



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, prof^a 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.

1 A CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL: a estruturação de um campo

A história é testemunha do passado, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, anunciadora dos tempos antigos.

Marcus Tullius Cicero

Nesta seção propomos descrever as origens e principais circunstâncias do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica³ (EPT) no Brasil, na tentativa de apreender importantes elementos históricos que permitirão uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Optamos por apresentar o desenvolvimento da educação profissional no Brasil em três períodos, por nós denominados como: 1. Iniciativas pontuais para os desvalidos da fortuna: a educação profissional no século XIX; 2. Gênese da Rede Federal e tímida expansão: a educação profissional no século XX; e 3. Efetiva expansão, institucionalização da Rede Federal, criação dos IFs e estagnação: a educação profissional no século XXI.

Para facilitar a visão de conjunto, no início de cada subseção mostramos um quadro com alguns dos principais fatos ocorridos no período. Em seguida, discutimos parte desses pontos, buscando demonstrar as características históricas de cada momento.

Entretanto, antes de iniciarmos a exposição e análise das origens e circunstâncias do desenvolvimento da EPT no Brasil, consideramos muito importante compreendermos algumas características específicas dos institutos federais, particularmente da formação e trabalho de seus professores. Para isso, optamos por apresentar essas particularidades na perspectiva do conceito de *campo* de Bourdieu.

1.1 Os Institutos Federais como um *campo* peculiar

O *habitus* professoral é constituído nas instituições. Por isso, não podemos analisar a estruturação desse tipo de *habitus* e discutir os elementos do *habitus* de classe dos professores que acompanhamos sem tratarmos das características do *campo* onde se operacionaliza o

³ Este é o nome dado atualmente para a modalidade. Entretanto, nos séculos XIX e XX outras expressões eram adotadas, como: ensino profissional, ensino industrial (como parte do ensino profissional), ensino vocacional, pré-vocacional, educação profissionalizante, etc.

habitus profissional em pauta. Assim, falar de *habitus* sem pensar em *campo* é reduzir o potencial explicativo do conceito. Logo, caracterizar o *campo* onde esse *habitus* é estruturado e reestruturado se faz muito relevante para a análise que realizamos nesta pesquisa.

Conforme Bourdieu (2004b), cada *campo* é definido por leis próprias que regulam o ingresso, a permanência ou a saída dos agentes que, para fazer parte de um determinado *campo*, precisam atender às exigências e práticas específicas desse *campo*. Segundo esse autor, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem arte, educação, literatura, ciência, religião, etc. são exemplos de campos. Tal universo é um mundo social como os outros, porém obedece a leis sociais mais ou menos específicas. Ele criou a noção *campo* para se referir a esse espaço relativamente autônomo, uma espécie de microcosmo dotado de leis próprias.

A posição ocupada pelos agentes no interior de um *campo* é explicada na respectiva lógica analítica, em função da trajetória na classe de origem e no próprio *campo*, de acordo com a posição de todos os agentes, uma vez que como no interior das classes sociais e entre elas as relações inerentes às práticas são orientadas por poder e o jogo se dá entre desiguais. Em outras palavras, em um determinado *campo* o agente estrutura e reestrutura o *habitus* daquele *campo*. As respectivas regularidades, dialeticamente, ora se misturam mais, ora menos com o *habitus* de classe daquele agente, dependendo, prioritariamente, da classe social na qual sua socialização primária e secundária ocorreu. Isso se torna mais complexo, para o agente e para seu observador, quando tal *campo* não faz parte da classe social de origem daquele agente, onde seu *habitus* de classe foi estruturado até seu ingresso naquele dado *campo*. Em tais casos, as disposições duráveis, impressas no e pelo *habitus* do agente, mas transponíveis, passarão por novas estruturações e reestruturações para que possa fazer parte sem estranhamento, por sua parte e por parte dos outros agentes que regulam aquele *campo* (BOURDIEU, 2011b). A esse propósito, o autor utiliza a metáfora do peixe fora d'água, isto é, de um agente cujo *habitus* não se encaixa em determinado *campo*, o que o obriga a enfrentar novas estruturações e reestruturações em seu *habitus*. Em nossa pesquisa, como demonstraremos nas seções 6 e 7, dois professores dos 12 que acompanhamos se enquadram nesta situação descrita por Bourdieu.

Ainda de acordo com o autor, cada *campo*, ao se produzir, produz uma forma de interesse que, eventualmente sob o ponto de vista dos agentes de um outro *campo*, pode parecer desinteresse. Assim, ele argumenta que cada *campo* possui suas especificidades, embora também existam elementos comuns aos mais variados tipos de *campo*.

Ao longo do tempo, com o amadurecimento intelectual do autor, o conceito de *campo* viria a se tornar, juntamente com o de *habitus*, elemento central em sua produção acadêmica, a ponto de ele se interessar pelo estudo de campos específicos, como: educação, ciência, cultura, televisão, literatura, religião e outros. Formalmente, o autor definiu o conceito como:

[...] um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Diante do exposto acima, podemos afirmar que os institutos federais são um *campo* específico dentro do *campo* da educação. Neste sentido, possuem várias especificidades tanto em relação às escolas de educação básica propedêutica quanto em relação às universidades. Ademais, possuem legislação própria que regula o ingresso e a permanência dos seus servidores, os quais precisam atender determinadas exigências e práticas.

Os IFs são instituições híbridas que possuem tanto educação básica quanto ensino superior. No entanto, no plano formal são classificados como instituições de educação profissional, ofertantes de cursos que vão desde a qualificação profissional básica, os chamados cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC) até a pós-graduação. Não são universidades, porém equivalem a elas para fins de organização e avaliação de cursos superiores. Assim como aquelas instituições, preconizam o ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, diferentemente das universidades públicas, a atividade de ensino é hegemônica.

Embora ofereça educação básica e superior, os IFs não se vinculam nem à Secretaria de Educação Básica (SEB) nem à Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, mas sim se inserem no ordenamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Outra especificidade própria dos IFs é a atuação no interior do país. Ao contrário das universidades federais, as quais historicamente se concentraram nas capitais e algumas cidades-polo, os institutos federais foram para o interior, inclusive para cidades muito pequenas e distantes dos grandes centros urbanos, justamente com a missão de levar educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Contudo, a maior particularidade dos IFs diz respeito à carreira e trabalho dos seus professores. Enquanto os professores das universidades federais pertencem à chamada carreira do Magistério Superior e trabalham com cursos desse nível de ensino, os professores dos institutos federais (mas também das demais instituições que compõem a RFEPT) trabalham

com cursos FIC, técnicos e superiores. São, pois, pertencentes à chamada carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Isto, por si só é uma característica que contribui para tornar o trabalho docente nessas instituições muito complexo porque um professor EBTT, muitas vezes com mestrado e doutorado, trabalha com perfis muito diferentes de alunos. Os estudantes dos cursos FIC, por exemplo, geralmente são pessoas com baixa escolaridade que buscam qualificação para obterem maiores chances de colocação ou recolocação profissional. Os alunos dos cursos técnicos, no geral, são adolescentes oriundos tanto das camadas populares quanto das diferentes frações das classes médias. E, por fim, o docente EBTT também trabalha em cursos superiores, às vezes em cursos muito distintos: bacharelados, tecnólogos e licenciaturas. Ademais, alguns professores dessas instituições também ministram aulas na pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*.

As dificuldades enfrentadas pelos professores EBTT são grandes e inerentes às especificidades da própria instituição: esse professor tem que ter domínio da profissão. A instituição, os gestores, os próprios pares e alunos valorizam a experiência profissional no mercado de trabalho, na área de formação do docente. Além disso, como demonstraremos na Seção 2, recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu uma Resolução, CNE/CP nº 01/2022, que postula que a experiência profissional no mundo do trabalho é requisito preferencial para a atuação na Educação Profissional de Nível Técnico, o que, evidentemente, valorizará ainda mais a experiência prévia dos professores no mercado de trabalho. Logo, podemos dizer que esses professores são qualificados pelo trabalho industrial que realizavam antes do ingresso no magistério, mas eles vão para o IF para exercerem um outro trabalho, o docente. Ou seja, eles ingressaram, em parte, pelo mérito técnico, por serem da indústria, mas a instituição os obriga a serem professores, trabalho para o qual eles não foram preparados.

Ainda sobre as peculiaridades dos professores EBTT, é preciso mencionar também que tais professores possuem uma infraestrutura de trabalho mais precária que a dos docentes do magistério superior. Enquanto os docentes das universidades federais possuem salas de professores específicas por Departamento e gabinetes de trabalho, individuais ou compartilhados, os professores dos IFs, com algumas exceções, compartilham em cada câmpus, de uma mesma e única sala de professores. Ademais, também guardadas algumas raras exceções, não dispõem de gabinetes. Tal estrutura implica que professores de áreas muito distintas e com formações também muito diferentes convivem diariamente no mesmo espaço. Essa situação é propiciadora de conflitos, principalmente entre dois grandes grupos de

professores EBTT: professores da parte técnica (bacharéis ou tecnólogos) e professores da parte propedêutica (predominantemente licenciados). Isto é, a própria estrutura dos institutos federais atualiza um conflito que é histórico: a dualidade entre o fazer e o pensar, entre a educação profissionalizante e a propedêutica, porém dentro de cada câmpus de cada IF.

Todos os professores EBTT, independente se são da parte técnica ou geral, formalmente possuem os mesmos direitos e deveres. Entretanto, de acordo com nossa experiência de mais de dez anos trabalhando em dois institutos federais, tanto em cargo administrativo quanto docente, parece-nos que existe uma convicção velada, nos câmpus de alguns IFs, de que as disciplinas técnicas são mais importantes que as básicas. Isto é implícito, ninguém diz, ninguém ouve, mas tanto professores quanto alunos percebem tal convicção. E ela parece se sustentar no argumento de que as primeiras são as que realmente ensinam aquilo que importa, isto é, uma profissão.

Retomando o conceito de *campo* de Bourdieu, é possível compreendermos agora a necessidade dessa categoria para o entendimento do *habitus* professoral dos nossos sujeitos acompanhados. Os professores bacharéis, embora pertençam a esse grupo aparentemente mais valorizado dentro dos IFs, são também os mais aviltados tanto pelo MEC quanto pelos colegas licenciados, os quais lhes atribuem, com frequência, a pecha de não serem verdadeiramente professores visto que não cursaram licenciatura. Esses professores, como demonstraremos mais à frente, foram pressionados recentemente pelo MEC a realizarem cursos de complementação pedagógica ou pós-graduação *lato sensu* em docência. Entretanto, mesmo entre aqueles que realizaram algum tipo de formação pedagógica, são comuns queixas que demonstram que tais professores ainda veem esse tipo de formação como desnecessária, assim como eles ainda continuam sendo alvo de críticas dos pares que possuem licenciatura. Como argumenta Bourdieu (1997), o *campo* possui dominantes e dominados, atores que jogam com um rol de capitais desiguais com o objetivo de conservar ou transformar a lógica do próprio *campo*. Assim, na realidade por nós pesquisada poderíamos dizer que os professores bacharéis lutam por preservar o prestígio diferenciado que detém por serem aqueles que ensinam o ofício, bem como lutam também para preservar o direito de não terem que cursar uma licenciatura. Por sua vez, os professores licenciados advogam pela mudança, isto é, para que todos os professores EBTT, o que inclui os bacharéis, tenham que fazer algum curso de licenciatura ou ao menos alguma formação pedagógica. Lutam, ainda, para serem igualmente valorizados, tentando provar que embora seus conhecimentos e saberes não sejam os próprios do ofício que os alunos cursam, são igualmente relevantes.

Outro elemento muito peculiar aos IFs são os requisitos para o ingresso na carreira. Exige-se, como formação mínima para o cargo de professor EBTT, curso de graduação, seja ele de bacharelado, licenciatura ou tecnologia. Porém, é muito comum nos editais de concursos existirem provas de títulos. E estas, por sua vez, ora pontuam candidatos com experiência profissional no mercado, ora pontuam aqueles que possuem pós-graduação *stricto sensu*. Assim, temos nos IFs perfis docentes muito distintos: professores mais velhos e com muita experiência profissional no mercado, mas também professores jovens, com pouca ou nenhuma experiência profissional, porém portadores de títulos de mestrado ou doutorado. Ora, esse modelo de contratação de professores, o qual valoriza tanto a experiência profissional no mercado quanto a titulação acadêmica, contribui para que professores com formação e experiências muito distintas trabalhem juntos e convivam no mesmo espaço. Embora essa pluralidade de perfis docentes seja positiva, ela é também desafiadora na medida em que nem sempre há um convívio harmonioso entre tantos professores de áreas, formações e experiências muito distintas trabalhando juntos.

Assim, os IFs devem ser compreendidos na perspectiva de um *campo* muito específico dentro do *campo* educacional. E é nesse *campo* de forças, conflitos e interesses divergentes que se situam os 12 professores por nós acompanhados, particularmente professores bacharéis que nunca realizaram um curso de licenciatura. E é sobre a constituição histórica desse *campo* que trataremos a partir de agora.

1.2 Iniciativas pontuais para os desvalidos da fortuna: a educação profissional no século XIX

A educação profissional, diferentemente do que algumas pesquisas apontam (BAVARESCO, 2014; COSTA, 2017; SILVA, 2017), não se iniciou no Brasil apenas em 1909 com a criação das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) nas capitais dos estados. As primeiras iniciativas, como aparecem no Quadro 1, datam de um século antes.

Quadro 1 - Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XIX

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS	PERÍODO
Fundação do chamado Colégio das Fábricas, primeira instituição escolar destinada a formação profissional que se tem notícia no país	1809
Criação da Companhia de Artífices	1810
Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios	1816
Utilização do seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro, para ensino de ofícios mecânicos/ Início da associação entre ensino profissional e crianças e adolescentes pobres e órfãos	1818 em diante
Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil/ Academia das Artes	1826
Fundação do Imperial Colégio Dom Pedro II (no edifício do antigo Seminário São Joaquim)	1837
Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com a oferta de várias oficinas profissionais	1854
Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com a oferta de diferentes oficinas	1856
Criação dos asilos para meninos abandonados, com oficinas para os órfãos	1874
Criação, por Dom Pedro II, às suas expensas, de escolas de ensino profissional para os filhos de seus empregados	1882 em diante
Pronunciamento de Dom Pedro II, aos deputados da Assembleia Geral Legislativa, solicitando a criação de escolas técnicas	1889

Fonte: elaboração própria a partir de Fonseca (1961).

A primeira tentativa governamental de se ofertar formação profissional no Brasil data de 23 de março de 1809. Nesta data, o príncipe regente de Portugal, Dom João VI, criou o denominado Colégio das Fábricas, depois de 24 anos de proibição da existência de fábricas e manufaturas no país. A criação desta instituição só foi possível porque, um ano antes, o Alvará de 1º de abril de 1808 permitiu a reabertura e estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil (FONSECA, 1961). Segundo o autor:

O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil (FONSECA, 1961, p. 94-95).

Pouco tempo após a criação do Colégio das Fábricas, Dom João VI cria, em 1810, a Companhia de Artífices, um grupo de militares especializados em ensinar o ofício de produção de armas e artefatos congêneres. Tal instituição pode ser considerada a raiz de uma série de ofícios que mais tarde fariam parte do chamado Arsenal de Guerra, no Rio de Janeiro.

Outro grande feito de Dom João VI, no sentido de estabelecer o ensino de ofícios industriais no Brasil, foi a tentativa de criar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, com a ajuda de uma delegação de artesãos e artífices franceses, a Missão Artística Francesa. Tal escola, contudo, nunca chegou a funcionar. Em 1820 a Escola Real, sem nunca ter efetivamente funcionado, foi transformada na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, mudando de nome, poucos meses mais tarde, para Academia das Artes, e realmente iniciando suas atividades em 1826 (FONSECA, 1961).

Discorrendo sobre o fato de Dom João VI, em 1818, incorporar à Coroa portuguesa um seminário católico, o Seminário de São Joaquim, para fins de aquartelamento de tropa e ensino de ofícios mecânicos, Fonseca (1961) esclarece que, pela primeira vez, a partir de então, os documentos normativos imperiais começam a associar o ensino profissional aos pobres, órfãos ou, usando as palavras que seriam frequentemente adotadas no início da Primeira República, os desvalidos da fortuna. O autor assinala uma relação entre o uso que o imperador começa a fazer de seminários e conventos católicos com o ensino de ofícios destinados agora não mais aos considerados rapazes de boa educação, mas sim aos desafortunados:

[...] Em seguida, pouco a pouco, o ensino profissional iria ficando, exclusivamente, para os deserdados da sorte, os desamparados, os infelizes [...] Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional [...]. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual aos seus abrigados [...]. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em ‘todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar’, mas nos ‘desfavorecidos da fortuna’, ‘nos deserdados da sorte’ (FONSECA, 1961, p. 103-104).

Podemos observar, então, com base no autor, que foi na passagem do Brasil Colônia para o Império, no contexto da nascente industrialização do país e de uma consequente demanda por mão-de-obra minimamente qualificada, associado ao aumento de crianças e adolescentes pobres, que as autoridades estatais da época iniciaram o ensino de ofícios para um público que representava uma ameaça à ordem e ao progresso desejados para o novo momento que se instalara.

Em 1837, depois de embates entre duas propostas educacionais antagônicas: uma, defensora da educação humanística e literária, e a outra, do ensino de ofícios, foi criado no edifício do antigo Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Dom Pedro II (atualmente, colégio Pedro II, uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT). Esta escola, inicialmente, contribuiu para que o ensino humanístico e literário fosse legitimado como educação para as elites pois, por

muitos anos, somente hospedou cursos secundários e superiores para as classes abastadas, sobretudo o curso de Direito, não possuindo nenhum curso de formação industrial. Ou seja, em um colégio criado por e para os ricos, não havia cursos de formação profissional, mas apenas os prestigiados cursos secundários e superiores, o que explicitava a dualidade escolar e educacional existente na época: colégios para o ensino das humanidades, das ciências e das artes, destinados às elites; instituições de formação profissional, destinadas aos órfãos e pobres. Em verdade, esta foi a perspectiva educacional do Império: educação literária, humanística e enciclopédica que possibilitava que as profissões liberais de prestígio fossem dirigidas somente aos filhos dos senhores de terra, latifundiários e grandes comerciantes. E o ensino profissionalizante, por sua vez, para todo o restante da população: pobres, mestiços, órfãos, trabalhadores manuais e, a partir do início da República, filhos de ex-escravos (FONSECA, 1961).

Conforme o autor, em 1854 Dom Pedro II cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant. Em 1856 funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Ambas as instituições são importantes para a história do ensino profissional, pois, em suas dependências funcionaram, por muitos anos, diferentes oficinas, especialmente as de: tipografia, encadernação, sapataria, pautação e douração.

Em 1874 foram criadas escolas para menores abandonados, chamadas de Asilos para Meninos Desvalidos. Nestas instituições as crianças e adolescentes aprendiam as primeiras letras e logo eram encaminhados para as oficinas públicas ou particulares para aprenderem um ofício. Tais escolas endossavam, assim, a tônica do ensino de ofícios para os órfãos.

Ainda de acordo com Fonseca (1961), o próprio Dom Pedro II criou, com recursos próprios entre 1882 e 1885, instituições de ensino profissional destinadas aos filhos de seus empregados e escravos, com o intuito de formar homens para o trabalho manual. Embora talvez bem-intencionado, ao criar e manter às suas expensas tais escolas, o imperador deu o golpe final em qualquer possibilidade de o ensino profissional mudar de *status*.

A monarquia chegava ao seu término e, em 1889, em um de seus últimos pronunciamentos, Dom Pedro II, se dirigindo aos deputados da Assembleia Geral Legislativa, solicitou que fossem criadas “[...] escolas técnicas, adaptadas às condições e conveniências locais” (FONSECA, 1961, p. 147). É nesse contexto que a República se inicia: por parte de alguns intelectuais e políticos, como Rui Barbosa, havia a esperança da expansão do ensino profissionalizante, com prestígio semelhante à educação clássica. Entretanto, para a sociedade brasileira da época, o ensino industrial ainda era visto com preconceito, como um ensino de

segunda categoria, o qual deveria ser dirigido exclusivamente aos mais pobres (FONSECA, 1961).

1.3 Gênese da Rede Federal e tímida expansão: a educação profissional no século XX

No início do século passado tivemos a mais simbólica ocorrência da história da educação profissional, a constituição de 19 EAAs. Foi a partir desse fato que a Rede Federal deu seus primeiros passos no sentido de se expandir. Ao longo do século, essas escolas mudaram de nome, se transformaram em liceus, escolas técnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, finalmente, IFs, paralelamente ao surgimento de outras instituições federais de educação profissional, como as escolas agrotécnicas e os colégios técnicos vinculados às universidades. O século XX, tal como mostrado no Quadro 2, foi perpassado por muitas e importantes mudanças no âmbito da educação profissional. Contudo, tais mudanças, no final do período, ainda não se mostravam capazes de promover uma efetiva expansão desse tipo de educação para a juventude brasileira.

Quadro 2- Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XX

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS	PERÍODO
Criação de 19 EAAs nas capitais dos estados, pelo presidente Nilo Peçanha. Primeiro grupo de escolas profissionais de amplo alcance, por iniciativa do Governo Federal	1909
Criação da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	1910
Criação de comissão de técnicos especializados em ensino industrial para examinar o funcionamento das EAAs, denominada Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico	1920
Oficialização de prática antiga, a comercialização de produtos fabricados nas EAAs	1926
Incorporação de escolas profissionalizantes municipais, estaduais e privadas à rede de escolas profissionalizantes do Governo Federal na tentativa deste expandir a oferta	1934
Com o objetivo de melhorar o <i>status</i> e a identidade das EAAs, tais escolas têm o seu nome alterado para Liceu Industrial	1937
Aumento no orçamento do Governo Federal destinado à formação profissional	1937
Extinção, por Decreto-lei, das EAAs	1942
As novas escolas de ensino profissional, os liceus industriais, passam a ofertar cursos técnicos, podendo os alunos prestarem concurso para acesso ao ensino superior	1942
Constituição de escolas agrotécnicas federais, baseadas no modelo escola-fazenda. Mais tarde tais escolas seriam transformadas em CEFETs e, depois, comporiam a RFEPT	Década de 1950 em diante

As escolas técnicas federais, em substituição aos liceus industriais, passam a vigorar como autarquias federais, o que lhes dá maior autonomia	1959
A LDB nº 4.024 reafirma a possibilidade de os concluintes da educação profissional ingressarem no ensino superior	1961
A LDB nº 5.692 torna todo o antigo ensino de 2º Grau compulsoriamente profissionalizante	1971
As escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, os primeiros CEFETs	1978
É retirada a obrigatoriedade do 2º Grau formar técnicos	1982
É constituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, gradativamente, são criados CEFETs em todo o país	1994
Período sombrio para a educação profissional: falta de investimento por parte do Governo Federal, favorecimento da oferta privada e publicação de dispositivos legais desfavoráveis à expansão da Rede Federal	Entre 1997 e 2004

Fonte: elaboração própria a partir de Fonseca (1961); Kuenzer (1999) e Machado (2008).

