônico no espaço organizacional brasileiro contemporâneo? **Revista OeS**, Salvador, v.18, n. 58, p. 389-402, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/RRLRR64VVPNyvNwXYMg3tXg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 73-94.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal, 2009. Disponível em: [TESE \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

MOREIRA, Alexandre. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina** – Câmpus São José. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250926>. Acesso em: 06 out. 2021.

MOURA, Dante H.; FILHO, Domingos Leite L. e SILVA, Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. **Habitus professoral de normalistas em Morrinhos-GO (1962-1971)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: [Dissertação - Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento - 2019.pdf \(ufg.br\)](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. Disponível em: [MIRIAM MITY NISHIMOTO HERANÇA CULTURAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS DE ORIGEM JAPONESA.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Adriana Aparecida de Lima. **As apropriações da profissão docente no estágio probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: [M2017 Adriana Aparecida de Lima Oliveira.pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; MOURA, Rodrigo Ferreira. Formação inicial e trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo, **Revista Eixo**, Brasília, v. 8, n° 3, p. 195-206, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/506/370>. Acesso em: 06 out. 2021.

PACHECO, Eliezer e SILVA, Caetana Juracy Resende. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: [LEI Nº 11 \(ifb.edu.br\)](#). Acesso em: 06 out. 2021.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. Um balanço das políticas de educação profissional no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n° 8, p. 279-296, maio 2020. Disponível em: [UM BALANÇO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 05 dez. 2022

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEZZATO, João Pedro; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A escola como espaço de ação política: uma análise à luz da ação-comunicativa de Habermas. **Cadernos de Educação**,

Pelotas, nº 31, p. 149-162, jul./dez. 2008. Disponível em: [Microsoft Word - revista 31.doc \(ufpel.edu.br\)](#). Acesso em: 05 dez. 2022.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Filosofia da educação nos cursos de pedagogia**: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [TESE EDNA FURUKAWA PIMENTEL.PDF](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Taxa de evasão no ano**. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. 2020a (Ano base 2019). Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 21 set. 2021.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Índice de titulação do corpo docente**. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. 2020b (Ano base 2019). Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 27 set. 2021.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Índice de eficiência acadêmica**. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. 2020c (Ano base 2019). Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 22 set. 2021.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Guia de Referência Metodológica – PNP 2020**. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. 2020d. Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 22 set. 2021.

POZZOBON, Maria Margarete. **O habitus professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do ensino médio estadual de Palmas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: [O habitus professoral na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Palmas \(pucgoias.edu.br\)](#) Acesso em: 22 abr. 2022.

PRADO, Wanessa Cristina Santos. **Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica**: habitus professoral e concepções de ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: [DISSERTAÇÃO versão final Wanessa Prado \(1\).pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

RODRIGUES, Vinícius Bernardini. **Trajetórias de socialização e escolarização de egressos do PIBID Geografia – UFRGS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: [Dissertação_ViniciusbRodrigues.pdf](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

ROMANO, Olavo. **Eta mineiro... jeito de ser**. Belo Horizonte: Leitura, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v.6, nº1, p.83-96, 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005. Acesso em: 06 out. 2021.

SANTOS, Bruna Bardini dos. **Videodança na escola**: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: [Videodança na escola : reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar \(ufpr.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, Taciana da Silva. **Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: [Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica \(ifpe.edu.br\)](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

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: 06 out. 2021.

SARTI, Flávia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: [17.CP_175_6796_Sarti.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 02 nov. 2022.

SARTORI, Ari José. **A "experiência" como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: [278537.pdf \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVA, Émerson Correia da. **A configuração do habitus professoral para o aluno-mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: [\(Microsoft Word - DISSERTA\307\303O-SILVA2009\) \(unesp.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, Fábio José Ferreira; NETO, Fernando de Aquino Fonseca. Efeitos da crise financeira de 2008 sobre o desemprego nas regiões metropolitanas brasileiras, **Nova Economia**, v. 24, nº 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/1355/1424>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVA, Jesué Graciliano da. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos de 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137>. Acesso em: 06 out. 2021.

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. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: [Complexidade da formacao de professores \(FINAL\).indd \(unesp.br\)](#). Acesso em: 28 mar. 2022

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: 06 out. 2021.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Colégio Militar de Campo Grande-MS**: tecendo os fios do *habitus* professoral. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. Disponível em: [SILVA - COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE-MS: TECENDO OS FIOS DO HABITUS PROFESSORAL | Passei Direto](#) Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Moisés Gregório da. **Habitus professoral do engenheiro**: modos de ser e de ensinar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3722>. Acesso em: 06 out. 2021.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, Representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande/PB**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: [LuisaMRS_TESE.pdf \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 21 abr. 2022.

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. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa, 2013. Disponível em: [BERNARDINA SANTOS ARAÚJO DE SOUSA.pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes e egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4429/1/Tese%20-%20Sandra.pdf> Acesso em: 09 set. 2022.

SOUZA, Leigh Maria de. **Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/682>. Acesso em: 06 out. 2021.

SOUZA, Paulo Renato. A universidade e a crise da educação. **Revista da USP**, nº 8, p. 27-32, dez./fev. 1990/1991.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica, a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 58, p. 629-653, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFHRWwbgxKHycWXG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998. p. 254-278.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: [Diálogo v11 n37 Online.indd \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 21 jun. 2022.

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