O primeiro grande feito em prol do ensino profissionalizante na Primeira República foi o documento denominado Proposição nº 195 de 1906, entregue pela Câmara dos Deputados ao Senado. Esse documento, que tratava do orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, é considerado por Fonseca (1961) como um marco na história do ensino industrial visto que representou a primeira iniciativa do Governo Federal para financiar a expansão de escolas federais de ensino profissionalizante para todo o país.

Conforme Fonseca (1961), em junho de 1909 o mineiro Afonso Augusto Moreira Pena, então presidente, falece e assume em seu lugar Nilo Peçanha. Três meses apenas depois de sua posse ele assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando, nas capitais dos Estados, 19 EAAs, cujo objetivo principal era ofertar ensino profissional de nível primário, gratuitamente, para crianças de 10 a 13 anos. Essa foi a primeira iniciativa federal de se ofertar ensino profissional no país em todo o território nacional. Tal realização conferiu a Nilo Peçanha, até hoje, o reconhecimento social como fundador da educação profissional no Brasil.

De acordo com Moreira (2012), a gênese dessas escolas só foi possível devido ao contexto do Brasil naquele momento, sobretudo por características tais que exigiam a expansão do ensino profissionalizante, como: o aumento da população desocupada e/ou em busca de trabalho, seja pela recente abolição da escravidão, seja pela crescente vinda de imigrantes europeus e japoneses para os grandes centros urbanos; aumento do número de analfabetos, especialmente devido à falta de instituições escolares para os mais pobres; a necessidade de promover condições mínimas de subsistência para as classes operárias e a necessidade de afastar toda essa massa populacional da ociosidade, do vício e do crime.

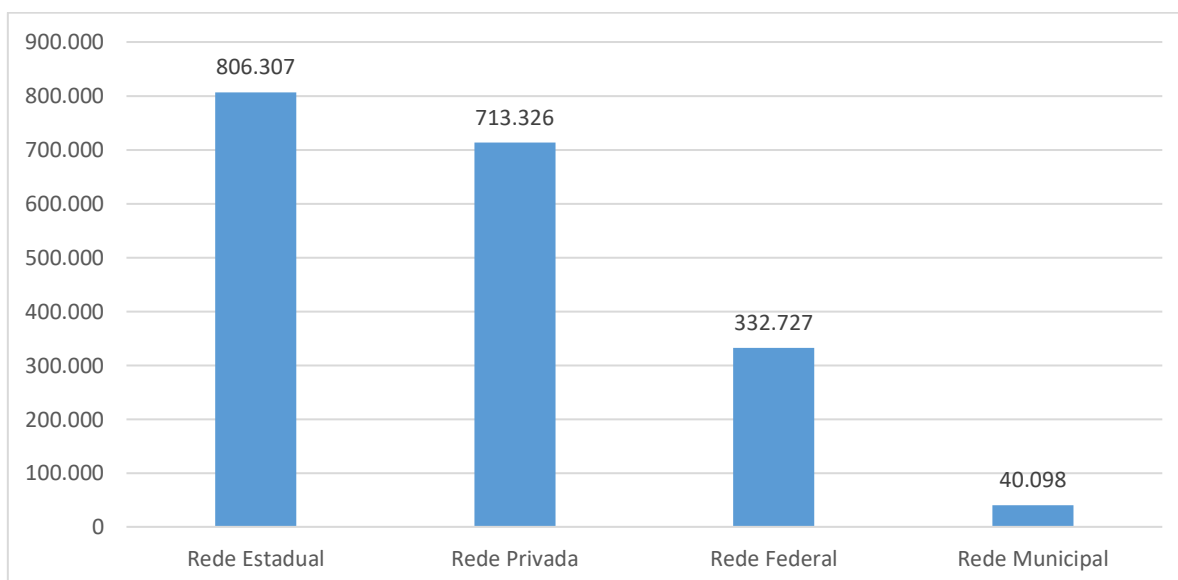
Discorrendo sobre as EAAs e no mesmo sentido de Moreira (2012), Kuenzer (1999, p. 122) esclarece que essas instituições:

[...] antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Esse primeiro grupo de escolas profissionais, 100 anos mais tarde seria transformado na RFEPECT, instituída pela Lei nº 11.892 de 2008, composta por 38 institutos federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois CEFETs, de Minas Gerais e Rio de Janeiro, 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Tal Rede, embora hoje seja muito mais complexa e diversificada que há um século, formada por todas as instituições supracitadas, ainda atende a poucos jovens brasileiros, uma vez que seu número de matrículas é baixo se comparado com o número de matriculados nas redes estadual e privada. De acordo com o Censo da Educação Básica 2021, publicado em 2022, a maior parte das matrículas na modalidade estão concentradas na rede estadual. A rede privada é a segunda maior em número de matrículas. A Rede Federal aparece apenas em terceiro lugar (INEP, 2022). É o que mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1- Número de matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa



Fonte: elaboração própria a partir de Inep (2022, p. 34).

Outro dado de igual monta para o desenvolvimento desta pesquisa é que as EAAs representaram uma relevante medida para a alfabetização e formação profissional dos trabalhadores em escala nacional. Por outro lado, tais escolas, assim como suas antecessoras no século XIX, foram concebidas como ofertantes de uma educação própria para os filhos dos mais pobres. É o que demonstra seu decreto de criação, no preâmbulo:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da Lei nº 1.606, de 20 de dezembro de 1906: considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às **classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;** [...] (BRASIL, 1909, adaptação do português e grifos nossos).

Nesse excerto é possível verificar não apenas o público-alvo do ensino profissional no início do século XX, mas também o reiterado preconceito de classe das elites brasileiras em relação aos pobres, relacionando estes à ociosidade, ignorância, ao vício e ao crime.

De acordo com Manfredi (2002), em sentido semelhante ao atribuído por Kuenzer (1999), as EAAs representavam para o Governo Federal um mecanismo disciplinador das crianças e jovens das camadas populares, os quais lutavam por melhores condições de vida. Tais escolas significavam a possibilidade de assegurar formação moral desejada pelo Estado e a manutenção da ordem social e do *status quo*, o que muito interessava às camadas dominantes.

No contexto específico do Estado de Minas Gerais, Estado no qual situa-se o *locus* desta pesquisa, esse ideário desenvolvimentista civilizador também se fazia presente. Somado a ele, estava a dificuldade desse Estado em atrair imigrantes europeus, diferente do que acontecia em São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sendo assim, de acordo com Chamon e Goodwin Jr. (2012), a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (EAA-MG), inaugurada em Belo Horizonte, em setembro de 1910, tinha como especificidade a formação da mão-de-obra predominantemente local:

No dia 08 de setembro de 1910 foi inaugurada, na cidade de Belo Horizonte, a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, instalada no coração da capital, na Av. Afonso Pena. Custeada pela União, tinha por objetivo formar operários e contramestres, mediante o ‘ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários’ às crianças pobres na idade de 10 a 13 anos. Oferecia gratuitamente o curso primário, o curso de desenho e a aprendizagem de ofícios em cinco oficinas: ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria (CHAMON e GOODWIN JR. 2012, p. 327).

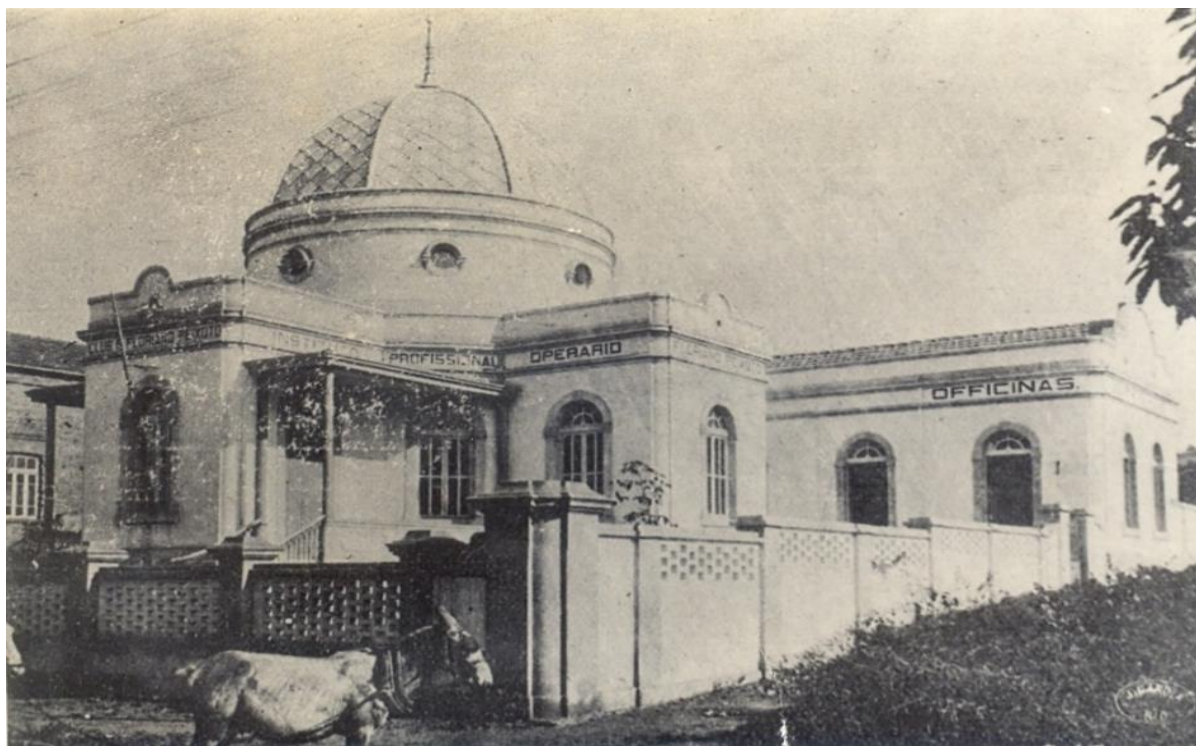
Coerente com o projeto de criação das outras 18 escolas, a EAA-MG significava, simultaneamente, a possibilidade de introduzir a recém-inaugurada capital mineira⁴ no curso do desenvolvimento republicano e, também, retirar das ruas crianças e adolescentes que mendigavam e sujavam a nova sede do governo, despertando neles o amor pelo trabalho. Sendo assim, por meio desta escola se ofertaria não apenas a qualificação técnica da classe operária mineira, mas também sua formação moral. Novos tempos, nova capital e uma nova escola, pertencente a uma Rede que prometia projetar o Brasil no nascente século XX: republicano, industrializado e com uma força de trabalho livre e capacitada física, intelectual e moralmente.

Entretanto, muitos eram os desafios para esse elevado ideal. Desde a criação das 19 escolas, foi possível notar, por exemplo, a precariedade das condições estruturais dos prédios escolares. Vejamos o caso específico da EAA-MG.

Embora tenha sido implantada em endereço central e nobre da nova capital, a Avenida Afonso Pena, pertencente à área planejada pelo Engenheiro Aarão Reis, e delimitada pela Avenida 17 de dezembro, hoje Avenida do Contorno, o prédio era muito inadequado. Além de pequeno e com poucas salas, as quais deveriam comportar tanto uma sala de aula para o ensino primário quanto oficinas, era insalubre, pois a edificação não permitia a entrada de luz natural e a circulação de ar de forma abundante. Para transformar este espaço em um prédio minimamente adequado, o diretor da época, Augusto Cândido Ferreira Leal, aproveitou e produziu diversos espaços: levantou um muro na parte de trás do prédio, separando as dependências deste da rua; instalou secretaria, biblioteca, enfermaria, sanitários; reconstruiu o jardim; construiu forjas e fornos para as oficinas, separou um cômodo para as aulas do ensino primário, outro para as aulas de desenho e outros três para as oficinas (CHAMON e GOODWIN JR. 2012). A Figura 1 retrata um pouco do referido prédio na década de 1910:

⁴ Vila Rica foi a primeira capital da Província das Minas Gerais, em 1721. Teve seu nome alterado para Ouro Preto, em 1823. Em 1897 foi inaugurada a nova capital do Estado, Belo Horizonte.

Figura 1- Vista do primeiro prédio da EAA/MG - 1910



Fonte: Setor de Audiovisual do CEFET-MG. Disponível em: [Prédio da primeira sede da escola – CEFET-MG Memória \(cefetmg.br\)](https://cefetmg.br). Acesso em: 03 maio 2022.

Conforme Chamon e Goodwin Jr (2012), a precariedade dos prédios escolares das primeiras EAAs demonstrava a contradição existente entre o discurso das autoridades republicanas, que colocavam sobre os ombros de tais escolas a missão de formar um novo trabalhador para uma nova sociedade e a ausência de condições objetivas adequadas em termos de edificações, máquinas, equipamentos e, principalmente, professores qualificados, o que demonstra, segundo os autores, a dificuldade do novo regime em lidar com a constituição de um novo mundo do trabalho.

Outro problema relacionado às primeiras EAAs foi a sua distribuição geográfica inadequada. Segundo Cunha (2005), cada estado da Federação recebeu uma dessas escolas, com exceção do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, em virtude de que tais estados possuíam instituições destinadas à formação industrial. Conforme o autor, as escolas se localizavam, quase sempre, na capital do estado, independentemente de ser ela a cidade mais populosa ou com maior demanda por mão de obra, oriunda da atividade manufatureira.

No caso específico do estado de Minas Gerais, a localização da EAA em Belo Horizonte era um exemplo da inadequada distribuição geográfica desse tipo de instituição. Segundo Cunha (2005) na época da criação das escolas de aprendizes artífices, a produção manufatureira nesse estado estava bastante espalhada por diferentes municípios. O município de Juiz de Fora

era o centro industrial mais antigo e com maior diversidade de fábricas, com destaque para a produção têxtil. O município de Belo Horizonte era, em 1908, o segundo maior polo industrial, porém com menor diversificação manufatureira. O autor argumenta, portanto, que seria mais razoável a instalação de duas escolas de aprendizes artífices no estado (ao invés de uma), uma em Juiz de Fora e outra em Belo Horizonte.

As EAAs eram palco também de uma grande barganha política nos seus primeiros anos de funcionamento. De acordo com Cunha (2005), os principais cargos existentes nestas escolas, como os de diretor, instrutor e secretário, eram ocupados por indivíduos indicados politicamente, geralmente por coronéis locais. Ou seja, os coronéis indicavam esses profissionais e estes, por sua vez, se comprometiam em conseguir votos para seus padrinhos políticos, os próprios coronéis ou pessoas por eles indicadas. Até as vagas ofertadas para os discentes eram preenchidas por indicações das lideranças locais, que se serviam dessa prerrogativa para angariar cabos eleitorais.

De acordo com Martins, Moura e Imasato (2011), o coronelismo foi uma forma peculiar de mandonismo típico da República Velha e tratava-se de uma prática em que grandes fazendeiros detinham o poder econômico, político e social de uma determinada região. Conforme os autores, o coronelismo seria fruto da decadência econômica dos fazendeiros que passaram, com a crise do café, a exercer poder político sobre aqueles que deles dependiam economicamente: trabalhadores rurais, miseráveis e analfabetos. Contudo, esse poder se estendia, em alguns casos, à toda comunidade próxima da fazenda, incluindo pequenos comerciantes, membros do clero, polícia e funcionários públicos.

A criação das primeiras EAAs marcou, também, de forma mais visível que nos períodos da Colônia e do Império, a desigualdade da escola brasileira. A própria expressão usada na época para referência à Educação Profissional, ensino profissional, deixava explícita a separação entre ensino, destinado aos pobres, e educação, destinada aos ricos. Conforme Gomes (2006, p. 32 e 33):

[...] pode-se perceber, nas ideias que vigoravam, uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação [...]. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os ‘desfavorecidos da fortuna’.

Por outro lado, a esperança na capacidade do ensino profissional alavancar o desenvolvimento da indústria nacional aumentava. Esses anseios se coadunavam com a

necessidade de se ampliar a produção de gêneros básicos pela própria indústria brasileira. Com o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, as importações, que naquele momento representavam a maioria dos produtos em circulação, começam a diminuir, pressionando a produção nacional que, por sua vez, necessitava de trabalhadores mais qualificados. Para isso, atribuiu-se especialmente às EAAs a missão de, ao mesmo tempo, formar trabalhadores e produzir os bens de que a economia nacional tanto precisava (FONSECA, 1961).

Essa incumbência atravessou gerações e até hoje espera-se que os institutos federais, CEFETs e demais escolas federais de educação profissional preparem jovens para o mercado de trabalho. Aqui, mais uma vez, podemos observar uma característica muito peculiar ao *campo* em pauta: a vinculação do ensino ao mundo do trabalho. Não se ensina e não se estuda nesse *campo* de forma aleatória, mas sim com fins de formação em determinada área profissional. Contudo, atualmente, não se trata mais de ensinar rudimentos de técnicas operacionais da marcenaria, serralheria, ourivesaria, tapeçaria etc. Hoje, os IFs oferecem cursos baseados em diferentes tecnologias para a formação de profissionais coerentes com as novas demandas do mundo do trabalho.

Outra característica presente nas EAAs, e que até os dias de hoje ainda persiste em alguns cursos na EPT ofertada pelo Governo Federal, é o grande índice de evasão escolar dos alunos. Conforme Fonseca (1961), o problema aparecera desde o primeiro ano de funcionamento destas escolas, e aumenta no início dos anos de 1920.

Embora as EAAs tenham representado um importante passo no sentido da oferta federal de ensino profissionalizante, o índice de matriculados, nos primeiros anos de sua criação, bem como o de alunos realmente frequentes, era muito baixo, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Primeiras EAAs e nº de matrículas/frequência por escola, 1910

ESCOLAS	MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Alagoas	93	60	64,5 %
Amazonas	33	18	54,5 %
Bahia	40	30	75 %
Ceará	128	55	42,9 %
Espírito Santo	180	52	28,8 %
Goiás	71	29	40,8 %
Maranhão	74	56	75,6 %
Mato Grosso	108	57	52,7 %

Minas Gerais	32	24	75 %
Pará	160	74	46,2 %
Paraíba	143	112	78,3 %
Paraná	219	153	69,8 %
Pernambuco	70	46	65,7 %
Piauí	52	28	53,8 %
Rio de Janeiro (Campos)	209	145	69,3 %
Rio Grande do Norte	151	86	56,9 %
Santa Catarina	100	59	59 %
São Paulo	135	95	70,3 %
Sergipe	120	69	57,5 %
TOTAIS	2.118	1.248	

Fonte: elaboração própria com base em FONSECA (1961, p. 169).

A respeito desse problema, o historiador expõe:

A evasão escolar vinha, de longa data, preocupando os espíritos. Poucos eram os alunos que chegavam ao final dos cursos das Escolas de Aprendizes Artífices. A maioria, premida por várias causas, principalmente pelo fator econômico, abandonava aqueles estabelecimentos no fim da 3ª. ou da 4ª. série, para procurar trabalho nas fábricas ou oficinas, oferecendo aos patrões os conhecimentos que já haviam adquirido e que, aliás, eram superiores aos dos operários antigos, que nunca haviam cursado escolas profissionais (FONSECA, 1961, p. 185).

O problema da baixa frequência ou evasão discente na educação profissional ainda persiste. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2020a, ano base de 2019, do Ministério da Educação (MEC), que representa hoje o maior banco de dados sobre a Rede Federal de EPT, a taxa de evasão anual⁵ média no Brasil, para todos os cursos ofertados pela Rede Federal, desde cursos FIC até cursos de pós-graduação, é de 15,5%. Entretanto, os números são muito diferentes dependendo do tipo de curso. Por exemplo, no caso dos cursos FIC, geralmente destinados a pessoas com baixa escolaridade e com duração reduzida, no passado denominados de cursos de qualificação profissional, a taxa de evasão anual média no Brasil é de 28,4%. Esses cursos representam, hoje, exatamente o correspondente dos cursos ofertados nas EAAs nas primeiras décadas do século XX. No caso dos cursos técnicos, a taxa de evasão anual média no Brasil é de 13% (PNP, 2020a).

⁵ Este indicador mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas. A Plataforma Nilo Peçanha considera evadidos aqueles alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso. Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](https://plataforma.nilopecanha.mec.gov.br/). Acesso em: 21 set. 2021.

No caso específico do nosso *locus* de pesquisa, o IFMG, a taxa de evasão anual média geral, para todos os câmpus⁶ e cursos, é de 16,2%, valor um pouco acima da média nacional, 15,5%. Especificamente para os cursos FIC, a taxa de evasão chega a 37,3%; para os cursos técnicos, 9,7%. Chama a atenção o alto índice de evasão nos cursos de licenciatura da instituição, 15,2%, segundo maior índice depois dos cursos FIC (PNP, 2020a).

Como é possível filtrar os dados da PNP por câmpus, a Tabela 2 exhibe os índices de evasão nas cinco unidades do IFMG em que realizamos nossa pesquisa. Para tanto, selecionamos os dados referentes aos cursos FIC, técnico, bacharelado, tecnologia e especialização *lato sensu*.

Tabela 2 - Taxa de evasão anual nos câmpus da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) do IFMG, em porcentagem – 2019

	FIC	Técnico	Bacharelado	Tecnologia	Especialização (Lato sensu)	Total geral
Betim	48,3	5	12,8	-----*	-----*	10,1
Ibirité	----- _*	3,8	9,8	-----*	-----*	4,5
Ribeirão das Neves	10,1	6,6	12,4	12,9	11,1	10,2
Sabará	----- _*	5,3	6,4	5,9	-----*	5,8
Santa Luzia	----- _*	6,6	4,5	2,7	-----*	5,1

Fonte: elaboração própria a partir da PNP (2020a), indicador *Taxa de evasão no ano*.

* Curso não ofertado no câmpus.

⁶ A grafia dos vocábulos *câmpus*, *campus* e *campi* tem gerado muitas discussões em documentos oficiais da RFEPCT, razão pela qual a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), tendo em vista a pluralidade de aplicação dos vocábulos nos departamentos de comunicações das instituições da Rede Federal, formulou consulta junto à Academia Brasileira de Letras (ABL) sobre a devida utilização dos vocábulos, a qual considerou correta a forma aportuguesada *câmpus*, mas optou por sugerir o uso latino *campus/campi*. Considerando que a forma aportuguesada *câmpus*, grafada com acento circunflexo, tanto para o singular quanto para o plural, também é aceita pela Academia Brasileira de Letras; e que a Profa. Dra. Enilde Faulstich, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em nota lexicológica para o MEC argumenta: “em português, o uso do termo **câmpus** para o singular e para o plural está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna” (NOTA LEXICOLÓGICA – *Câmpus*, *campus* e *campi*, disponível em: [Campus, campus, campi \(mec.gov.br\)](http://Campus.campus.campi(mec.gov.br)). Acesso em: 21 set. 2021); considerando também que as duas instituições envolvidas nesta pesquisa, UNESP Rio Claro, instituição a qual o autor deste trabalho esteve vinculado como aluno de doutorado; e IFMG, instituição campo da investigação, não possuem orientação específica sobre o uso do vocábulo em questão, optamos pela grafia *câmpus*, tanto para o singular quanto para o plural, ao longo de todo o texto da presente tese.

Alguns dados dessa tabela merecem destaque. Primeiro, que a evasão nos câmpus dos professores pesquisados é menor tanto em relação à média nacional quanto em relação à média do próprio IFMG. Segundo que o Câmpus Ribeirão das Neves, justamente a unidade localizada no município mais pobre da RMBH, é o que possui maior média de evasão. Terceiro, que os cursos FIC, acompanhando os dados nacionais e do IFMG, são o tipo de curso com maior índice de evasão, com destaque para o Câmpus Betim, no qual quase metade dos alunos que entram nesses cursos não os concluem.

Retomando a história da educação profissional, além da evasão escolar discente, outros desafios ameaçavam o projeto e continuidade dessas instituições nos seus primeiros dez anos de existência. Outros problemas se impunham, como: faltavam ferramentas e equipamentos necessários ao ensino e aos trabalhos; os programas de ensino variavam muito de escola para escola, faltando unidade e coerência entre os currículos dos cursos; enfim, “apesar dos esforços dispendidos e da dedicação de alguns diretores e professores das Escolas de Aprendizizes Artífices, o ensino profissional não corria bem” (FONSECA, 1961, p. 187).

Por isso, em 1920, algumas autoridades políticas, compreendendo o risco de fechamento que essas escolas passavam, criaram uma comissão de técnicos especializados em ensino industrial para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, aperfeiçoando-o. Para tanto, foi composta uma comissão, denominada Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, liderada pelo engenheiro e educador João Luderitz, diretor da escola profissionalizante de Porto Alegre, que naquele momento era uma escola modelo. Depois de visitar algumas escolas, o referido engenheiro entregou às autoridades responsáveis pelo ensino profissionalizante um relatório com sugestões de melhorias para as EAAs. Os principais problemas detectados foram: currículos muito díspares e que não contribuíam, de fato, para a formação profissional; ausência de infraestrutura adequada; falta de equipamentos, ferramentas e insumos básicos; falta de professores devidamente qualificados; alto índice de evasão dos alunos; ausência de merenda escolar e insuficiência de cursos destinados às meninas (FONSECA, 1961).

Nos anos seguintes, algumas medidas foram tomadas para remodelar o ensino profissional. A primeira foi alterar o currículo dos cursos, o qual passou a ter duração de seis anos. Nos três primeiros ensinava-se a ler, escrever e alguns trabalhos manuais, mais genéricos. Nos três últimos os alunos tinham que se especializar em determinado ramo profissional: artes da madeira, do metal ou da decoração. Outra mudança significativa, ocorrida em 1926, foi a

comercialização dos produtos fabricados nas escolas profissionais, ou seja, foi oficializada e incentivada uma prática que ocorria desde o início do século (FONSECA, 1961).

O ensino profissionalizante, nesse momento, ainda era considerado ensino primário. Somente alguns anos mais tarde ele seria equivalente ao ensino secundário, o que lhe traria maior prestígio. Nesse momento, passagem da década de 1920 para a de 1930, o país atravessava profundas transformações econômicas, políticas e educacionais.

No plano econômico, o setor industrial, pela primeira vez na história, começava a ultrapassar o agrícola. Segundo Fonseca (1961), a partir de 1929 o Brasil deixa de ser um país essencialmente agrícola, dado que o valor dos produtos manufaturados supera o valor dos produtos agrícolas, o que faz com que as autoridades políticas prestem maior atenção ao ensino destinado à formação de pessoal para as fábricas, usinas e oficinas. No plano político, a partir de 1930, com o Governo Provisório, várias mudanças são implementadas em todo o território nacional, nas mais diferentes áreas, inclusive na gestão educacional. Nesse ano é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, o que representou, ao menos em termos formais, a destinação de um ministério mais adequado para gerir o setor. Nesse sentido, as EAAs foram desligadas do Ministério da Agricultura e vinculadas ao recém-criado Ministério da Educação.

Em 1934, o decreto nº 24.558, de 3 de julho, contribuiu para a expansão do ensino profissionalizante pelo interior do Brasil, uma vez que este instrumento normativo permitia que escolas profissionalizantes municipais, estaduais ou até mesmo particulares, desde que seguissem as orientações do Ministério da Educação, integrassem a Rede de escolas profissionalizantes. Tal decreto também sinalizava para a possibilidade de o ensino profissional ser equivalente ao ensino secundário, pois a progressiva industrialização do país requeria trabalhadores com níveis de conhecimento cada vez mais complexos.

O flerte com instituições e iniciativas privadas de oferta de ensino profissional contribuiu para que, em 1937, o Ministro Gustavo Capanema, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro, reformasse todo o ministério, alterando inclusive seu nome, retirando a expressão pública, passando a ser chamado apenas de Ministério da Educação e Saúde. Neste mesmo ano, em uma tentativa de alterar o *status* e a identidade das EAAs, desvinculando-as da ideia de um ensino direcionado aos desvalidos da fortuna, tais instituições têm o seu nome alterado para Liceu Industrial, nomenclatura inspirada em escolas de ensino secundário europeias (FONSECA, 1961).

Nesse mesmo ano, em 10 de novembro é outorgada a Constituição Federal do Governo Vargas. Esta foi a primeira a versar sobre a referida modalidade. Contudo, ainda atrelava essa

aos mais pobres, conforme pode ser visto no complemento do art. 129: “**O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937, grifos nossos).

A Constituição Federal de 1937 instituiu a cooperação entre a indústria e o Estado, parceria esta que, anos mais tarde, culminaria na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-lei nº 4.048 de 1942; bem como do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-lei nº 8.621 de 1946 (SILVA, M. G. 2017). A partir de então, algumas indústrias instaladas especialmente nos grandes centros urbanos começaram a ofertar ensino profissional em suas dependências.

A partir de 1937 também há um aumento significativo no orçamento do Governo Federal destinado à formação profissional, principalmente em relação a todo o período anterior, desde a criação das EAAs, tal como demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 - Dotações orçamentárias do Governo Federal destinadas à Formação Profissional, de 1910 a 1940

ANO	VALOR
1910	1.248:000\$000
1911	960:000\$000
1912	1.544: 560\$000
1913	1.641:390\$000
1914	1.629:800\$000
1915	1.054: 100\$000
1916	1.003: 300\$000
1917	1.052:000\$000
1918	1.318:000\$000
1919	1.727:000\$000
1920	2.283:320\$000
1921	2.413: 320\$000
1922	2.978:920\$000
1923	3.108:920\$000
1924	3.535 :810\$000
1925	3.068: 160\$000
1926	3.068:160\$000
1927	4.321:340\$000
1928	5.153:388\$000
1929	4.890:628\$000
1930	6.336: 140\$000
1931	4.298: 560\$000
1932	4.515:730\$000
1933	4.735: 730\$000
1934	5.879:730\$000
1935	5.158:930\$000
1936	5.573:797\$000
1937	10.755: 500\$000

1938	14.522:800\$000
1939	16.812:180\$000
1940	18.451 :800\$000

Fonte: FONSECA (1961, p. 214-215).

A EAA-MG, em 1941, em cumprimento ao artigo 37 da Lei nº 378 de 1937, passou a se chamar Liceu Industrial de Minas Gerais, devendo, a princípio, ofertar o ensino profissional de todos os ramos e graus. Em 1942, com a reestruturação do ensino industrial realizada no Ministério de Gustavo Capanema, a Escola deixou de ofertar ensino profissional de nível primário e começou a ministrar ensino profissional de nível ginásial, passando a se chamar Escola Industrial. Em 1943, ainda no contexto mineiro, devido à criação de seu primeiro curso técnico de nível médio, a antiga EAA-MG mais uma vez ganhou nova denominação: Escola Técnica de Belo Horizonte (CHANON e GOODWIN JR. 2012; FONSECA, 1961).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, aprovada pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, por ter reorganizado todo o ensino profissional no Brasil, dava fim à lógica das EAAs. Em seus 33 anos de existência, segundo Cunha (2005), foi possível observar nessas escolas um resultado pouco expressivo na formação profissional da juventude trabalhadora.

Embora a pífia produtividade das EAAs, qualitativamente, tenha sido um fato inegável, tais instituições representaram uma importante iniciativa do Estado e um ponto de partida para o estabelecimento do que, no futuro, se tornaria a RFEPCT.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial trouxe algumas mudanças importantes para o ensino profissional, como a equiparação desse ensino ao secundário e a possibilidade de os concluintes ingressarem no ensino superior, em cursos correlatos ao concluído. Havia uma grande expectativa, por parte de educadores do ensino profissional, que tal equiparação elevasse o prestígio de tal modalidade de ensino, como pode ser observado nas próprias palavras do professor Celso Suckow da Fonseca:

Um jovem que se matriculasse em uma escola profissional não teria o direito de prosseguir seus estudos, ao terminar o curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse. Agora, não. Abria-se, alargava-se o horizonte. **O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores. Depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial os jovens inscritos nas escolas industriais poderiam, também, atingir as escolas de engenharia, de arquitetura, de química, ou de belas-artes. Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos.** O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos

"desfavorecidos da fortuna", ou aos "desvalidos da sorte". Abria suas portas a todos, e a todos oferecia as mesmas vantagens (FONSECA, 1961, p. 266 e 267, grifos nossos).

No entanto, o que o referido educador não imaginava é que a força da condição socioeconômica e, conseqüentemente, o baixo capital cultural dos indivíduos das camadas populares não permitiria que desfrutassem dessa nova condição. Segundo Bourdieu (2015a), que formulou o conceito de capital cultural para explicar a desigualdade de desempenho escolar entre estudantes de diferentes classes sociais, relacionando o êxito escolar com a distribuição desse capital entre as classes e frações de classes, o rendimento escolar do indivíduo depende do capital cultural previamente investido por sua família em sua formação antes de seu ingresso na escola. O *capital cultural* tem três estados: a) estado incorporado; b) estado objetivado e c) estado institucionalizado. Incorporado quando “um ter se tornou ser” (idem, p.83) por meio da aquisição de capital cultural, um árduo trabalho do agente sobre si mesmo que pressupõe tempo e investimento da parte dele e de sua família. Objetivado quando o capital cultural está objetivado nos denominados bens culturais, neste caso, quadros, esculturas, livros, instrumentos e máquinas. E, por fim, institucionalizado e objetivado por meio de diplomas e certificados que servem para legitimar a posse do capital, atestando a competência de seu possuidor.

O conceito de *capital cultural* formulado por Bourdieu (2015a), então, pode explicar o fato de apenas uma pequena minoria dos concluintes dos cursos profissionalizantes, nos anos de 1940, entrarem no ensino superior, pois o baixo capital cultural das famílias desses alunos, transmitido a eles, constituía um entrave para ingressarem no ensino superior. De acordo com Bourdieu (2015b), o acesso ao ensino superior é cravado por uma seleção direta ou indireta ocorrida ao longo da escolaridade, seleção essa em que seriam desfavorecidos os sujeitos das classes sociais com menor capital cultural, como é o caso dos estudantes da formação industrial. Conforme Bourdieu (2015a, p. 59), basta que a escola ignore as desigualdades culturais entre os indivíduos de diferentes classes sociais para que entrem em ação mecanismos de reprodução social:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

E foi isto o que ocorreu com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Embora legalmente os estudantes do ensino profissionalizante tivessem adquirido o direito de concorrerem à uma

vaga no ensino superior, o baixo capital cultural de suas famílias, manifestado também por eles, fizeram com que fosse erguida uma grande barreira contra as classes populares no sentido de acessarem o nível superior.

Por outro lado, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, segundo Fonseca (1961), a partir da década de 1940 se tornou possível que um aluno que terminasse o ginasial propedêutico, não profissional e, portanto, de maior prestígio, entrasse em um curso técnico de uma escola profissionalizante federal. Essa possibilidade foi responsável pela paulatina mudança do perfil socioeconômico do alunado do ensino profissional: não mais alunos pobres, mas agora rapazes oriundos de famílias de classe média começaram a fazer parte da educação profissional. Nesse sentido, por exemplo, o autor relata que na Escola Técnica Nacional, no estado de Guanabara (Rio de Janeiro) era possível ver, na porta de entrada, automóveis particulares pertencentes aos novos alunos do ensino industrial, o que demonstraria, segundo o autor, que este tipo de ensino começara a ser procurado por jovens das classes mais abastadas. Com isso, os filhos das classes trabalhadoras estavam sendo também expulsos do ensino profissionalizante.

Para esse processo de elevação do prestígio do ensino profissional, contribuiu também a exclusão de grandes contingentes de jovens pobres candidatos às novas escolas profissionais. É que a recente ordenação do ensino profissional, fruto da Lei Orgânica, permitia maior possibilidade de os diretores rejeitarem a matrícula de alunos que não julgassem merecedores da participação na nova fase do ensino industrial brasileiro. Nas palavras do autor:

O ensino industrial já não cuidava mais de encher as suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora, selecionava-os e rejeitava os que não apresentassem determinados índices de aptidão. Os resultados desta medida, projetados no futuro, teriam de ser forçosamente benéficos, formando uma verdadeira elite para a indústria (FONSECA, 1961, p. 269, grifos nossos).

Aqui fica evidente a exclusão operada pelo novo modelo de ensino industrial. E mais uma vez as contribuições de Pierre Bourdieu podem ajudar a esclarecer tal exclusão. De acordo com Bourdieu (2015b), quando uma instituição de ensino almeja se tornar mais prestigiada, é comum tornar o recrutamento para a seleção de seus alunos um processo mais aristocrático. Seja de forma consciente ou não, a escola favorece os mais favorecidos. Assim, seja no ingresso ou em sua permanência, os estudantes vindos de famílias com maior capital cultural e, geralmente também com maior poder econômico, tendem a obter maior êxito escolar porque seu *habitus* de classe e o de sua família incorporam os pré-requisitos necessários ao sucesso escolar. Por outro lado, os filhos das camadas populares são excluídos tanto do ingresso à escola quanto da permanência nela, pois seu *habitus* de classe e o respectivo capital cultural (ou a falta

dele) não atendem às expectativas da instituição. Como diz o autor: “[...] é, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2015b, p. 63).

Por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispunha sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura⁷, tais escolas passaram a ter autonomia didática, financeira e administrativa. Tal autonomia também contribuiu para a elevação do *status* das escolas federais de educação profissional (CHAMON e GOODWIN JR. 2012).

De acordo com Pacheco e Silva (2009), a partir do final dos anos 50 e início da década de 60 vão se constituindo uma rede de escolas agrícolas, as escolas agrotécnicas federais, baseadas no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Tais escolas, a partir de 1967, passam a pertencer ao Ministério da Educação e Cultura, tornando-se escolas agrícolas. Essas escolas, mais tarde comporiam a Rede Federal.

Em 1978, em cumprimento da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em CEFETs, os primeiros, pois os demais só viriam bem mais tarde, nos anos 1990. Tal legislação ampliava as atribuições dessas instituições, dando a elas, por exemplo, a missão de ofertar cursos superiores de graduação e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, especialmente em áreas tecnológicas. Foi também nessa década e no início da seguinte que as redes estaduais, em função da LDB nº 5.692/71 ter tornado o antigo 2º Grau compulsoriamente profissionalizante, expandem a oferta de cursos técnicos, ultrapassando a Rede Federal. Contudo, os cursos providos nas escolas estaduais geralmente não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho local, além de serem ministrados por professores mal remunerados e com precárias condições de trabalho.

Conforme Dedecca (2005), a crise dos anos 80 provocou uma queda aproximada de 25% na produção industrial e, conseqüentemente, desemprego em massa, especialmente entre 1981 e 1983. Essa crise contribuiu, por outro lado, para que as autoridades políticas do país dessem um impulso à educação profissional: somadas às escolas estaduais, instituições privadas foram incentivadas a ofertar cursos cada vez mais atrelados às demandas do mercado. As escolas federais, entretanto, receberam poucos incentivos, ficando atrás das outras duas redes.

A partir da década de 90, segundo Pacheco e Silva (2009), várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se CEFETs, o que formaria a base do Sistema Nacional de

⁷ A partir de 1953, por meio da Lei nº 1920, de 25 de julho, esse ministério passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura.

Educação Tecnológica (SNET), instituído pela Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, pelo presidente Itamar Franco. Em 1998, na gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Governo Federal, sob o pretexto de maior eficiência, proíbe a construção de novas escolas técnicas federais, passando a dar mais incentivos para a iniciativa privada. Inicia-se, a partir daqui e até 2004, um período de abandono da educação profissional federal pelo próprio Governo Federal, o que representou sucateamento da modalidade, com estagnação dos salários dos professores, falta de manutenção nas instalações e equipamentos, redução significativa do orçamento das escolas etc. De acordo com Kuenzer (1999), tais mudanças eram oriundas da interferência de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na definição das políticas públicas educacionais para a modalidade. Tal interferência, conforme a autora, culminou na diminuição drástica dos investimentos do Governo e repasse de verbas deste para a iniciativa privada.

Na referida década alguns dispositivos legais representaram a manutenção de visões antigas e elitistas em relação a educação profissional. Neste sentido, por exemplo, de acordo com Kuenzer (2006), o Decreto nº 2.208/97 representou um acordo entre o MEC e o BM. Este orientava o Ministério da Educação brasileiro a elaborar medidas que pudessem diminuir os gastos públicos com o setor educacional e elevar seus resultados. Para isso, uma das medidas sugeridas foi a separação entre o ensino médio e a educação profissional, bem como a diminuição drástica da oferta pública de cursos técnicos sob a responsabilidade do Governo Federal, transferindo responsabilidades e beneficiando, por outro lado, a oferta privada.

A Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes da educação profissional de nível médio, defendia que os cursos especiais, destinados a diplomados em nível superior, sem licenciatura, deveriam se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura (MACHADO, 2008).

Discorrendo sobre o Decreto nº 2.208 e a Resolução CNE nº 02, ambos de 97, Costa (2016) argumenta que os objetivos do governo do presidente FHC, em matéria de educação profissional, foi manter a modalidade no seu *status* de origem, ou seja, uma educação pobre para os pobres. Nesse sentido, constava da política do Governo Federal:

[...] o recuo da rede federal na formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizente com essas políticas privatistas criou-se mecanismos de transferência para os estados,

municípios, empresas privadas e sociedade civil, a responsabilidade de formação do cidadão trabalhador (COSTA, 2016, p. 70).

E assim findou o século XX: com falta de investimentos do Governo Federal para a educação profissional por ele ofertada, o que representou para professores, alunos e gestores da modalidade, em ausência de perspectivas e extremo sucateamento das instituições e empobrecimento dos cursos, desde os de qualificação até os de ensino superior.

1.4 Efetiva expansão, institucionalização da Rede Federal, criação dos IFs e estagnação: a educação profissional no século XXI

A educação profissional a partir de 2004, com nova legislação e um novo presidente governando o Brasil, ganha novos ares. Há a promessa, realizada pelo próprio chefe do Executivo Federal e dos novos gestores do MEC, de realizarem a maior expansão da história da modalidade. E tal expansão, de fato, se materializa a partir da Lei nº 11.892 de 2008, com a criação dos IFs. Há a fundação de um significativo número de escolas profissionalizantes pelo país, em especial, em seu interior, algo que as instituições federais anteriores nunca fizeram. Atualmente, o MEC⁸ informa a existência de 659 câmpus de instituições de EPT em todo o território nacional.

Entretanto, a partir de 2016 o cenário é alterado. Progressivamente os investimentos do Governo Federal vão diminuindo. A partir de 2019 há sérios contingenciamentos, o que tem colocado em xeque a existência mesma dos IFs e de toda a Rede. Vejamos as principais ocorrências nesse terceiro período no Quadro 3:

Quadro 3 - Desenvolvimento da educação profissional no Brasil do séc. XXI

PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS	PERÍODO
Período de esperança: novos dispositivos legais e promessas de uma expansão nunca vista em toda a história da EPT	A partir de 2004
Criação de 38 institutos federais e institucionalização oficial da RFEPCT, totalizando 659 unidades (câmpus) em todo o país	A partir de 2008
Desaceleração da expansão da Rede Federal	2016
Contingenciamento dos investimentos públicos para a Rede Federal e estagnação de sua expansão	2017 em diante, com agravamento a partir de 2019

Fonte: elaboração própria.

⁸ De acordo com o próprio Ministério da Educação, dados de 2018. Disponível em: [Expansão da Rede Federal - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://expansao.mec.gov.br/). Acesso em: 03 fev. 2022.

De acordo com Costa (2016), o Decreto nº 2.208/97 foi revogado quando de sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004, no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva. Tal substituição foi resultado de embates de alguns dos maiores pesquisadores da modalidade no Brasil em prol da oferta e expansão do ensino médio integrado⁹.

Contudo, segundo Ciavatta (2005), o novo decreto, embora muito melhor que o anterior, não foi capaz de romper com a dualidade estrutural presente na educação brasileira porque tal dualidade é resultado de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual: “[...] sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” (CIAVATTA, 2005, p. 87).

A superação dessa dualidade se daria com uma educação politécnica, ou seja, uma educação que levasse à formação integral do indivíduo, portanto abrangendo os aspectos físico, mental, emocional, técnico etc. Tal educação, segundo Lombardi (2010) deveria considerar a indissociabilidade entre educação e política, trabalho manual e trabalho intelectual. Outro grande autor que expõe importantes considerações sobre esse conceito é Dermeval Saviani. Para ele “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). Em outra passagem, o autor expõe que politecnia significa “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas” (idem, p. 140).

O conceito de politecnia, de acordo com Moura, Filho e Silva (2015), tem sua origem na obra de Marx, Engels e Gramsci e seu significado, embora possua diferentes nuances, sempre está ligado à formação humana integral, ou seja, à uma formação que englobe o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e profissional.

Logo, aos alunos da educação profissional e aos trabalhadores em geral não caberia apenas o domínio da técnica, mas dos fundamentos científicos que presidem as diferentes técnicas. Nesse sentido, para Moura, Filho e Silva (2015) embora o ensino médio integrado a cursos técnicos não se consubstancie, ainda, em verdadeira educação politécnica, pode ser a gênese dessa formação. Daí a defesa que muitos pesquisadores e educadores da área Trabalho

⁹ Conforme a LDB nº 9.394/96, artigos 36 a, b e c, a Educação Profissional Técnica de nível médio ocorre sob as formas: I – articulada com o ensino médio; e II – subsequente. Na forma articulada há as modalidades integrada ao ensino médio, para quem iniciará este nível de ensino, (trata-se do tipo mais defendido por boa parte dos especialistas em educação profissional por permitir uma formação mais integral do indivíduo); e a modalidade concomitante ao ensino médio, para quem já está matriculado neste nível de ensino. E na forma subsequente, o aluno já deve possuir o ensino médio, fazendo, portanto, somente a parte profissionalizante. Os Institutos Federais, conforme a Lei nº 11.892 de 2008, devem ofertar com prioridade cursos técnicos integrados ao ensino médio.

e Educação fazem em relação ao ensino médio integrado, bem como a crítica correspondente à persistente oferta de cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente, pois estas não conteriam o germe dessa educação¹⁰.

Conforme Pacheco e Silva (2009), todas as instituições que compõem a RFEPCT, com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, são autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A autarquia é instituída por lei, tornando-se entidade auxiliar e descentralizadora da administração pública, possuindo patrimônio constituído de recursos próprios e autonomia para se organizar conforme as necessidades do serviço que devem realizar, não podendo legislar para si, devendo seguir as leis da entidade que as criou, no caso, o Governo Federal. Essas instituições possuem autonomia, por exemplo, para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Conforme o art. 2º da Lei nº 11.892/2008, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Seus professores podem ministrar aulas, lembramos, nos seguintes cursos: FIC; técnicos, de qualquer tipo (integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio); e em cursos superiores de graduação (bacharelados, tecnologias e licenciaturas) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). De todos esses cursos, segundo o art. 8º da referida Lei, os IFs devem garantir, em cada exercício, o mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos, prioritariamente sob a forma de cursos integrados e no mínimo 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Devido à sua ampla atuação, os professores dos IFs, assim como das demais instituições da RFEPCT, pertencem à carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), carreira essa que foi oficialmente instituída e ordenada pela Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.

Logo, os IFs são um *campo* muito peculiar dentro da educação brasileira. O fato de seus professores atuarem em diferentes cursos, por exemplo, representa uma novidade e ao mesmo tempo impõe sérios desafios aos docentes e gestores. Igualmente a prerrogativa de se equipararem às universidades, ao mesmo tempo em que são escolas técnicas, lhes torna instituições híbridas e com antigos e novos problemas. Ademais, como os IFs são instituições

¹⁰ Para maiores informações sobre o conceito de *politecnia*, sugerimos consulta ao livro de Lucília Machado, *Politecnia, escola unitária e trabalho*, da editora Cortez.

que foram criadas a partir de outras existentes, especialmente escolas técnicas, CEFETs e escolas agrotécnicas federais, levam em si toda a cultura dessas antigas instituições de educação profissional, o que também culmina em complexidades. É comum, por exemplo, nos câmpus de alguns IFs, inclusive no IFMG, conviverem professores oriundos dos CEFETs, os quais geralmente se encontram próximos da aposentadoria, bacharéis com muita experiência profissional na indústria e no magistério, e também jovens professores, que acabaram de ingressar na instituição, muitos possuidores do título de doutorado, com pouca experiência tanto no mercado de trabalho quanto no próprio magistério. Ora, tal convívio, evidentemente, é gerador de conflitos pois, como argumenta Bourdieu (1997), o *campo* possui dominantes e dominados que jogam com capitais e recursos desiguais para mudar ou conservar a lógica do próprio *campo*.

Conforme o art. 5º, foram criados 38 institutos federais em todo o território brasileiro, sendo que alguns estados possuem mais de um instituto (BRASIL, 2008). No caso específico do estado de Minas Gerais existem cinco institutos, todos independentes entre si e em relação aos outros 33 da federação: IFMG, *locus* da nossa investigação, cuja reitoria fica na cidade de Belo Horizonte; Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG), com reitoria na cidade de Montes Claros; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), com sede no município de Juiz de Fora; Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), com reitoria na cidade de Pouso Alegre; e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), cuja reitoria fica no município de Uberaba. Cada um desses institutos equipara-se a uma universidade federal e possui um determinado número de câmpus.

O IFMG, de acordo com o inciso XIII do art. 5º da Lei nº 11.892/2008, foi criado mediante a integração dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. As Unidades de Ensino Descentralizadas¹¹ (UNEDs) de Formiga e Congonhas também compuseram o IFMG nessa fase inicial. Os demais câmpus foram criados posteriormente. Atualmente, a instituição conta com 18 câmpus e um polo de inovação, distribuídos geograficamente pelo estado de Minas Gerais conforme a Figura 2:

¹¹ As UNEDs são novas unidades que nascem vinculadas a um câmpus já existente, mantendo com ele dependência administrativa, pedagógica e financeira até se tornar um câmpus.

Figura 2 - Distribuição dos câmpus do IFMG



Fonte: página institucional do IFMG, disponível em: [O que é o IFMG — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais IFMG](#). Acesso em: 03 maio 2022.

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹² do IFMG, para o período de 2019 a 2023, a partir de sua criação, a instituição anexou novas unidades. Em 2009, o Câmpus Governador Valadares iniciou suas atividades e, em 2010, os Câmpus Betim e Ribeirão das Neves. Em 2011, houve a criação da unidade de Ouro Branco. Em 2013, o núcleo avançado de Sabará assumiu a condição de câmpus e, em 2014, foram criadas as unidades de Santa Luzia, Ponte Nova, Piumhi e Itabirito. Em 2015, foram incorporados o Câmpus avançado de Conselheiro Lafaiete e o Polo de Inovação do IFMG, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPPI), localizado no Câmpus Formiga; em 2016, as unidades de Arcos e Ipatinga. Por fim, no ano de 2018, o Câmpus de Ibirité, na RMBH, foi inaugurado (IFMG, 2019¹³).

¹² O PDI consiste em um documento em que se definem a missão da instituição, a política pedagógica institucional e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, contempla o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da Instituição de Ensino Superior (IES), observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Geralmente apresenta um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, possibilitando comparar, para cada um, a situação atual e futura. O PDI é também uma exigência nos processos de avaliação institucional e de cursos de graduação e pós-graduação, e nas auditorias externas realizadas por órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União, por exemplo.

¹³ Detalhes sobre os cinco câmpus dos professores investigados serão apresentados na Seção 5, quando trabalharemos o item *lôcus* da pesquisa. Lá exibiremos maiores informações sobre cada uma dessas unidades.

A missão do IFMG, tal como consta em seu PDI, é “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional” (IFMG, 2019, p. 33). Tem, como valores, elementos como: ética, transparência, inovação e empreendedorismo, diversidade, inclusão, qualidade do ensino, respeito, sustentabilidade, formação profissional, humanitária e valorização das pessoas.

Atualmente, nos seus 18 câmpus, são ofertados 133 cursos, sendo 127 presenciais e 6 por meio de EAD. Dentre os cursos presenciais, 44 são técnicos integrados, 34 bacharelados e 22 técnicos subsequentes, conforme Tabela 4:

Tabela 4 - Cursos ofertados pelo IFMG até out. 2018

CURSOS/MODALIDADE	PRESENCIAIS	EAD
Técnico Concomitante	1	0
Técnico Integrado	44	0
Técnico Subsequente	22	5*
Tecnologia	9	0
Licenciatura	10	0
Bacharelado	34	0
Pós-Graduação	7	1
	127	6
TOTAL	133	

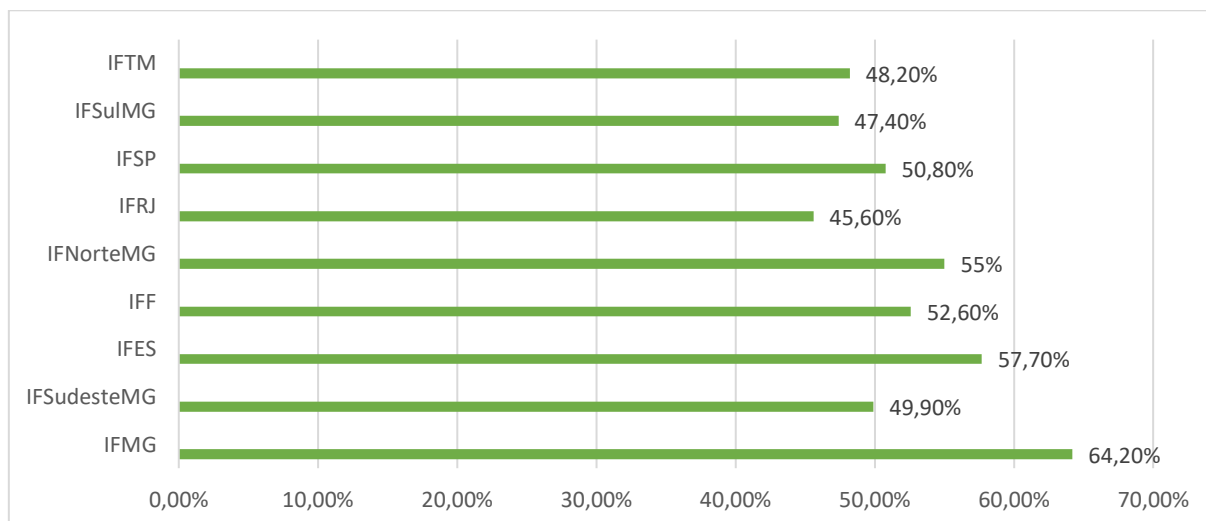
Fonte: elaboração própria a partir de IFMG (2019, p. 30).

*Esses cursos foram encerrados em 2018.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, PNP (2020c), o IFMG figura como o melhor IF da região Sudeste, possuindo o melhor Índice de Eficiência Acadêmica¹⁴, 64,2%, como demonstrado no Gráfico 2:

¹⁴ Este indicador mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto, acrescido de um percentual dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. São considerados apenas os alunos matriculados em ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência, sendo que para este cálculo é empregado o conceito de matrícula e não de matrícula equivalente. Quanto maior o indicador, melhor se encontra a instituição (PNP, 2020d, p. 32).

Gráfico 2 - Índice de Eficiência Acadêmica entre os IFs da Região Sudeste – 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de PNP (2020c).

Esse resultado do IFMG, como o melhor IF entre os nove da Região Sudeste do Brasil, evidenciava potencialidade para uma pesquisa que buscava elencar os elementos do *habitus* professoral de professores que trabalham na referida instituição, tendo em vista sua qualidade. Tal característica foi um dos motivos para a escolha deste instituto como *campo* da nossa investigação.

Os IFs se materializaram especialmente devido ao fato de o Governo Federal ter separado recursos especificamente para a expansão da Rede. Neste sentido, entre 2007 e 2011 foi criado, no orçamento da União, um programa destinado exclusivamente à expansão da Rede Federal. A Tabela 5 demonstra como os recursos cresceram nesse período, particularmente até 2010¹⁵:

¹⁵ É importante esclarecer que foi criada uma rubrica exclusivamente para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no período de 2007 a 2011. Antes de 2007 não existia tal rubrica e a partir de 2012 ela deixou de existir, passando a aparecer no Painel do Orçamento apenas rubricas relacionadas à manutenção e desenvolvimento da EPT.

Tabela 5 - Recursos efetivamente gastos com a expansão da RFEPCT

ANO	VALOR
2007	6.785.735
2008	31.991.371
2009	90.684.785
2010	219.044.656
2011	42.272.458

Fonte: elaboração própria a partir do Painel do Orçamento Federal. Disponível em: [Painel do Orçamento Federal \(planejamento.gov.br\)](http://painel.do.orcamento.federal.planejamento.gov.br). Acesso em: 05 fev. 2022.

Contudo, a partir de 2016, no governo Michel Temer, houve um progressivo arrefecimento¹⁶ da expansão da RFEPCT, em especial devido à aprovação da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017. Tal reforma prejudicou os IFs na medida em que esses, desde sua constituição, priorizavam a oferta do ensino médio integrado¹⁷ e a proposta da reforma caminhava no mesmo sentido dos mencionados dispositivos legais de 1997, isto é, da separação entre ensino propedêutico e profissional, em especial por meio da oferta de ensino médio técnico nas formas concomitante ou subsequente. Trata-se aqui do denominado itinerário formativo técnico-profissional, itinerário esse que foi apelidado por Araújo (2019, p.61) de o “itinerário dos pobres”. Outros autores, Lima e Maciel (2018) argumentam que esse governo, após o golpe midiático, jurídico e sexista ocorrido em agosto de 2016, se empenhou em atender aos anseios neoliberais e neoconservadores nacionais e internacionais, sucateando a educação, em especial o ensino médio integrado e, portanto, sabotando por dentro a expansão dos institutos federais.

Contudo, o pior ainda estava por vir com o governo de Jair Messias Bolsonaro. Nesse governo a RFEPCT e, em particular, os IFs passaram a vivenciar o mais difícil momento desde sua criação. A partir de 2019 o Governo Federal reduziu drasticamente os investimentos na educação federal, trata-se aqui do que se convencionou chamar de “política de contingenciamento”. A RFEPCT foi mais afetada do que as universidades federais porque ela estava em plena expansão, tanto em termos de infraestrutura quanto de vagas. Desde 2016 os

¹⁶ A redução dos investimentos se consubstanciou na Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC dos gastos), a qual estabelecia o Novo Regime Fiscal, o qual impunha uma espécie de teto para gastos (investimentos) sociais, entre eles a educação, para vigorar por um período de 20 anos.

¹⁷ Segundo o inciso I do art. 7º da Lei nº 11.892/2008, um dos objetivos dos institutos federais é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

recursos destinados à Rede Federal vinham diminuindo, mas foi exatamente a partir da entrada de Bolsonaro na presidência que os investimentos na área encolheram.

Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)¹⁸, até 2021 foram R\$ 770 milhões a menos. Só no ano de 2021 a redução no orçamento da Rede foi de 18% em relação ao ano anterior. Os valores repassados à Rede Federal, atualmente, conforme o órgão, é próximo aos de 2010. Entretanto, há 12 anos atrás a Rede Federal possuía menos da metade dos alunos que possui hoje. Tais reduções prejudicam tanto as atividades de ensino, pesquisa e extensão quanto o pagamento de água, energia e limpeza, pondo em risco o funcionamento de toda a Rede.

1.5 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Inicialmente, debatemos nesta seção que os institutos federais devem ser compreendidos na perspectiva do conceito de *campo* de Bourdieu. Argumentamos que existem algumas especificidades na formação e trabalho docente dos professores EBTBs que tornam esse *campo* muito específico dentro do *campo* educacional, particularidades essas que colaboram para a existência de conflitos entre diferentes grupos de professores.

Em seguida, vimos que a primeira iniciativa para a oferta de ensino profissional no Brasil data do início do século XIX, quando da criação do denominado Colégio das Fábricas. Esta primeira diligência acabou por destinar o ensino industrial às crianças e adolescentes pobres e órfãos que, devido ao aumento da degradação das condições de vida nos centros urbanos, representavam para as elites uma ameaça à ordem e ao progresso desejados para o novo momento que se instalara, o Império. Consideramos que esta destinação do ensino industrial aos mais pobres, foi decisiva para a imagem que perdurou por muito tempo sobre a educação profissional, de um ensino pobre para os pobres. Tal destinação contribuiu também para a cisão entre educação propedêutica, destinada aos filhos das camadas médias e elites, e a educação profissional, endereçada aos filhos das camadas populares, cisão esta que também poderia ser compreendida no antagonismo entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Demonstramos que durante todo o Império pouca importância foi dada ao ensino profissional e que ações das autoridades estatais da época fortaleceram a associação entre o ensino de ofícios e a situação econômica e social de seus destinatários. Exemplo disso foi a

¹⁸ Disponível em: [NOTA OFICIAL SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO \(conif.org.br\)](https://conif.org.br). Acesso em: 05 fev. 2022.

criação dos asilos para meninos desvalidos, escolas específicas para o ensino profissionalizante de crianças abandonadas, aumentando o estigma sobre esse tipo de ensino.

Na passagem do Brasil Império para a República, muitas expectativas foram criadas sobre a possibilidade do ensino profissionalizante se expandir por todo o país e com um novo *status*. Tais expectativas se amparavam no fim da escravidão, na chegada de imigrantes europeus e japoneses, na intensificação do uso de máquinas na indústria nacional e no aumento da população urbana. Pensamos que esse contexto foi determinante para, no início do século XX, sob o governo de Nilo Peçanha, serem criadas as EAAs. Tais escolas, como mostramos, representaram a primeira iniciativa federal de expansão do ensino profissional para todo o território nacional, sendo a origem da Rede Federal.

Contudo, as EAAs tiveram resultados muito tímidos diante das expectativas e missão que lhes foram atribuídas. Esses resultados refletiam o baixo número de matrículas, em média 4.300 por ano, no conjunto das 19 escolas; o alto índice de evasão em todas as unidades, especialmente nas escolas dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Goiás; e da baixíssima taxa de conclusão dos cursos, variando, por exemplo, no período de 1914 a 1917, de 0,7% (Espírito Santo) a 10,5% (Minas Gerais) (CUNHA, 2005). Até hoje a Rede Federal, como explicitamos, possui um número de matriculados pouco representativo, pois é responsável por apenas 18,6% da totalidade das matrículas na modalidade, ficando atrás das redes estaduais e privadas. Além disso, a evasão na EPT, embora hoje seja muito menor do que na época das EAAs, ainda é grande especialmente em alguns cursos, como os de qualificação profissional, às vezes chegando a quase 50% dos matriculados, como é o caso do Câmpus Betim do IFMG (PNP, 2020a).

A partir dos anos de 1940, por meio de novos dispositivos legais e de uma maior exclusão social, o ensino profissionalizante federal, progressivamente, muda seu *status*. De um tipo de ensino inicialmente destinado aos pobres ele transmuta, nos últimos 30 anos do século passado, em uma procurada e disputada opção de ensino para as diferentes frações da classe média. Esse processo se intensifica especialmente com a cefetização¹⁹ de diferentes instituições federais, iniciada no final de 1970 e ampliada nos anos de 1990. A elevação do prestígio dessas escolas pode ser percebida, por exemplo, no grande número de candidatos por vaga nos cursos técnicos, fundamentalmente nos integrados, chegando em alguns casos a quase 30 estudantes²⁰.

¹⁹ Esse é o nome que se dá ao processo de transformação de escolas técnicas, agrotécnicas e colégios técnicos federais em centros federais de educação profissional e tecnológica, isto é, em CEFETs.

²⁰ De acordo com a Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) do CEFET-MG, em 2009, por exemplo, o curso técnico integrado em Meio Ambiente, Câmpus de Belo Horizonte, teve 27,53

Entretanto, como demonstrado, somente a partir de 2008 houve, de fato, uma efetiva expansão da RFEPCT. Tal expansão foi objetivada, em particular, por meio dos IFs. Essas instituições foram as responsáveis por uma real democratização do acesso à educação profissional pública, gratuita e de qualidade, visto que, pela primeira vez na história da modalidade, escolas profissionalizantes federais foram criadas no interior do Brasil, em todos os estados. Formas mais democráticas de ingresso no ensino médio técnico também surgiram com essas instituições, sobretudo: análise de histórico escolar, sorteios, reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou pardos/negros. Portanto, os 38 IFs têm cumprido um importante papel social: a inclusão de alunos de diferentes classes e frações de classes em uma formação profissional de qualidade.

Por outro lado, como explicitado, a partir de 2016 a expansão da Rede perdeu força e desde 2019 em diante ela, em particular os IFs, vem sofrendo com constantes contingenciamentos. A redução do orçamento destinado a essas instituições tem prejudicado importantes atividades, como: ensino (principalmente devido a contração da assistência estudantil, bolsas de ensino e projetos de iniciação à docência); pesquisa (corte em bolsas de iniciação científica e apoio financeiro para eventos); extensão (idem a pesquisa); infraestrutura (dificuldades para o pagamento de água, energia elétrica, internet, limpeza, vigilância e manutenção predial).

No momento da finalização desta pesquisa, dezembro de 2022, os IFs vivenciam uma fase de estagnação e incertezas. Estagnação de um processo de significativa expansão e democratização da educação profissional federal que vinha ocorrendo desde 2008. Incertezas pois não se sabe até o momento como será o futuro a curto e médio prazo dessas instituições. No interior de alguns IFs, como é o caso do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), o maior do país, tem ocorrido discussões entre gestores e membros do MEC no sentido dos maiores IFs serem desmembrados em outros, o que representaria fragmentação e desmobilização da luta de professores e alunos contra o sucateamento.

Na Seção 2 discutiremos a evolução da formação de professores para a educação profissional no país, desde as primeiras iniciativas no início do século XX até a atualidade.

candidatos por vaga, sendo considerado o mais concorrido naquele ano. Disponível em: [Microsoft Word - Candidato_Vaga_Tecnico_1Sem_2009.doc \(cefetmg.br\)](#). Acesso em: 08 fev. 2022.

2 EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: avanços, retrocessos e legislação

2.1 A formação de professores para a educação profissional no Brasil

De acordo com Machado (2008), a história da formação de professores para a educação profissional no Brasil é marcada pela ausência de políticas públicas amplas, contínuas e efetivas. Pelo contrário, o que pode ser observado desde as primeiras iniciativas foram medidas emergenciais e provisórias. Neste item, buscaremos demonstrar exatamente a evolução de algumas dessas medidas, bem como seus avanços, retrocessos e legislação pertinente.

Conforme Fonseca (1961), desde seu início as EAAs enfrentaram problemas para conseguirem professores qualificados para o ensino industrial. Neste sentido, os primeiros instrutores eram docentes do ensino primário, sem qualquer tipo de preparo para a atuação no ensino profissional ou operários experientes recrutados nas próprias fábricas e oficinas.

Discorrendo sobre a baixa eficiência dessas primeiras escolas, o autor menciona:

[...] A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a **falta completa de professores e mestres especializados**. Os poderes públicos não tinham campo onde recrutar pessoal experimentado. **Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam** (FONSECA, 1961, p. 168, grifos nossos).

Além dos professores das EAAs não possuírem formação compatível com a incumbência que lhes era atribuída, também não gozavam de salários adequados. Nesse sentido, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAAs, de 13 de novembro de 1926, importante regulamento dessas escolas, estabelecia que os professores primários, de desenho e mestres de oficina ganhassem 4:560\$000 (4 mil reis quinhentos e sessenta), valor inferior ao percebido pelo escriturário da escola 5:400\$000 (5 mil reis e quatrocentos). O adjunto de professor e contramestre de oficina, abaixo dos demais professores, ganhavam inclusive o mesmo vencimento do porteiro-almoxarife 3:720\$000 (3 mil reis setecentos e vinte) (FONSECA, 1961).

Com o objetivo de aprimorar as escolas profissionalizantes, em 1918 houve a primeira tentativa de se melhorar o preparo dos professores das EAAs. Isto se deu por meio de um

regulamento submetido pelo Ministro da Agricultura, João Gonçalves Pereira Lima, ao presidente Venceslau Brás (1868-1966). Esse regulamento foi aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho daquele ano e alterava vários aspectos das escolas profissionalizantes, entre os quais, passava a exigir, a partir de então, que os candidatos a professores das EAAs fossem aprovados em concurso, por meio de provas práticas. Foi a primeira vez, na história do ensino profissional, que a legislação buscava melhorar os quadros docentes (FONSECA, 1961).

Nesse mesmo ano, outra importante medida para a formação de professores para o ensino profissionalizante foi a utilização da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, no Rio de Janeiro, para a formação de docentes das EAAs de todo o país. Essa escola foi a primeira, no Brasil, dedicada à formação de professores da modalidade:

[...] desde a criação das escolas de aprendizes artífices vinha o Governo Federal lutando com o problema da falta de professores e mestres. Talvez fosse este o ponto mais fraco da organização escolar naquela época. **Na capital do País, como em todos os Estados, havia uma absoluta carência de profissionais competentes que pudessem ser aproveitados como mestres das oficinas escolares.** Não encontrando elementos capazes de desempenhar aquela função, resolveu o Governo Federal prepará-los. Para essa finalidade entrou em entendimentos com a Prefeitura do Rio de Janeiro no sentido de transferir a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para âmbito federal, de modo que formasse pessoal para todas as escolas de aprendizes artífices do País, ao invés de fazê-lo somente para as do Distrito Federal (FONSECA, 1961, p. 179-180, adaptação de português e grifos nossos).

Contudo, ambas medidas para aperfeiçoamento da formação dos professores das EAAs não surtiram efeito, ao menos não da maneira esperada. Com relação a segunda, por exemplo, de acordo com Machado (2008), a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, oficialmente criada em 1917, foi fechada em 1937. Tal escola, embora tenha chegado a ter 5.301 alunos matriculados, habilitou apenas 381 professores, dos quais 309 eram mulheres, as quais foram aproveitadas para exercer atividades manuais em escolas primárias. Em menor número, formou mestres e contramestres para as EAAs.

O expressivo número de professoras habilitadas, muito maior do que o de professores, se refere ao fato de que, nesse período, as mulheres constituíam a maioria na educação brasileira. A feminização do magistério foi um processo ocorrido na passagem do século XIX para o XX, quando um trabalho inicialmente masculino, o de professor, deixa de ser interessante aos homens e as mulheres assumem tal atividade por esta ser a única permitida à elas, devido à semelhança entre a atividade de ensinar e de cuidar de crianças, pela correlação entre ser professora e ser mãe. Esse acontecimento obteve, como resposta da sociedade patriarcal

brasileira, a naturalização do trabalho docente como algo tipicamente feminino, através da equiparação dos cuidados das mães para com seus filhos dentro de seus lares com o ensino ministrado às crianças pelas professoras no interior das escolas (SILVA, K. 2011).

Sob a nova organização do ensino profissional, pouco a pouco, os dirigentes educacionais demonstravam se preocupar com a formação dos professores, pois, a partir dos anos de 1940 foram iniciadas diferentes estratégias formativas para o aperfeiçoamento de professores práticos que atuavam na modalidade. Nesse sentido, no Rio de Janeiro, em 1947, segundo Machado (2008), há o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses. Esse curso foi uma iniciativa da Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial (CBAI), uma ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional²¹ (USAID). Segundo a autora, essa comissão também patrocinou a formação de gestores, enviando, nesse mesmo ano, dois grupos de 10 diretores de escolas técnicas industriais para um curso de Administração de escolas técnicas para aquele país.

De acordo com Fonseca (1961), em 1952 são abertos cursos pedagógicos, com duração de um ano, para a formação de professores e técnicos administrativos das escolas profissionalizantes.

Com a LDB nº 4.024 de 1961 duas possibilidades distintas foram disponibilizadas para a formação de professores: para os que quisessem lecionar no ensino médio propedêutico, faculdades de filosofia, ciências e letras; para os que pretendessem dar aulas em cursos técnicos, cursos especiais. Foi inaugurada aqui, então, a tradição que se encontra presente até hoje de se formar professores para a educação profissional em cursos chamados especiais, ou seja, cursos de complementação pedagógica para professores não licenciados que trabalham na modalidade (MACHADO, 2008).

Em 1961 o MEC baixou a portaria nº 141/61 para estabelecer normas para o registro de professores para o ensino industrial. Neste mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu parecer para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, para a formação de docentes para aulas de economia doméstica e trabalhos manuais. Em 1965, por meio da Portaria nº 174, o MEC definiu a carga horária (800 horas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola. Nesse mesmo ano, foi criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), a qual tinha como um de seus objetivos a formação de instrutores e professores de cursos técnicos (MACHADO, 2008).

²¹ *United States Agency for International Development.*

Em 1968 houve a chamada Reforma universitária, materializada pela Lei nº 5.540. Esta lei fez uma exigência importante: estabeleceu que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto de conteúdos gerais quanto técnicos, deveria se dar em nível superior. Contudo, devido à dificuldade do Governo Federal em formar professores para a educação profissional no nível superior, aquela exigência foi em seguida afrouxada. Para isso, normas complementares, como o Decreto-lei nº 464/69, esclareceram que se não houvesse professores formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior poderiam conferir tal habilitação; sendo assim, tratava-se de estratégia semelhante ao atual notório saber²². Esse Decreto-lei estabelecia também um prazo de cinco anos para a regularização da situação de professores sem curso superior que, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministrassem aulas no ensino técnico. Esta exigência, entretanto, não foi atendida, mais uma vez pela dificuldade dos governos federal, estaduais e municipais, além das próprias escolas, em formarem os professores da maneira ordenada pela legislação (MACHADO, 2008).

Ainda conforme a autora, a escassez de professores de cursos técnicos com curso superior, exigência da Lei supracitada, fez com que o MEC ofertasse, a partir de 1969, cursos de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. É nesse contexto que surgem, a partir de 1970, por meio da Portaria nº 339, cursos emergenciais, muito conhecidos até hoje por professores mais experientes da modalidade, os chamados Esquema I e Esquema II. Os primeiros eram destinados à formação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos se dirigiam a profissionais técnicos que ministravam aulas no ensino profissional, possuindo disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Em 1971, com a promulgação da LDB nº 5.692, a educação brasileira passa por nova reorganização: o primário e ginásio são fundidos e passam a se denominar 1º Grau, o secundário passa a se chamar 2º Grau e se torna, compulsoriamente, profissionalizante. Nesse momento, os cursos Esquema I e II recebem normas adicionais do CFE.

Em 1977, conforme Machado (2008), houve a tentativa de o CFE instituir um curso de licenciatura para a formação de professores para a educação profissional, mas tal intento não obteve sucesso:

²² O notório saber é um dispositivo que permite que profissionais das mais diferentes áreas, independentemente de seu nível de escolaridade e de possuírem ou não formação pedagógica, atuem como professores da Educação Técnica. Tal dispositivo vem sendo muito criticado por pesquisadores da EPT por, supostamente, contribuir para a desqualificação da modalidade e de seus professores. Para maiores informações, vide o artigo *Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017*, dos professores Maria Adélia da Costa e Eduardo Henrique L. Coutinho.

[...] a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º Grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura (MACHADO, 2008, p. 12).

Em 1978, a fundação dos três primeiros CEFETs gerou muitas expectativas nos que advogavam por cursos de licenciatura para a formação dos professores da educação profissional, pois também foi incumbência atribuída a essas três escolas a oferta de “licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1978, art. 2º, I, b). No entanto, conforme Machado (2008), ao invés das licenciaturas, os cursos de Esquemas I e II é que foram ofertados. Nesse sentido, mais uma vez houve o relaxamento da legislação a ponto de, inclusive, em 1982, por meio da Resolução CFE nº 3, tornar-se opcional a escolha pela formação de professores para a educação profissional via cursos de Esquemas I e II ou por via da licenciatura.

Ainda segundo Machado (2008), em 1986 houve a extinção dos órgãos dedicados à formação de professores para o ensino técnico vinculados ao MEC, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Tal fato teria se constituído em mais um obstáculo à formação de professores.

Nos anos de 1990 foi promulgada a atual LDB, Lei nº 9.394/96²³, a qual, segundo Machado (2008) trouxe apenas referências genéricas para a formação de professores, extensivas aos docentes da educação profissional, como: aproveitamento de estudos e experiências anteriores, formação por meio da relação teoria e prática, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, etc.

Ainda segundo a mesma autora, em 1997 dois dispositivos legais vão causar sérios problemas à modalidade, o Decreto nº 2.208 e a Resolução CNE/CEB nº 02. O referido Decreto, que vinha regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, estabeleceu que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, o que, para a respectiva autora, representava uma “incúria com relação às exigências de habilitação docente” (MACHADO, 2008, p. 13-14). Tal

²³ Esta Lei será retomada mais à frente, pois a partir de 2008 serão acrescentados, suprimidos e/ou alterados alguns parágrafos que dizem respeito especificamente à educação profissional.

dispositivo legal previa que esses professores deveriam ser selecionados pela experiência profissional; mencionava também que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica, semelhantes aos antigos Esquemas I e II. Esse Decreto, ainda, vetava a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, permitindo somente a oferta no formato concomitante ou subsequente.

A Resolução CNE/CEB nº 02/97, que tratava dos programas especiais de formação pedagógica de docentes, estabelecia uma carga horária muito pequena para a formação de professores graduados não licenciados, apenas 540 horas, incluindo a parte teórica e prática. Definia, ainda, que os concluintes dos programas especiais receberiam registro e certificados equivalentes à licenciatura plena (BRASIL, 1997).

Com o Governo Lula, e especialmente após o Decreto nº 5.154/04, novos horizontes, mesmo que ainda tímidos, se abriram para a educação profissional e a formação de seus professores. Segundo Costa (2016) nesse período foi iniciado um movimento no sentido de se discutir e de se debater mais amplamente a formação dos professores da modalidade. Nessa época, o MEC reconheceu, principalmente por meio do então Diretor da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o professor Eliezer Pacheco, empossado em 2005, a lacuna historicamente existente em relação à falta de políticas públicas incisivas e contínuas de formação docente para a EPT. Nesse contexto, por exemplo, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Com esse Plano, o MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propôs, entre outros objetivos, a formação pedagógica de docentes graduados, porém não licenciados, para a educação básica, o que contemplava os cursos técnicos de nível médio. Tal Programa, contudo, não surtiu os efeitos desejados, sendo alvo de críticas, sobretudo pela discrepância no número de atendidos entre os estados da federação e problemas em sua gestão (SOUZA, 2014).

Enfim, diante da histórica ausência de efetivas políticas públicas voltadas para a formação de professores para a modalidade, Machado (2008) argumenta que entidades da área educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, têm insistido na impropriedade das soluções propostas pelo Estado brasileiro ao longo de dois séculos, as quais têm tornado políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes.

2.2 Dispositivos legais da última década e a formação de professores para a EPT

Nós últimos onze anos, especialmente a partir de 2012, alguns dispositivos legais têm norteado a formação de professores para a EPT. No geral, ainda sob a mesma lógica exposta por Machado (2008), ou seja, com cursos emergenciais e aligeirados, uma vez que, segundo a autora, a formação desses professores historicamente tem se dado em serviço, especialmente via cursos de complementação pedagógica, os quais têm se tornado soluções permanentes, além de outras possibilidades formativas, como a certificação de competências e saberes dos mais experientes ou através de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esses dispositivos são os que estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4 - Formação de professores para a EPT em dispositivos legais de 2012 a 2022

DISPOSITIVO	EMENTA
Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Revogada pela Resolução CNE/CP nº 01/2021)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019)	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
Lei nº 13.415/2017	Altera as Leis nº 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, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
Resolução CNE/CP nº 02/2019	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)

Parecer CNE/CP nº 07/2020	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)
Resolução CNE/CP nº 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
Resolução CNE/CP nº 01/2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)

Fonte: elaboração própria a partir do site do MEC. Disponível em: [Legislação e Atos Normativos - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://legislacao.mec.gov.br/). Acesso em: 29 out. 2022.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu Título IV – Formação Docente, argumentava que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) deve se dar em cursos de graduação, programas de licenciatura ou outras formas (BRASIL, 2012, art. 40). Esse dispositivo legal não estava se referindo a cursos de licenciatura para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas sim a programas equivalentes à licenciatura, bem como que outras formas também são admissíveis para a formação desses docentes. O parágrafo segundo do art. 40 menciona que os professores graduados, não licenciados, que trabalham como docentes da EPTNM têm o direito de participar de processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Em seguida, na forma de incisos, aparecia o que o dispositivo legal estava fazendo referência e que poderia ser equivalente às licenciaturas: cursos de pós-graduação *lato sensu*; no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional (CERTIFIC)²⁴, reconhecimento total ou parcial de saberes para docentes com mais de 10 anos de efetivo exercício; e na forma de uma segunda licenciatura, diferente de sua graduação original. Vejamos o excerto *ipsis literis*:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de **pós-graduação lato sensu**, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso,

²⁴ A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC) foi criada em 2009 e destina-se a trabalhadores, inclusive professores, que buscam o reconhecimento formal de seus saberes e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem. O certificado obtido pode ser utilizado para fins de exercício profissional ou prosseguimento de estudos. Disponível em: [Rede Certific - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://redecertific.mec.gov.br/). Acesso em: 06 maio 2022.

preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de **reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício** como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012, art. 40, grifos nossos).

Chama a atenção a palavra *excepcionalmente*, usada desde o início da história da formação de professores para a modalidade, e cujo significado se refere ao fora do comum, fora do normal, e que aparece no art. 40 duas vezes, nos incisos I e II. Essas excepcionalidades, dispostas nos incisos I e II, conforme o parágrafo terceiro do mesmo artigo, deveriam ocorrer até o ano de 2020. Ou seja, até o referido ano os professores graduados, sem licenciatura, em efetivo exercício, deveriam realizar curso de pós-graduação *lato sensu* especificamente destinados à formação pedagógica de docentes não licenciados ou ter seus saberes e conhecimentos reconhecidos, recurso este permitido somente aos docentes com mais de 10 anos de efetivo exercício. Devido à essa exigência imposta e datada, como será demonstrado mais adiante, alguns de nossos sujeitos haviam realizado, no momento da pesquisa de campo, um curso de pós-graduação em docência, ofertado pelo Câmpus Arcos do próprio IFMG.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é outro dispositivo legal que mantinha a histórica concepção do Estado brasileiro sobre a formação de professores para a EPT, embora avançasse em alguns pontos, especialmente se comparada a legislações anteriores. Tal Resolução traz diretrizes curriculares nacionais referentes à formação inicial em nível superior para profissionais do magistério de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o que inclui os professores que trabalham na EPTNM, tal como aparece no art. 2º.

A mesma Resolução, em seu art. 14, tratava dos chamados cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, portanto, professores bacharéis ou tecnólogos, sem licenciatura, que trabalham na Educação Básica de forma geral. Segundo este artigo, os cursos de formação pedagógica para tais professores deveriam ter carga-horária mínima variável entre 1.000 (mil) e 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de graduação realizado e a formação pedagógica almejada. Tal equivalência pode ser vista no excerto abaixo:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, **de caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. § 1º A definição da carga horária deve

respeitar os seguintes princípios: I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas [...] (BRASIL, 2015, art. 14, grifos nossos).

Vale a pena chamarmos a atenção, novamente, para o fato do Estado brasileiro, mesmo no século XXI, continuar explicitando em sua Legislação dedicada à formação de professores que, em se tratando dos docentes não licenciados, a formação destes sempre aparece como emergencial, especial e provisória, um provisório bastante perene (MACHADO, 2008).

A Resolução ainda mencionava que o estágio curricular supervisionado para os alunos dessa formação pedagógica deve ser de 300 horas (inciso III, art. 14); que os currículos de tais cursos devem possuir conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS, etc.; e ainda que tais cursos podem ser ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam cursos de licenciatura, preferencialmente universidades.

Esta Resolução, em comparação com a que lhe antecedia, a Resolução CNE nº 02/97, como anunciamos, avançava mais, especialmente porque aumentava a carga horária dos cursos. Enquanto sua antecessora, como vimos, exigia o mínimo de 540 horas, incluindo a parte prática e teórica, a Resolução CNE nº 2/2015 tratava de cursos com carga horária que varia entre 1.000 e 1.400 horas. Além disso, esta última Resolução, ao contrário da outra, estabelecia importantes conteúdos que devem ser trabalhados no currículo dessa formação pedagógica, definia estágio curricular de 300 horas e sugeria que tais cursos fossem ofertados por universidades. Também deixava claro, ao menos em termos do prescrito, a importância da formação de professores (no geral): “[...] **a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável** para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação [...]” (BRASIL, 2015, p. 1, grifos nossos). Nela dedicava-se 13 parágrafos anteriores ao artigo primeiro só para considerações que apontam diferentes elementos que justificam a importância da formação de professores no Brasil.

De acordo com Coimbra (2020), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 fazia parte do que esta autora chama de modelo de resistência, um terceiro momento na história da formação de professores, de modo geral, que representaria reiteraões e avanços:

A Resolução de 2015 reitera o perfil de formação de professores/as no Brasil, implementado em 2002²⁵, e acrescenta outras ideias, incorporadas às demandas anfopeanas e a história do debate sobre formação no Brasil, quais sejam: amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto (COIMBRA, 2020, p. 12).

Enfim, tratava-se de um dispositivo legal que ia além de uma formação aligeirada, tornando a formação pedagógica destinada aos professores bacharéis um pouco mais sólida. Contudo, como sinalizamos, esta Resolução foi recentemente revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, aprovada e publicada, portanto, no governo autoritário de Jair Bolsonaro.

Em 2017, no contexto da reforma do Ensino Médio empreendida na gestão do presidente Michel Temer, foi promulgada a Lei nº 13.415. Esta Lei altera vários artigos da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente sobre o Ensino Médio. Um dos artigos da LDB que foram alterados por esta Lei é o art. 61, o qual arrola os profissionais da educação escolar básica, de maneira que passam a integrar a lista de tais profissionais dois novos tipos de professores: 1. profissionais com notório saber, especificamente para atuarem na educação profissional de nível médio técnico; e 2. Professores graduados, sem licenciatura, que tenham realizado complementação pedagógica. Sobre profissionais com notório saber, tal possibilidade aparece no art. 6º, inciso IV:

[...] **profissionais com notório** saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, **para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, **exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36** [...] (BRASIL, 2017, art. 6º, inciso IV, grifos nossos).

Cabe chamar a atenção para o fato de que o notório saber na Lei nº 13.415 é concebido exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 da LDB de 96, o qual refere-se exatamente à formação técnica e profissional, que é um dos itinerários formativos do Ensino Médio estipulados pelo referido artigo. Ou seja, não se trata de permitir que profissionais com notório saber atuem no Ensino Médio propedêutico, mas sim na formação profissional.

²⁵ A autora está se referindo à Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituía Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Aqui em nosso trabalho, resolvemos não discutir esta Resolução porque ela não contemplava cursos de formação pedagógica para docentes não licenciados.

Sobre professores graduados que tenham realizado complementação pedagógica, essa Lei, ainda no art. 6º, em seu inciso V, lista como profissionais da educação escolar básica os “[...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação”. Ou seja, com o inciso V do art. 6º da Lei nº 13.415 o Estado brasileiro oficializa e legitima os cursos de complementação pedagógica, os quais, como vimos, desde os antigos Esquema I e II, dos anos 1970, fazem parte das possibilidades formativas para docentes que trabalham na EPT e não são licenciados.

Portanto, a Lei nº 13.415/2017 institucionaliza dois recursos historicamente conhecidos na formação de professores para a modalidade em questão: o reconhecimento dos saberes de profissionais práticos dos mais diferentes setores produtivos como válidos e suficientes para o ensino na EPTNM e o reconhecimento da complementação pedagógica realizada por docentes que trabalham na modalidade e são graduados em cursos de bacharelado e/ou tecnologia.

Retomando o fato de os IFs serem um *campo* muito específico dentro do *campo* educacional, consideramos que o reconhecimento de saberes de profissionais práticos e a institucionalização da complementação pedagógica como equivalente aos cursos de licenciatura e o correspondente reconhecimento de professores bacharéis que cursaram tal complementação como professores, são elementos que, provavelmente, contribuíram para o acirramento dos conflitos no interior dos IFs, inclusive no IFMG. Tais recursos, para os professores licenciados que trabalham com a EPT, provavelmente devem ter representado uma afronta, intensificando a tensão entre esses e os não licenciados. Parece ter sido esse o caso relatado por dois professores do Câmpus Betim, como explicitaremos mais à frente.

Em 20 de dezembro de 2019, no governo conservador de Jair Bolsonaro, é publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2019. Em seu Capítulo VI, no art. 21, esta Lei menciona que a habilitação para o magistério de graduados não licenciados se dará em cursos de formação pedagógica com carga horária básica de 760 horas:

No caso de graduados não licenciados, **a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas** com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (BRASIL, 2019a, art. 21).

Primeiramente, merece menção o fato dessa nova Lei ter diminuído significativamente a carga horária mínima dos cursos de complementação pedagógica, agora denominados

formação pedagógica. A Resolução CNE/CP nº 02/2015, revogada pelo presente instrumento legal, estabelecia que a carga horária de tais cursos deveria variar entre 1.000 e 1.400 horas. Portanto, uma redução de 24% em relação à menor carga horária permitida por aquela Lei. É importante também lembrarmos que a carga horária de tais cursos era ainda menor, tal como constava na Resolução CNE/CEB nº 02/97, 540 horas. Sendo assim, nos últimos 20 anos a carga horária de cursos de complementação pedagógica destinados a graduados não licenciados, que era muito pequena (540 horas), aumentou (1.000 a 1.400 horas) e voltou a diminuir (760 horas).

O inciso I se refere à três dimensões específicas da formação de professores, estipuladas no art. 4º da Lei em questão: a) conhecimento profissional; b) prática profissional e c) engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões, por sua vez, se refere às competências específicas e suas correspondentes habilidades, tal como consta no quadro que segue como anexo da Lei. Por sua vez o inciso II se refere de maneira genérica a dois caminhos possíveis para a experimentação do docente que cursa a complementação pedagógica: realização de estágio ou a prática presente nos próprios componentes curriculares. Ou seja, tal Lei não obriga o docente que cursa a formação pedagógica a realizar estágio supervisionado, dando a entender apenas que existem duas possibilidades diferentes à escolha da instituição ministrante do curso, estágio ou prática nos próprios componentes curriculares, ou seja, nas próprias disciplinas.

Nestes dois incisos também é possível verificar mudanças pois, na Resolução de 2015, previa-se a realização de estágio supervisionado de 300 horas e, agora, o estágio é apenas uma possibilidade formativa, não sendo obrigatório. Na legislação anterior também aparecia com clareza alguns conteúdos que os cursos deveriam trabalhar, tais como: fundamentos da educação, direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, etc. No documento de 2019 tais conteúdos não aparecem mais.

Sobre que tipo de instituições ofertarão esses cursos de formação pedagógica, o parágrafo único do art. 21 da Resolução de 2019 não deixa claro, mencionando apenas que serão Instituições de Ensino Superior desde que ministrem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC. A Resolução de 2015 sugeria que esses cursos fossem ofertados por universidades.

A nova Resolução do CNE vem sendo alvo de críticas de educadores e de associações de educadores, como é o caso da ANFOPE. Esta, inclusive, publicou em 28 de maio de 2020

nota de repúdio²⁶, assinada em conjunto com várias outras entidades, em que torna público o descontentamento dos pesquisadores da educação e educadores brasileiros em relação ao retrocesso que esta Resolução representa. A ANFOPE, ANPED, ANPAE e outras entidades científico-acadêmicas tecem críticas que vão desde o fato do processo de construção do Parecer que deu origem à Resolução CNE nº 2/2019 ter ocorrido sem o amplo debate com educadores e suas entidades representativas até críticas mais pontuais, como o atrelamento da formação de professores à lógica de competências e habilidades da BNCC. Tal documento solicita, inclusive, a revogação da Resolução CNE nº 02/2019.

Outro documento normativo que contribuiu para a manutenção dos entendimentos apresentados sobre a formação de professores para a EPT é o Parecer CNE/CP nº 07/2020. A temática da formação de professores aparece em dois itens deste documento, os de número nove e 10, que tratam, respectivamente, da formação de professores para a Educação Técnica e do notório saber na educação profissional. No item 10 aparece que os conselheiros do CNE reconhecem os históricos problemas no que se refere à formação de professores para a modalidade em questão e fazem uma defesa do notório saber, especificamente para a atuação de profissionais na EPTNM. É o que aparece no trecho a seguir:

A formação de professores para a Educação Profissional é um assunto extremamente preocupante, visto que não existe formação sistematizada de professores para esta modalidade de educação, com exceção de alguns Institutos Federais e Estaduais e Instituições Especializadas em Educação Profissional. Faz-se necessária uma ação conjunta do Ministério da Educação com os sistemas de ensino para a elaboração de um plano nacional específico para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. **Esse problema não é novo, mas, a rigor, nunca foi tratado com a devida seriedade [...].**

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que trabalham na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, **ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino**. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, **há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis** (BRASIL, 2020, p. 15, grifos nossos).

²⁶ Disponível em: www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf . Acesso em: 03 maio 2022.

Depois de um Parecer, como de praxe, o CNE elabora e publica uma Resolução. E foi o que aconteceu com o Parecer supracitado. Em janeiro de 2021 o Conselho Pleno do CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 01 de 2021. A temática formação de professores aparece no Capítulo XVII, da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica e, basicamente, reproduz o que diz a legislação anterior sobre a matéria, como exposto acima. Merecem destaque, nesse sentido, o art. 53 e seu parágrafo segundo, como segue:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, 2021b, art. 53, grifos nossos).

Sendo assim, assistimos com um dos mais recentes documentos normativos que trata, entre outros assuntos, da formação de professores para a EPT, as mesmas possibilidades formativas propostas há muitos anos, a saber: a) programas de licenciatura; b) cursos de complementação ou formação pedagógica; c) pós-graduação *lato sensu* voltada para a docência na modalidade; e d) reconhecimento total ou parcial de saberes (e aqui cabe destacar que nesta legislação o tempo de experiência necessário para o reconhecimento de saberes foi diminuído pela metade em relação ao tempo anterior, expresso na Resolução nº 06/2012). Ou seja, uma das legislações mais atuais reproduz quase *ipsis literis* o que o CNE havia dito há nove anos, na Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012, sobre a formação de professores para a EPT, embora, como demonstramos, o Parecer que antecedeu as atuais Diretrizes reconheça que o problema dessa formação nunca foi tratado com a devida seriedade.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 01/2022, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio, retoma elementos tanto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 quanto da Resolução CNE/CP nº 01/2021. É o que aparece no art. 3º dessa Resolução, incisos I à V:

A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior: I – em cursos de graduação de licenciatura; II– em **cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados**; III – em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de Especialização estruturados para tal; IV – em **programas especiais, de caráter excepcional**; ou V – outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2022).

Alguns pontos deste último dispositivo legal chamam a atenção. Primeiro, não fica claro o que seria formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados, constante no inciso II. Embora a referida Resolução não explicita o significado dessa possibilidade, deduzimos se tratar da alternativa de cursos de complementação ou formação pedagógica equivalerem à uma licenciatura. Mais à frente, ao se referir especificamente a cursos de pós-graduação *lato sensu* fica mais forte esta nossa hipótese, pois com relação específica a esse tipo de pós-graduação o dispositivo legal em pauta deixa claro que é possível os concluintes desse tipo de curso requererem certificado de licenciatura. Isto nos parece estranho, mas é exatamente o que aparece no art. 4º:

Aos graduados não licenciados que realizaram curso de Pós-Graduação *lato sensu* de Especialização nos termos da Resolução CNE/CES nº 1, de 2018, é assegurado o direito de requerer a expedição de Diploma de Licenciatura em Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consoante o art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021 e por equivalência com o curso destinado à Formação Pedagógica, de acordo com as normas definidas no art. 21 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, desde que atendidos, cumulativamente, os seguintes requisitos: I – diplomação em curso de graduação de Bacharelado ou de Tecnologia; II – certificação no curso de Pós-Graduação *lato sensu* específico de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica com o mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas, e III – comprovação de, pelo menos, 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais (BRASIL, 2022).

Logo, de acordo com a Resolução em questão, tanto cursos de complementação pedagógica quanto cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência equivaleriam a um curso de licenciatura. E no caso específico da pós-graduação em docência, esta permitiria a seu egresso requerer um certificado de licenciatura em docência na Educação Profissional de Nível Técnico. E aqui perguntamos: como o certificado de um curso de pós-graduação *lato sensu* pode dar o direito a um certificado de licenciatura se são cursos de níveis diferentes, um é graduação e o outro é pós-graduação? A Resolução em pauta não esclarece como isso seria

possível.

Outro ponto que chama a atenção na Resolução de 2022 é a explicitação de que a experiência profissional no mundo do trabalho é requisito preferencial para a atuação na Educação Profissional de Nível Técnico. Isto é novidade, em parte, porque pela primeira vez um dispositivo legal referente à EPT deixa clara a preferência por professores que possuam experiência no mercado de trabalho. Ora, se esta Resolução realmente for seguida, provavelmente os editais de concurso para professores EBTT, a partir de 2022, passarão a atribuir pontuações maiores para candidatos ao cargo de professor EBTT que possuam experiência prévia no mercado de trabalho. Retomando o conceito de *campo*, podemos afirmar que se trata de forças hegemônicas atuando no interior da EPT no sentido de valorizar a experiência profissional prévia, talvez em detrimento de outros saberes, como os da formação universitária. Assim, é possível que novas reestruturações no *habitus* professoral dos professores EBTT ocorram a partir da referida mudança.

2.3 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Nesta seção vimos que, historicamente, um grande problema na educação profissional relaciona-se à formação de seus professores, especialmente ao fato deles não possuírem formação pedagógica e o Estado não conferir a devida importância à matéria. Nesse sentido, como mostrado, os primeiros professores da modalidade eram recrutados nas fábricas, sendo mestres e contramestres experientes em seu ofício, ou eram professoras das séries primárias que, embora soubessem alfabetizar, não tinham conhecimento do ensino de ofícios. Hoje, mesmo no século XXI, ainda é possível encontrarmos professores atuando na modalidade sem qualquer formação pedagógica, oriundos de empresas privadas, geralmente indústrias. Embora tais profissionais possuam graduação e pós-graduação, inclusive muitos entram nos IFs com a titulação de mestrado ou doutorado²⁷, faltam-lhes formação pedagógica.

Além disso, ainda é possível encontrar, embora com uma certa dificuldade, professores atuando na Educação Técnica sem nem mesmo possuírem curso superior, por meio do dispositivo legal do notório saber. Tais professores, que geralmente são chamados de instrutores, são mais comuns nas instituições estaduais e privadas. Na Rede Federal, segundo a

²⁷ Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, do MEC, 51,39% dos professores da Rede Federal possuem mestrado e 34,09% doutorado (PNP, 2020b).

PNP (2020b) existem apenas 0,04% de professores sem curso superior. Este dado é importante porque demonstra o alto nível de qualificação dos professores de tal Rede, o que inclui os dos IFs.

Nos seus 113 anos de existência, desde a criação das primeiras EAAs, a Rede Federal evoluiu em vários aspectos: aumentou exponencialmente a oferta de cursos e vagas em todo o território nacional, alcançando inclusive alunos de municípios pequenos e distantes dos grandes centros urbanos; equipou suas salas de aula e laboratórios específicos com equipamentos de última geração; valorizou a carreira de seus professores e técnicos administrativos; melhorou o *status* da modalidade a ponto de, atualmente, alguns dos cursos ofertados possuírem grande número de candidatos por vaga. Contudo, a formação dos seus professores ainda não tem recebido a devida atenção por parte do Estado. Daí uma das perguntas que deram origem à presente pesquisa: como esses professores estruturam seu *habitus* professoral, ou seja, como tais docentes constituem seu modo de ser e estar na sala de aula da EPT, dado que não realizaram um curso de licenciatura?

No sentido do que expusemos acima, vimos, com a apresentação da legislação sobre formação de professores para a EPT nos últimos dez anos, que não tem sido preocupação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, nem do CNE, seja da sua Câmara de Educação Básica, da Câmara de Educação Superior ou de seu Conselho Pleno, a formação pedagógica dos professores que trabalham na modalidade. Sendo assim, por permissão da legislação, os editais de concursos para ingresso de docentes nas mais diferentes instituições da Rede Federal, principalmente nos IFs, continuam exigindo como formação mínima para o cargo de professor EBTT curso de graduação, seja ele de bacharelado, licenciatura ou tecnologia. Além disso, como mostrado, a partir de agora com a Resolução CNE/CP nº 01/2022, haverá uma preferência por professores que possuam experiência profissional na sua área de formação para lecionarem especificamente para cursos técnicos.

Essa mesma legislação sobre a modalidade em questão tem possibilitado aos docentes graduados não licenciados arranjos formativos que, no plano formal, equivaleriam a um curso de licenciatura: cursos de complementação pedagógica; cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência e reconhecimento de saberes e competências dos docentes que trabalham na área há, pelo menos, cinco anos. Entretanto, poderíamos perguntar: tais possibilidades formativas têm de fato contribuído para a constituição de um *habitus* professoral realmente significativo no processo ensino aprendizagem? Ou será que outros elementos, alheios à formação pedagógica, como por exemplo a experiência no mercado de trabalho, a própria experiência como professor

e o capital cultural têm sido os constituintes mais efetivos na estruturação do *habitus* dos professores não licenciados?

Enfim, várias perguntas seguem sem resposta no que diz respeito à formação de professores da EPT. Nesta investigação, procuramos elementos que pudessem subsidiar essas e outras inquietações. É nesta história e neste contexto em que está situado nosso objeto.

Na próxima seção, discutiremos o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, bem como sua inflexão, *habitus* professoral. Para isso, utilizaremos algumas obras do autor e de seus principais estudiosos.

3 APOIO TEÓRICO, CONFLUÊNCIAS E INFLEXÕES: *habitus* e *habitus* professoral

[...] o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares [...], o habitus transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores [...].

Pierre Bourdieu

Em pesquisa científica e quiçá em muitas outras ou até em todas, neste caso na área das Ciências Humanas, são inexoráveis os aportes conceituais. Os conceitos são lentes teóricas com as quais o pesquisador constrói um determinado objeto. Para o sociólogo Pierre Bourdieu, os conceitos funcionam como ferramentas para pensar. Por isso, inerentes ao ofício do sociólogo e de todos os que trabalham com a produção do conhecimento. Para ele, uma investigação de fenômenos sociais concretos que não seja apoiada em instrumentos teóricos corre o risco de ficar presa em mistificações e parcialidade, características do pensamento do senso comum (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010).

Esta pesquisa busca em Pierre Bourdieu uma contribuição teórico-prática, particularmente, no conceito de *habitus*, conceito básico nesta investigação. O conceito em questão nos parece muito potente para se investigar as práticas escolares de modo geral e especificamente o trabalho docente, pois acreditamos que a escola é um espaço social, político, científico e cultural cuja identidade pauta-se em valores e princípios organizados socialmente, fora e dentro da instituição (ARROYO, 2014; DAYRELL, 1996; PEZZATO e SILVA, 2008). O olhar sociológico tem especificidade para nos mostrar que os seres humanos estão conectados por uma complexa rede de relações sociais. Segundo Bourdieu (2011a), por exemplo, a sociologia defende que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem e que seus atos não são desinteressados. Exatamente por ser assim que consideramos ser as ideias de Bourdieu muito férteis para se compreender as relações e inter-relações movidas por questões (conceituais, históricas, autobiográficas, práticas etc.) que se entrecruzam objetiva e implicitamente no âmbito da produção e reprodução do trabalho docente.

3.1 *Habitus, campo e capital*: ferramentas para pensar nosso objeto

Esta seção vai evidenciar mais o conceito de *habitus* porque é inexorável que tal conceito apareça visto que é ele que constitui o pensamento sobre a inflexão *habitus* professoral. Sobre esta inflexão, por sua vez, informamos que existem poucos trabalhos sobre a mesma e é exatamente por isso que a parte desta seção que lhe apresenta é concisa.

Bourdieu (2013a) argumentava que é possível conhecer o mundo social por meio de três perspectivas analíticas distintas: fenomenológica, objetivista e praxiológica (ou teoria da prática).

O conhecimento fenomenológico, representado na sociologia contemporânea por correntes como o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia, limitar-se-ia, de acordo com o autor, a captar a experiência primeira do mundo social, tal como experimentada pelos membros da sociedade em seu cotidiano. Essa forma de conhecimento excluiria do seu campo de interesse a questão de suas condições de possibilidade, ou seja, sob essa perspectiva, seriam descritas as ações e interações sociais, porém, sem levar em conta as condições objetivas que poderiam explicar o curso das respectivas interações. O aspecto problemático dessa forma de conhecimento, segundo Bourdieu (2013a), seria o fato de ela contribuir para uma concepção irrealista do mundo social, conferindo aos indivíduos demasiada autonomia e consciência na condução de suas ações e interações, o que representaria um equívoco pois, como explica o pensador, o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas. Para ele, as estruturas objetivas, condições materiais da existência, contribuem para levar os indivíduos à determinadas escolhas, percepções, apreciações, ações e interações, limitando a atuação e independência dos agentes na produção das práticas sociais de modo geral.

O conhecimento objetivista, por sua vez, se caracterizaria pela ruptura com a experiência subjetiva. Essa experiência seria compreendida como estruturada por relações objetivas que vão além da dimensão da consciência e intencionalidade dos indivíduos. Bourdieu (2013a), entretanto, mostrava-se preocupado com a dificuldade dessa perspectiva em construir uma teoria da prática, isto é, esclarecer como se dá a articulação entre a estrutura e a ação. Para ele, o objetivismo tenderia a compreender a prática somente como execução de regras estruturais determinadas, sem se interessar pelo processo concreto pelo qual essas regras são produzidas e reproduzidas na sociedade. Nestes termos, o autor argumentava que a prática não pode ser compreendida como decorrência direta e mecânica da estrutura:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos [...] (BOURDIEU, 2013a, p. 57).

A terceira forma de conhecimento do mundo social, chamada praxiológica ou teoria da prática, então, foi apresentada e defendida por Bourdieu (2013a) como uma alternativa para solucionar o desafio teórico fundamental exposto acima, construindo uma abordagem sociológica capaz de superar as distorções e reducionismos das duas formas de conhecimento anteriores. Conforme o autor, a questão era entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sem cair, por um lado, na concepção subjetivista, que postulava que as práticas seriam organizadas de forma autônoma e consciente pelos indivíduos; e, por outro lado, na perspectiva objetivista, segundo a qual as práticas eram reduzidas à execução mecânica de estruturas externas. Para solucionar tal problema, o pensador afirmava que:

[...] é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada, e construir a teoria da prática, ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade* (BOURDIEU, 2013a, p. 53).

Bourdieu (2013a) esclarece que as estruturas constitutivas de um tipo peculiar de meio como, por exemplo, as condições materiais de existência características de uma dada classe, que podem ser apreendidas sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado (interiorização da exterioridade), produzem o *habitus*, ou seja, um sistema de disposições duráveis. Por sua vez, o *habitus* exterioriza as disposições, percepções, apreciações e práticas dos agentes inscritas em um determinado grupo ou classe (exteriorização da interioridade).

De acordo com Bourdieu (2010a), o conceito em pauta foi originado da noção aristotélica *hexis*, convertida pela escolástica em *hábito*. O autor defendia que tal conceito lhe permitia romper com o paradigma estruturalista sem se prender na velha filosofia do sujeito ou da consciência. Com *habitus*, ele desejava reagir:

[...] contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da acção que, implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte [...] eu desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *hábito* não diz) [...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] (BOURDIEU, 2010a, p. 61).

Logo, o termo grego *hexis*, cujo sentido, empregado por Aristóteles, era similar à definição de uma espécie de disposição, estado de ser ou hábito de uma determinada pessoa, foi o precursor de *habitus*. No entanto, se na filosofia aristotélica *hexis* podia ser traduzido também como hábito, o sentido de *habitus* na obra de Bourdieu, embora tenha sua raiz também no latim, não é o mesmo que conhecemos para o termo hábito, cujo emprego serve para designar uma maneira de ser, um costume ou um determinado comportamento que uma pessoa exterioriza e que repete frequentemente no seu cotidiano.

Segundo o autor, ele introduziu a noção de *habitus* em função da publicação em francês, tradução do próprio Bourdieu, de textos de Erwin Panofsky, sobretudo do trabalho *Arquitetura gótica e pensamento escolástico*. A escolástica concebia a expressão *hábito* como sinônimo de *modus operandi*, ou seja, um modo de fazer, ou uma disposição estável para o fazer em determinada direção, criada por meio da repetição. Bourdieu (2010a) reinterpretou a noção de *hábito* como *habitus* e criticou a postura escolástica cujo enfoque era dado somente nas práticas regulares; isto é, em sua ressignificação, o *habitus* orienta a ação como um princípio gerador, portanto não apenas como produto das práticas que ele mesmo gera. E foi justamente a partir da disposição conceitual do *hábito* pela escolástica, que para Bourdieu se tratava de um equívoco interpretativo sobre a forma de produção das práticas humanas coletivas e individuais, que tal autor inseriu o que podemos denominar de aspecto criador e dinâmico na interpretação das práticas sociais, tanto do ponto de vista coletivo quanto do individual. Para isso, partiu do princípio gerador, segundo seu ponto de vista, das práticas em uma determinada circunstância composta por diversos elementos sociais, e também psicológicos, de natureza concreta e simbólica.

Sendo assim, o pensador retomou o conceito *hábito* adotado pela escolástica, o ressignificando e colocando em evidência o potencial ativo e inventivo do termo e do agente. Bourdieu (2010a) reivindicava, então, uma compreensão do conceito na perspectiva de um agente em ação, com uma disposição, isto é, uma tendência incorporada, um *habitus* que seria representativo não apenas do próprio agente, mas de todo o grupo o qual integrasse.

Ainda sobre as diferenças entre os termos *hábito* e *habitus*, Busetto (2004) esclarece que:

A razão de Bourdieu utilizar a palavra/conceito *habitus* e não o termo *hábito* se justifica pelo fato de *habitus* permitir enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, porém distinguindo-se desta num ponto essencial. Hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo que produtivo. Já o *habitus*, como diz a palavra,

“é aquilo que se adquiriu, mas que encarnou no corpo de forma durável sob forma de disposições permanentes” (BUSETTO, 2004, p. 505).

Ainda conforme Busetto (2004), as disposições discutidas por Bourdieu na definição de *habitus* devem ser compreendidas como competências, atitudes, tendências de perceber, pensar e sentir obtidas e interiorizadas pelos agentes em virtude de suas condições objetivas de vida. O *habitus* é interiorizado e não implica consciência dos agentes para funcionar, sendo capaz de criar formas novas de desempenhar antigas funções frente a situações novas e, assim, possibilita aos agentes se orientarem em um dado campo e adotarem práticas que condizem com seu pertencimento social.

O conceito remete à ideia de ação e à necessidade de superação do pensamento sociológico clássico. Ao propor o divórcio entre o dualismo sociológico, seja entre estruturalismo e funcionalismo, seja entre objetividade e subjetividade, Bourdieu (2010a) segue em direção à compreensão de um contexto social diverso, complexo e uno, porém heterogêneo. Nele, a sociedade é estrutura, isto é, influencia os indivíduos, mas também sofre influências da presença, da ação e da interação deles, cujo *habitus* se estrutura e se manifesta a partir do cruzamento de costumes, tradições, culturas e relações de poder que, de forma dinâmica, estão presentes no cotidiano, que se integram e que interagem de forma complexa, marcando a maneira de ser e a vida dos agentes, produzindo práticas.

Para Bourdieu (2013a) a estruturação das práticas sociais não seria um processo que se faz mecanicamente, de fora para dentro, segundo as condições objetivas presentes. Por outro lado, também não seria um processo conduzido pelos próprios indivíduos de forma consciente, autônoma e deliberada. A posição de cada indivíduo na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de experiências próprias que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* consoante à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que o indivíduo agisse nas mais diferentes situações, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro pertencente a uma determinada classe ou grupo social. Agindo dessa forma, enfim, o indivíduo colaboraria, sem ter consciência, para reproduzir as propriedades do seu grupo ou classe social de origem e a própria estrutura das posições sociais em que ele foi formado. A esse conjunto de experiências próprias a um grupo social, então, o autor denomina de *habitus* de classe. Este seria a “classe incorporada” em cada agente (BOURDIEU, 2011c, p. 410).

Conforme Bourdieu (2013a, p. 53-54), *habitus* pode ser compreendido como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações [...]”

Por conseguinte, a ideia de princípio gerador contida no conceito de *habitus* é relevante para esta pesquisa, pois essa ideia nos remete não apenas ao passado dos professores bacharéis, às socializações as quais eles foram submetidos na família e, posteriormente, na escola e em outras vivências; mas nos remete também ao presente e ao futuro desses docentes, a uma dimensão estruturante, a uma matriz de percepções em constante reestruturação que pode lhes levar a tomarem certas escolhas, a agirem de determinadas formas, a compreenderem o mundo, ao mesmo tempo, de forma idiossincrática e similar ao grupo social ao qual pertencem.

Uma vez que o *habitus* é apreendido no *modus operandi* de uma determinada classe social em consonância com as leis da natureza próprias desse campo, em que práticas são produzidas e reproduzidas, ele não pode ser compreendido adequadamente sem esse complemento que lhe é fundamental, *campo*.

De acordo com Bourdieu (2004a), uma análise do espaço social implicava não apenas localizar o objeto de investigação em seu contexto particular, mas também interrogar os modos que geraram o conhecimento anterior do objeto sob análise, quem fez isso e quais interesses foram servidos por essas práticas que engendraram o conhecimento em questão. Por isso, na primeira seção, tratamos dos IFs na perspectiva do conceito de *campo*. Segundo o autor, o jogo que ocorre nos campos é competitivo, com vários agentes utilizando estratégias diferentes para manter ou melhorar suas posições.

Busetto (2004), discorrendo sobre o conceito de *campo* em Bourdieu, esclarece que tal noção trata-se de um espaço hierárquico de jogo, um espaço de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto ou propriedade, fabricados no jogo. Assim, todo e qualquer *campo* envolve lutas, conflitos e força, pois os agentes que compõem um campo lutam para adquirir e manter o poder de impor uma representação social particular como geral, além de dividir, classificar ou distinguir os agentes e as coisas existentes naquele dado *campo*.

Segundo Busetto (2004), a relação entre *habitus* e *campo* é uma relação de condicionamento. O *campo* estrutura o *habitus* e este, por sua vez, é o resultado da necessidade intrínseca de um dado *campo* ou de um grupo de campos relativamente harmoniosos. O autor explica essa relação nos seguintes termos:

O campo exerce sobre os agentes que o integram uma ação pedagógica, cujo efeito é fazer que eles adquiram formas de perceber e avaliar o mundo e de agir no mundo (*habitus*) que são necessárias à inserção apropriada deles no campo. Logo, um campo supõe a existência de agentes dotados de um *habitus* distinto dos demais, por exemplo, o *habitus* científico é diferente do *habitus*

religioso, assim como ambos se diferenciam do *habitus* político e este, dos outros dois (BUSETTO, 2004, p. 507).

Entretanto, esclarece Busetto (2004), a relação entre *campo* e *habitus* também é uma relação de conhecimento de construção mental, pois o *habitus* contribui para constituir o *campo* como mundo significativo, dotado de sentido e valor, no qual os agentes, de forma individual ou coletiva, investem suas energias e capitais. Daí a importância desse outro conceito, *capital*, que engloba o trio conceitual de Bourdieu: *habitus*, *campo* e *capital*.

A respeito do conceito de *capital*, Bourdieu buscou ampliar o termo para além da esfera especificamente econômica. Segundo Busetto (2004), o propósito de Bourdieu era estender o sentido do termo em um sistema mais amplo de trocas onde bens de tipos diferentes são transformados e trocados dentro de redes ou circuitos complexos dentro de campos diferentes e entre si. Ele buscou afastar da economia a instância da troca mercantil e trazê-la para uma compreensão mais ampla de trocas e avaliações culturais na qual a troca econômica é apenas um tipo. Sendo assim, ele faz uma distinção entre capital econômico e simbólico, este último aglutinando várias formas de capital, como cultural, científico, literário, etc. A diferença primordial entre o capital econômico e o simbólico é que no primeiro a natureza instrumental da troca é clara e evidente. A troca, sob a perspectiva econômica, não possui valor intrínseco e é sempre um meio para um fim: juros, lucros, salários. Com relação ao capital simbólico, o autor argumenta que as diferentes formas desse capital negam e suprimem o instrumentalismo ao dizerem-se desinteressadas e de valor intrínseco. Por exemplo, no campo científico, os pesquisadores advogam que procuram o conhecimento por si mesmo, como acadêmicos supostamente desinteressados pelo lucro imediato em busca da verdade obtida pela pesquisa. Segundo Bourdieu (2013b), nesse *campo* o que estaria em jogo seria o monopólio da autoridade científica e da competência científica, isto é, capacidade técnica, bem como falar e agir legitimamente.

Assim, com base no exposto acima, é possível considerarmos a potência explicativa presente na relação desse trio conceitual e interdependente formulado pelo autor, *habitus*, *campo* e *capital*, e que serve à compreensão do mundo social e dos seus mais diferentes fenômenos. Para ele, *habitus*, *campo* e *capital* são necessariamente interrelacionados, conceitual e empiricamente. Dessa forma, por exemplo, falar de *habitus* sem pensar em *campo* é reduzir o potencial explicativo do conceito. A relação é a essência do *habitus*. Trata-se de um conceito relacional cuja importância ancora-se em suas relações com campos também relacionados.

Em se tratando especificamente desta investigação, podemos dizer que o IFMG é um campo particular dentro do campo educacional. Neste campo particular, os professores, pensados como jogadores, possuem desigualdades iniciais de capitais e alguns, os mais privilegiados, podem usar tais diferenças em benefício próprio no âmbito da disputa sobre a posição que querem alcançar dentro do respectivo *campo*.

Assim como Bourdieu (2011a) se negava a compreender classes teóricas, agrupamentos fictícios que só existiam no papel, intentamos apreender as características do trabalho docente realizado por nossos sujeitos, professores da EPT, como produzido por um grupo real com um determinado *habitus*, constituído tanto por seu pertencimento de classe quanto pelas especificidades profissionais estruturadas a partir da história de escolarização de cada agente. É nessa medida que acreditamos que o conceito de *habitus* serve para compreendermos as disposições incorporadas por nossos sujeitos ao longo de suas socializações e, ao mesmo tempo, as dimensões ativas e inventivas, isto é, as geradas pelo *habitus* desses mesmos agentes em um dado *campo* e com um determinado capital cultural. Ressaltamos que para esta investigação, um tipo de capital, segundo Bourdieu, o capital cultural, pode ser sobrelevado em algum momento, uma vez que o trabalho docente é uma prática socializadora da cultura em sentido largo, ou seja, da cultura e da ciência simultânea e relacionalmente. E a qualidade do trabalho docente está diretamente relacionada ao grau de aquisição de capital cultural do agente que o produz e reproduz na sala de aula (SILVA, 2005).

Ainda segundo Bourdieu, as práticas não são simplesmente o resultado de um determinado *habitus*, mas sim relações entre esse *habitus* e as circunstâncias. Logo, o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência, gerando as devidas práticas que exprimem dadas crenças, percepções e apreciações. É, pois, um princípio operador que tende, simultaneamente, a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas/estruturais e a produzir regularidades de acordo com a movimentação das regularidades em reprodução. Assim, o *habitus* é o princípio que faz com que os agentes se comportem de certa maneira em dadas circunstâncias. É o fundamento objetivo de condutas regulares. Ele é uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...]” (BOURDIEU, 2011a, p. 42).

Discorrendo sobre a atividade artística criadora, Bourdieu (2015b) afirma que o *habitus* nos permite descobrir a coletividade no âmago da individualidade, isto é, por meio de tal conceito é possível perceber o agente, no caso, o artista criador, participando de sua coletividade, de sua época. Em outras palavras, o *habitus* orienta e conduz os seus atos de criação aparentemente singulares. No mesmo texto, o autor define o *habitus* como: “o sistema

dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura [...]” (BOURDIEU, 2015b, p. 349).

O termo *esquema* aparece em várias passagens do autor, como a mencionada acima. Tal termo nos informa que as ações, de fato, não se sucedem ao acaso, antes se repetem e são explicadas da mesma maneira em circunstâncias comparáveis.

Segundo Perrenoud (2001), podemos chamar de *esquema* a organização invariante da conduta em uma classe de situações, ou seja, é aquilo que há de comum em diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação. Ele esclarece que os esquemas permitem ao indivíduo adaptar apenas marginalmente sua ação às especificidades de cada situação, isto é, ele inova somente para compreender o que a torna singular. Dessa forma, quando a adaptação é menor em geral não há aprendizado e o indivíduo permanece na zona de flexibilidade da ação. Por outro lado, quando a adaptação é mais forte, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes estabilizam-se, criando novos esquemas. Assim, o *habitus* é enriquecido e diversificado.

Perrenoud também contribui com a definição de *habitus*. Para ele, tal noção diz respeito ao:

[...] sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões (PERRENOUD, 1993, p. 24, adaptação nossa para o português do Brasil).

Para ele, essa noção generaliza a noção de esquema. Assim, nosso *habitus* seria constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação (PERRENOUD, 2001).

Para reiterar, o *habitus* é o fundamento objetivo de condutas regulares, ou uma gramática geradora de condutas, que orienta de maneira constante as escolhas dos indivíduos, as quais, por mais que não sejam intencionais, são sistemáticas e organizadas de acordo com as disposições dos mesmos. Nas palavras de Bourdieu:

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, portanto da regularidade das condutas, e se se pode prever as práticas (aqui a sanção associada a uma determinada transgressão), é que o *habitus* é o que faz com que os agentes com ele dotado se comportem de uma certa maneira sob certas circunstâncias (BOURDIEU, 1986, p. 40, tradução nossa)²⁸.

²⁸ L'*habitus*, comme système de dispositions à la pratique, est un fondement objectif de conduites régulières, donc de la régularité des conduites, et si l'on peut prévoir les pratiques (ici la sanction associée

Portanto, podemos afirmar que para Bourdieu (2013a) as práticas são sempre o produto da estruturação e reestruturação de um *habitus* no interior das classes e dos campos que um agente pertence. Nesse sentido, o *habitus* é:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2013a, p. 57).

Ou ainda: “sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (BOURDIEU 2013b, p. 73).

Maton (2018, p. 77) traduz o conceito, em Pierre Bourdieu, do seguinte modo:

[...] enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros.

O *habitus* é uma estrutura estruturada e estruturante, tendo em vista que é justamente por isso que tal conceito se justifica frente ao *hábito* escolástico e mostrando a que veio. Esta é a potência do *habitus* em Pierre Bourdieu:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2011b, p. 164).

O professor Roger Chartier, em um ciclo de cinco aulas ministradas no Centro de Formação e Pesquisa do Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, sobre o pensamento e obra de Bourdieu, esclarece a definição acima exposta. Conforme Chartier (informação verbal)²⁹, três elementos estão presentes nessa definição. Primeiro, a dualidade do *habitus*: ele é gerador de ações e gerador de classificações; segundo: o *habitus* é estruturante e estruturado. Estruturado porque incorpora as divisões objetivas do mundo social e a posição do indivíduo,

à une certaine transgression), c'est que l'habitus est ce qui fait que les agents qui en sont dotés se comporteront d'une certaine manière dans certaines circonstances.

²⁹ Informação verbal obtida por meio de aula do prof. Roger Chartier no dia 24 de julho de 2014, às 19 horas, com o tema *Habitus, estratégia e senso prático*, aula 3 de 5, no Centro de Formação e Pesquisa do SESC São Paulo disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/noticias/ao-vivo-pierre-bourdieu-por-roger-chartier>. Acesso em: 03 maio 2022.

estruturante porque produz efeitos que são mentais, como julgamentos e efeitos como ações e práticas; terceiro: o *habitus* é um princípio de homogeneidade das ações ou das práticas. Nesse sentido, por exemplo, conforme Bourdieu (2011b) a pesquisa sociológica estatística mostra que os indivíduos, pertencentes a uma mesma classe, tendem a ter os mesmos gostos. Isto posto, o *habitus* pode ser compreendido como unificador das práticas e julgamentos dos indivíduos que compartilham a mesma posição social.

Bourdieu (2013a) estava convicto de que as ações dos indivíduos têm um sentido que lhes escapa, ou seja, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência disso. Os símbolos e marcas de sua posição social, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, enfim, as propriedades típicas de uma posição social específica são incorporadas pelos indivíduos tornando-se parte de sua própria natureza. As marcas de sua posição social tornam-se parte integrante de sua subjetividade. Assim, é possível explicar, por exemplo, porque os operários tendem a gostar mais de futebol, enquanto os industriais preferem o golfe (BOURDIEU, 2011b). Nesse sentido, conforme o autor, os *habitus* são diferenciados, mas também diferenciadores:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (BOURDIEU, 2011a, p. 22).

Os agentes não agem de forma aleatória ou conforme sua vontade. Pelo contrário, as escolhas que fazem estão relacionadas com a forma como seu *habitus* foi estruturado. E tal estruturação, como dito, possui traços muito homogêneos entre indivíduos diferentes de uma mesma classe ou grupo social. Nesse sentido, o autor nos fala de uma espécie de “[...] orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe” (BOURDIEU, 2013a, p. 59). Orquestração esta operacionalizada pelo *habitus* de classe, construído desde as primeiras socializações do indivíduo.

De fato, segundo o autor, há uma coerência entre os produtos da aplicação de um mesmo *habitus* e tal coerência pode ser explicada pela coerência existente entre os princípios geradores constitutivos desse *habitus*, o social, isto é, a estrutura de relações entre grupos:

A coerência que se observa em todos os produtos da aplicação de um mesmo *habitus* não tem outro fundamento senão a coerência que os princípios geradores que constituem este *habitus* devem às estruturas sociais (estrutura das relações entre grupos, sexos ou faixas etárias, ou entre as classes sociais)

de que são o produto e que tendem a reproduzir [...] (BOURDIEU, 1976, p. 44, tradução nossa)³⁰.

Ainda sobre esse princípio homogeneizador do *habitus*, Busetto (2004) explica que este é o que define um grupo ou classe em relação aos outros que não compartilham de condições sociais semelhantes. Para Bourdieu, segundo Busetto, a homogeneidade do *habitus* de um grupo ou classe – a qual garante a homogeneidade de percepções, apreciações e ações – é o que torna compreensíveis e previsíveis as preferências e as práticas, consideradas como evidentes. Tal característica do *habitus* é o que explica o motivo de membros de um determinado grupo ou classe agirem regularmente de maneira idêntica, sem ter necessidade de entrarem em acordo ou necessitarem de um maestro comum.

Embora o conceito de *habitus* nos informe sobre regularidades, estatisticamente verificadas, tais regularidades não podem ser consideradas como leis universais, pois se assim fosse, o próprio Bourdieu não teria chegado aonde chegou, pois era filho de um pequeno funcionário público no interior da França (região do Béar, antiga província francesa situada nos Pireneus) e alcançou o mais alto grau da hierarquia escolar, como professor do Collège de France (BOURDIEU, 2005). As regularidades, reguladas e reguladoras, não se aplicam sempre de acordo com a origem de classe e ou lógica de um respectivo *campo*, o indivíduo pode ter práticas diferentes que são gestadas em outras classes e/ou campos. Algumas circunstâncias como, por exemplo, trajetória escolar e profissional, podem levar a um distanciamento dos agentes em relação a regularidades de um determinado grupo social. O próprio Bourdieu teria reconhecido algumas vezes que existe espaço para as diferenças, trata-se da homologia: diferenças dentro de uma igualdade (BOURDIEU, 2004a); bem como que, quando rotulado de determinista, respondia a seus interlocutores dizendo que suas pesquisas não eram deterministas, mas sim que apontavam correlações entre a origem social e as práticas, ações e percepções dos agentes.

³⁰ La cohérence qui s'observe dans tous les produits de l'application d'un même *habitus* n'a pas d'autre fondement que la cohérence que les principes générateurs constitutifs de cet *habitus* doivent aux structures sociales (structure des relations entre les groupes, sexes ou classes d'âge, ou entre les classes sociales) dont ils sont le produit et qu'ils tendent à reproduire [...].

3.2 Investigando um *habitus* profissional: o *habitus* professoral

Bourdieu (2010b), falando especificamente do campo político, esclarece que um determinado *habitus*, como o religioso, o artístico, o científico e o próprio político, pressupõem iniciação, como provas e ritos de passagem, a inculcação do domínio prático da lógica inerente ao *campo*, a constituição de um *corpus* de saberes específicos produzidos e acumulados pelo trabalho dos que pertencem ao *campo*. Assim, de forma similar, trabalhamos com a inflexão do conceito de *habitus* voltado para a prática docente, ou seja, *habitus* professoral. O *habitus*, reiteramos, mediante a produção e reprodução de práticas contínuas e ou rotineiras, tanto individuais quanto sociais, pode sofrer reestruturações. Logo, um agente pode ter reestruturações em seu *habitus* de classe, por exemplo, quando ingressa em determinada profissão e nela permanece por um longo período. Tratar-se-ia, aqui, da estruturação de um *habitus* profissional, ou seja, de um determinado modo de ser e agir próprio de uma profissão, fruto de práticas sistematizadas e específicas.

O conceito *habitus* professoral é relativamente recente no contexto brasileiro. Silva (2005) esclarece que as primeiras discussões a respeito do mesmo tiveram início no final da década de 1980, a partir da constatação empírica de ações e comportamentos exercidos por docentes observados em sala de aula. Esse conceito diz respeito aos modos de ser e agir dos professores na situação de ensino escolarizado e sua produção depende, sobretudo, do grau de angariação de capital cultural, na família e na escolarização de modo geral. Segundo a autora, o *habitus* professoral é constituído principalmente durante o exercício da própria docência (SILVA, 2003, 2005), pois se trata da reestruturação de um *habitus* que está agregando em sua matriz novas estruturas estruturantes, as quais se referem à prática específica de uma profissão.

O *habitus* professoral também pode ser compreendido por meio de outras denominações. Neste sentido, por exemplo, Perrenoud (1993) adota o termo *habitus* do magistério para se referir a um tipo de *habitus* profissional típico da categoria dos professores. Bueno (1996) usa a expressão *habitus* pedagógico para se referir aos saberes práticos que são construídos no fazer cotidiano do trabalho docente. Por sua vez, Sarti (2020) nos fala de *habitus* docente para designar as ações profissionais dos professores oriundas de um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica.

Embora compreendamos todos os usos acima citados como válidos e importantes, nesta tese optamos pela inflexão *habitus* professoral, na perspectiva de Silva (2003, 2005, 2011), por considerá-la mais próxima da lógica inerente ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

De acordo com Carlindo e Silva (2017), o *habitus* profissional pode ser estruturado por elementos como: códigos de conduta próprios de uma profissão, vestimentas específicas, instrumentos ou ferramentas de trabalho, códigos linguísticos próprios de tal profissão que são interiorizados e exteriorizados pelo agente em questão. No caso da profissão docente, esse *habitus* profissional está sendo denominado de *habitus* professoral.

Silva, M. (2011), por exemplo, explica que os grupos profissionais possuem práticas semelhantes no interior do seu campo. Dessa forma, as práticas de agentes sociais que têm a mesma profissão guardam entre si similaridades que podem ser percebidas por meio da *hexis*, ou seja, de ações objetivadas e visíveis. Sendo assim, aqui estamos interessados na *hexis* ou *habitus* de uma determinada profissão, a dos professores. Falamos, pois, do *habitus* professoral de um grupo de professores da EPT do IFMG.

Visando maiores explicações para a compreensão do que denominou de *habitus* professoral, Silva (2005) esclarece ainda que durante a formação inicial na universidade, os discentes, especialmente aqueles que cursam uma licenciatura que credencia para a docência na escola básica, estruturam o *habitus* estudantil. Outra informação imprescindível a respeito da constituição do *habitus* estudantil diz sobre o fato de que os estudantes até encerrarem sua formação, na universidade ou no ensino médio profissionalizante, para ingressarem no mercado de trabalho com vistas a desenvolver seu *habitus* profissional, desenvolvem o *habitus* estudantil de acordo com as exigências das práticas acadêmicas e intelectuais de cada nível da escolarização. Esse esclarecimento fortalece a ideia de que para exercer um *habitus* profissional é necessário a prática do respectivo ofício, o que ocorre obviamente com a profissão docente:

[...] se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda: é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral. Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores (SILVA, 2005, p. 158).

Conforme Silva, M. (2011), com o passar do tempo, os professores incorporam, produzem e reproduzem as habilidades que aquela prática profissional exige, ou seja, é no exercício de uma profissão que o aluno de antes, que tinha estruturado o *habitus* estudantil de acordo com os conceitos de uma determinada área/profissão, neste caso, o magistério, vai constituindo o *habitus* professoral. Nessa direção, Carlindo e Silva (2017, p. 88) expandem a compreensão que tem da constituição do *habitus* professoral:

[...] disposições internas incorporadas pelo agente social, no caso, pelo professor, em virtude de sua exposição permanente ao ambiente escolar. O exercício da docência, a organização do espaço e do tempo escolar, a instituição de sua cultura, a socialização entre pares, o cumprimento de regras e de deliberações legais relacionam-se, entre outros aspectos, com ações habituais e com ritos de funcionamento específicos dessa instituição em particular e que são capazes de gerar/estruturar o *habitus* professoral daquele que desempenha a função de ensinar.

Sarti (2009, p. 139), em consonância com a noção de *habitus* em Bourdieu e com a inflexão para *habitus* professoral por Silva, afirma que o *habitus* docente (ou professoral) é “um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, constituindo-se em conhecimentos e reflexões que estruturam as práticas dos professores.” Vale esclarecer que embora o *habitus* professoral seja estruturado na prática da docência, porque se trata de um *habitus* e só pode ser exteriorizado por meio de uma ação prática, é aceitável que suas primeiras estruturações ocorram na formação inicial, seja ela licenciatura ou bacharelado, por meio da observação dos modos de ser e agir docente nas práticas docentes de seus professores. Por exemplo, os sujeitos pesquisados por Silva (2003) demonstraram que durante sua trajetória escolar começaram a formular percepções sobre o que é ser professor, o que é ser um bom ou mau professor a ponto de, segundo a autora, indivíduos que não eram da área educacional, graduados em cursos de bacharelado, possuíam concepções bem definidas sobre o trabalho docente. A pesquisadora argumenta que as experiências vivenciadas no período da escolarização são fundamentais para o entendimento da constituição das práticas pedagógicas: “[...] em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral” (SILVA, 2003, p. 105).

Essa compreensão nos leva a afirmar que as ações, objetivas e simbólicas, próprias da estruturação do *habitus* professoral tensionam naturalmente o *habitus* estudantil daquele agente que se inicia na docência para que essa estrutura seja reestruturada para a configuração do *habitus* professoral. Estudos sobre professores iniciantes esclarecem muito esse processo de reestruturação e estruturação (LEITE, 2018; ROMANOWSKI e OLIVER MARTINS, 2013). Segundo eles, para um professor considerar que tem prática na docência ele precisa atuar na sala de aula de três a cinco anos. É essa experiência prática que se denominou *habitus* professoral. Assim, os professores iniciantes, que ainda não estruturaram o *habitus* professoral recorrem, para exercerem a docência, às práticas vivenciadas e observadas de seus professores durante seu processo de escolarização (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012; TARDIF, 2014).

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

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

No excerto acima podemos perceber a contribuição de Tardif (2014) no tocante à definição de *habitus*, “disposições adquiridas na e pela prática real”, a qual reafirma o papel da prática na constituição dos modos de ser, pensar e agir docentes. Logo, esse autor propõe uma racionalidade concreta, baseada nas práticas cotidianas dos professores, alimentada por saberes lacunares, humanos, enraizados na vivência e experiência, isto é, baseados na prática cotidiana na sala de aula. A esse tipo de saberes ele nomeia de experienciais. Pensamos, pois, que tais saberes são imprescindíveis à constituição do *habitus* professoral.

Como a presente pesquisa trata-se de um trabalho de doutorado, pensamos ser importante expormos também a nossa posição e compreensão diante da inflexão em pauta. Posição essa que parte das contribuições de Pierre Bourdieu, sobre *habitus*, caminha ao lado das formulações de Silva (2003, 2005, 2011) sobre *habitus* professoral, e avança um pouco no sentido de uma concepção mais ampla e contemporânea sobre os elementos estruturantes do *habitus* dos professores. Nesse sentido, definimos *habitus* professoral como as experiências, os saberes, os conhecimentos, as concepções sobre educação e ensino, as práticas realmente usadas em sala de aula que foram internalizadas ao longo de toda a trajetória pessoal e profissional do docente, por meio de influências da família, da educação básica, do ensino superior, dos grupos de amigos, dos pares de trabalho, da internet e redes sociais, da cultura de massa, que são constantemente mobilizados no e para o ensino, podendo sofrer reestruturações. É esse o nosso lugar diante do objeto que estamos investigando.

3.3 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Nesta terceira seção apresentamos os conceitos de *habitus* e *habitus* professoral. Para isso, expusemos a gênese e algumas definições de *habitus* em Bourdieu, justificamos o uso de

tal conceito em nossa pesquisa e argumentamos também que compreender a constituição do *habitus* professoral é fecundo para o entendimento dos modos de ser e agir dos professores.

A robustez do conceito de *habitus* encontra-se no fato de que ele, assim como foi definido pelo autor, é uma estrutura estruturante e estruturada que organiza as práticas e a percepção dos agentes sobre elas. Isso significa, para nossa pesquisa, a compreensão da possibilidade do *habitus* dos professores pesquisados, adquirido em suas famílias, estar no princípio da estruturação das experiências escolares. E, por sua vez, o *habitus* transformado pela ação escolar, mais diversificada que a ação familiar, pode estar no princípio da estruturação de todas as práticas posteriores, inclusive as realizadas por esses professores em sua experiência profissional na EPT. No caso específico dos professores, falamos do *habitus* professoral.

Contudo, o *habitus*, como mencionado, mediante a produção e reprodução de práticas contínuas, tanto individuais quanto sociais, pode sofrer reestruturações. Assim, um agente pode ter reestruturações em seu *habitus* de classe, por exemplo, quando ingressa em determinada profissão e nela conserva-se por um longo período. Destacamos aqui um determinado modo de ser e agir próprio de uma profissão, fruto de práticas sistematizadas e específicas.

A respeito de práticas específicas, reiteramos, os institutos federais são um campo muito particular dentro da educação brasileira, com muitas peculiaridades: seus professores trabalham tanto na educação básica quanto no ensino superior; deles não é exigida a formação inicial em licenciatura para ingresso na carreira; os conteúdos ensinados tratam-se daqueles específicos à determinada profissão; as aulas práticas são consideradas imprescindíveis à formação do aluno; a experiência profissional do professor, na área em que leciona, é considerada um diferencial por gestores e alunos e, recentemente, pela legislação em vigor. E os institutos federais, como demonstrado na primeira seção, possuem suas próprias singularidades inclusive dentro da RFEPCT. Daí decorre o pressuposto de que o *habitus* profissional dos nossos pesquisados, neste caso, um *habitus* professoral, é fruto não apenas das socializações primária e secundária, mas também das vivências e experiências próprias do trabalho docente na EPT do IFMG.

O *habitus* professoral é constituído durante o exercício da própria docência. Isto ocorre porque se trata da reestruturação de um *habitus* que está integrando em sua matriz novas estruturas estruturantes, as quais se referem à prática específica da profissão de professor. O professor é formado, então, para além da formação universitária, na e pela prática cotidiana. Contudo, em se tratando de professores iniciantes, é comum que tais docentes se utilizem dos saberes aprendidos durante o tempo de aluno, reproduzindo as práticas de seus professores.

Com relação à nossa pesquisa, partimos da hipótese de que, em se tratando de professores da EPT, provavelmente devido à ausência de formação específica para lecionar, mesmo professores experientes se utilizam desse mesmo recurso adotado por docentes inexperientes. Para os docentes que pesquisamos, parece que o *habitus* professoral não tensiona suficientemente o *habitus* estudantil a ponto de este ser substituído.

Sendo assim, como demonstraremos nas duas últimas seções, o *habitus* professoral dos professores da EPT do IFMG é estruturado tanto por seu *habitus* de classe, constituído em suas socializações primária e secundária, quanto pelo exercício da própria docência no contexto em questão, o que implica levarmos em consideração as especificidades desse trabalho.

Na próxima seção, apresentaremos a revisão bibliográfica de dissertações e teses que serviram à nossa pesquisa. Trata-se de uma revisão a respeito de trabalhos que tiveram objetos muito parecidos com o nosso, isto é, pesquisas que adotaram o conceito de *habitus* na compreensão dos modos de ser e agir de professores da EPT.

4 PESQUISAS BRASILEIRAS QUE USARAM A DENOMINAÇÃO *HABITUS* PROFESSORAL PARA INVESTIGAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas

Optamos por trabalhar com dissertações e teses publicadas nos últimos treze anos (2008-2020) porque, como informado nas seções um e dois, foi a partir de 2008 que houve uma significativa expansão da EPT no Brasil, especialmente com a criação dos 38 institutos federais e a institucionalização da RFEPCCT por meio da Lei nº 11.892 daquele ano.

Para a busca de dissertações e teses, elegemos duas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Primeiramente, realizamos uma busca ampla em ambas as plataformas adotando o descritor *habitus* professoral sem associá-lo a nenhum nível, modalidade ou tema da educação. Procedemos assim porque partimos da hipótese de que no Brasil, entre 2008 e 2020, existiriam poucos trabalhos cujos autores usaram com centralidade a noção em pauta e um número ainda mais reduzido de pesquisas cujos autores adotaram tal conceito o relacionando com a educação profissional.

Ao final dessa busca, obtivemos 33 pesquisas cujos autores adotaram o conceito de *habitus* professoral fundamentalmente. Para chegarmos a esse número, analisamos o resumo e, às vezes, parte do corpo do texto, de todas as dissertações e teses que apareceram. Essas pesquisas são as que seguem no Quadro 5:

Quadro 5 - Pesquisas que utilizaram centralmente o conceito de *habitus* professoral – Plataformas BDTD e CAPES, 2008-2020

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO
1	2008	POZZOBON, Maria Margarete	O <i>habitus</i> professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do ensino médio estadual de Palmas	PUC-GO	M

continuação

2	2008	CAMPOS, Jameson Ramos	Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB	UFRN	M
3	2009	MELO, Elda Silva do Nascimento	Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral	UFRN	D
4	2009	CARLINDO, Eva Poliana	Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente	UNESP	M
5	2009	SILVA, Émerson Correia da	A configuração do habitus professoral para o aluno-mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)	UNESP	M
6	2009	ARAÚJO, Neuton Alves de	Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de matemática do ensino fundamental de Teresina/ PI	UFPI	M
7	2010	COSTA, Bruna Varoto da	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes	UNESP	M
8	2010	SARTORI, Ari José	A "experiência" como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo	UFSC	D
9	2011	SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da	Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do habitus professoral	UFMS	M
10	2011	NISHIMOTO, Miriam Mity	Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa	UFMS	M
11	2011	SOARES, Luisa de Marillac Ramos	Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande/PB	UFRN	D
12	2011	LAMES, Edilei Rodrigues de	O perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua em um curso de Ciências Contábeis	FECAP	M
13	2012	SOUZA, Leigh Maria de	Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola	PUC-GO	D
14	2013	SOUZA, Bernardina Santos Araújo de	A escola normal regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim/PE: desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade	UFPB	D
15	2013	LEAL, Willany Palhares	Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores: o habitus professoral na UNITINS	UNB	D

continuação

16	2013	LIMA, Vívian Cirino de	Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira	PUC-GO	D
17	2014	COUTO, Cremilda Barreto	Habitus professoral em face da implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Casimiro de Abreu/RJ	UFF	D
18	2014	CARLINDO, Eva Poliana	Professores que trabalham concomitantemente no setor público e privado de ensino no estado de São Paulo: angariação de capital cultural	UNESP	D
19	2014	BARROS, Rozane Marcelino de	A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba	UFPR	M
20	2014	PIMENTEL, Edna Furukava	Filosofia da educação nos cursos de pedagogia: um estudo sobre seus aspectos teórico-metodológicos	UNEB	D
21	2015	GUIMARAES, João Luis Soares Studart	Concepções de educação musical no projeto Casa de Estudos Musicais	UFCE	M
22	2015	HELPA, Caren Regina Adur de Souza	O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente	UFPR	M
23	2015	SANTOS, Bruna Bardini dos	Vídeodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar	UFPR	M
24	2017	OLIVEIRA, Adriana Aparecida de Lima	As apropriações da profissão docente no estágio probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho	UFPR	M
25	2017	ARRUDA, Débora dos Reis Cordeiro	Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo/UNIFESSPA	UNIFESSPA	M
26	2017	BERNINI, Edneia Aparecida Bernardineli	As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa	UEL	D
27	2017	FERREIRA, Letícia Palhares	A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas	UNB	M
28	2017	SILVA, Moisés Gregório	Habitus professoral do engenheiro: modos de ser e de ensinar	PUC-GO	D

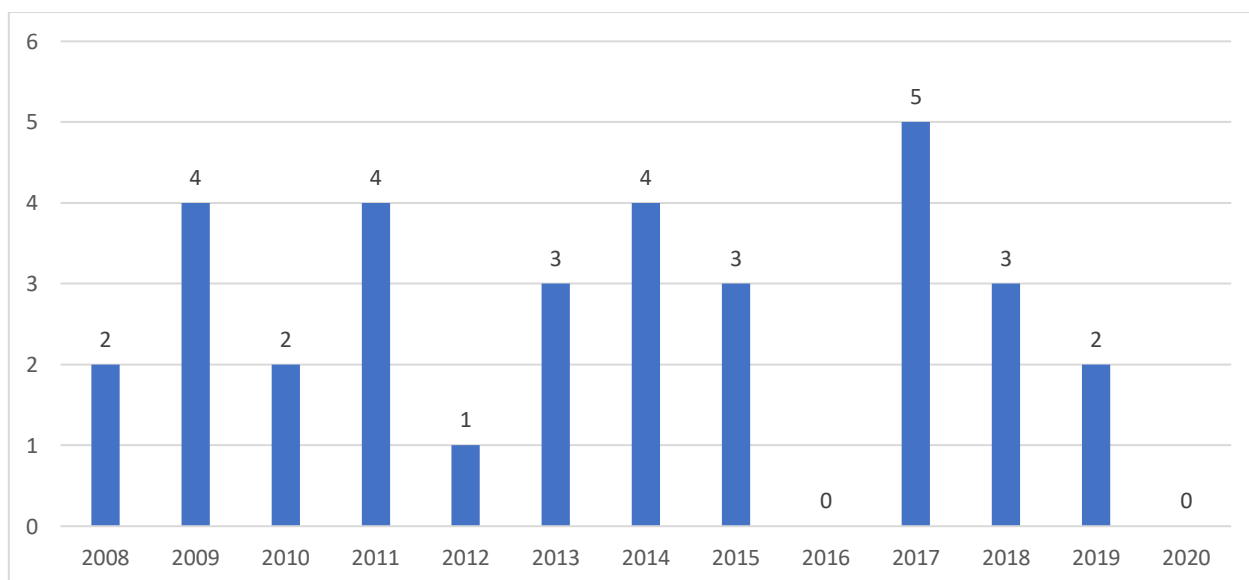
Conclusão

29	2018	PRADO, Wanessa Cristina Santos	Exercício docente no ensino de filosofia na educação básica: habitus professoral e concepções de ensino	UESB	M
30	2018	GIARETTA, Sandra Márcia	O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos	UFMT	M
31	2018	RODRIGUES, Vinícius Bernardini	Trajetórias de socialização e escolarização de egressos do PIBID Geografia – UFRGS	UFRS	M
32	2019	NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do	Habitus professoral de normalistas em Morrinhos-GO (1962-1971)	UFGO	M
33	2019	SANTOS, Taciana da Silva	Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica	IFPE	M

Fonte: elaboração própria.

A respeito da distribuição dessas 33 pesquisas ao longo do período delimitado, podemos verificar que a maior parte das defesas ocorreu em 2017, com cinco trabalhos e em 2009, 2011 e 2014, com quatro trabalhos em cada ano. Em 2016 e 2020 não houve nenhum trabalho de pesquisa defendido adotando o conceito *habitus* professoral. Vejamos o Gráfico 3:

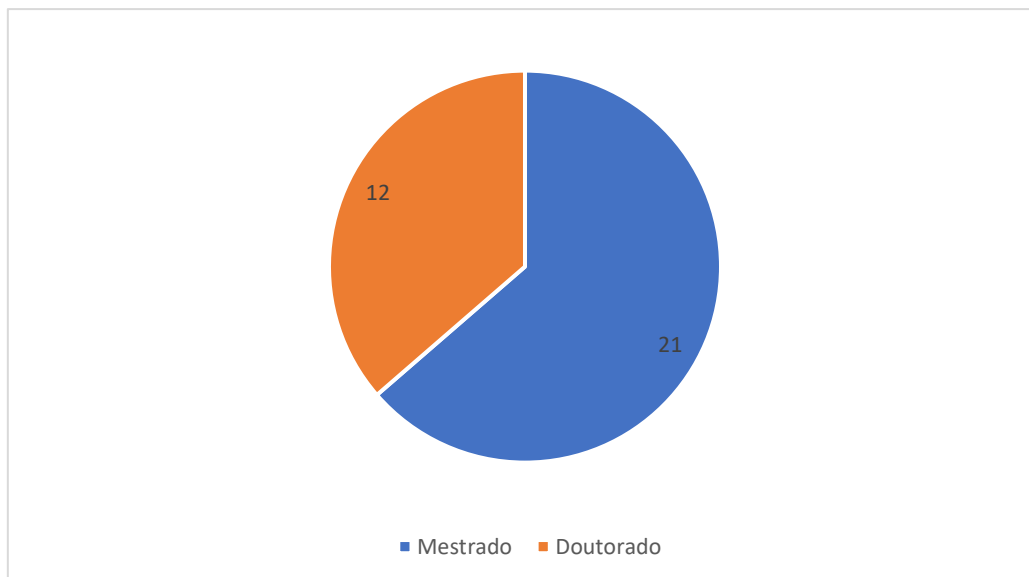
Gráfico 3 - Ano de defesa das pesquisas sobre habitus professoral



Fonte: elaboração própria.

Sobre o tipo de pesquisa, mestrado ou doutorado, podemos observar que 63,6% das pesquisas eram dissertações e 36,3% trabalhos de doutorado, conforme o Gráfico 4:

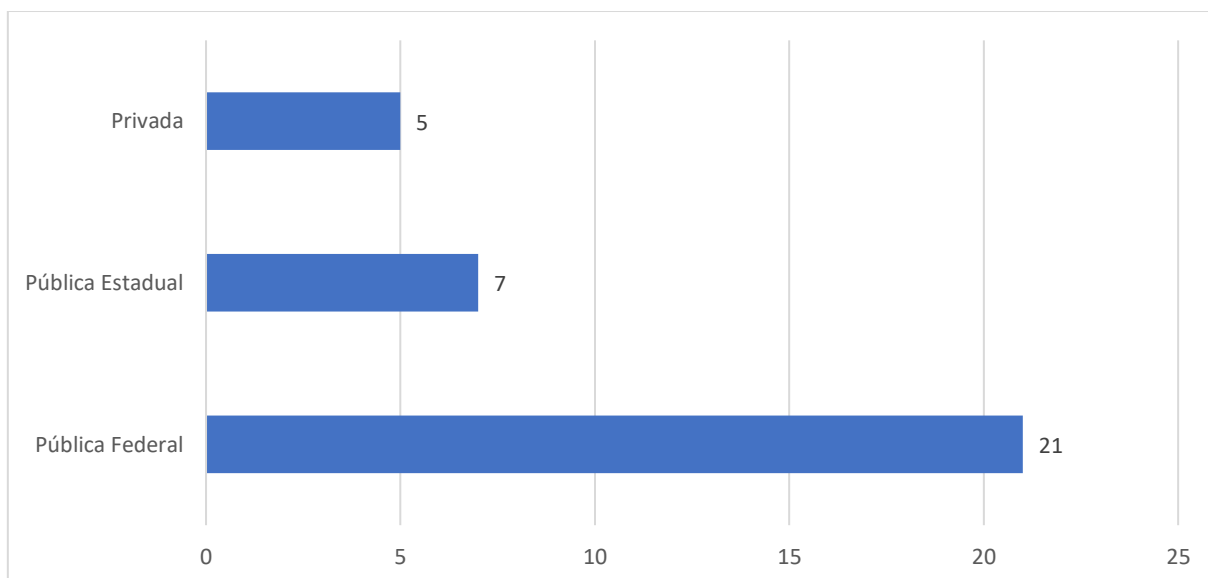
Gráfico 4 - Tipo de pesquisa, mestrado ou doutorado, entre os trabalhos sobre habitus professoral



Fonte: elaboração própria.

Acerca da categoria administrativa das IES em que as 33 pesquisas foram defendidas, é possível verificarmos que a imensa maioria, 84,8% são públicas, com predominância de instituições federais. Vejamos o Gráfico 5:

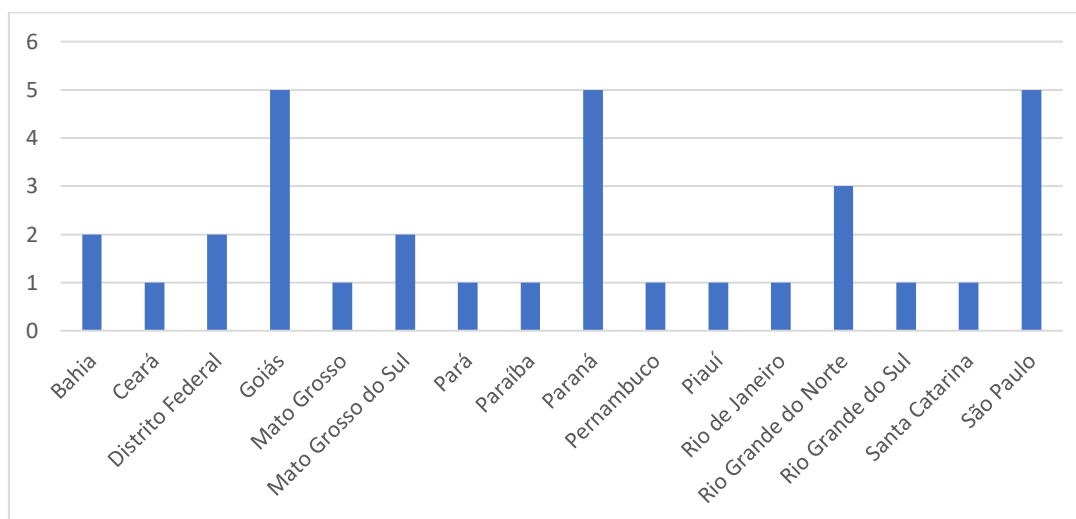
Gráfico 5 - Categoria administrativa das IES onde as pesquisas sobre habitus professoral foram defendidas



Fonte: elaboração própria.

Com relação às unidades federativas onde localizam-se as IES nas quais as pesquisas foram defendidas, é possível notarmos que os estados de Goiás, Paraná e São Paulo concentraram a maior produção. No entanto, se pensarmos em termos de regiões, a Centro-Oeste foi a que mais sediou pesquisas, 30,3%, seguida da Nordeste com 27,2%. É o que revela o Gráfico 6:

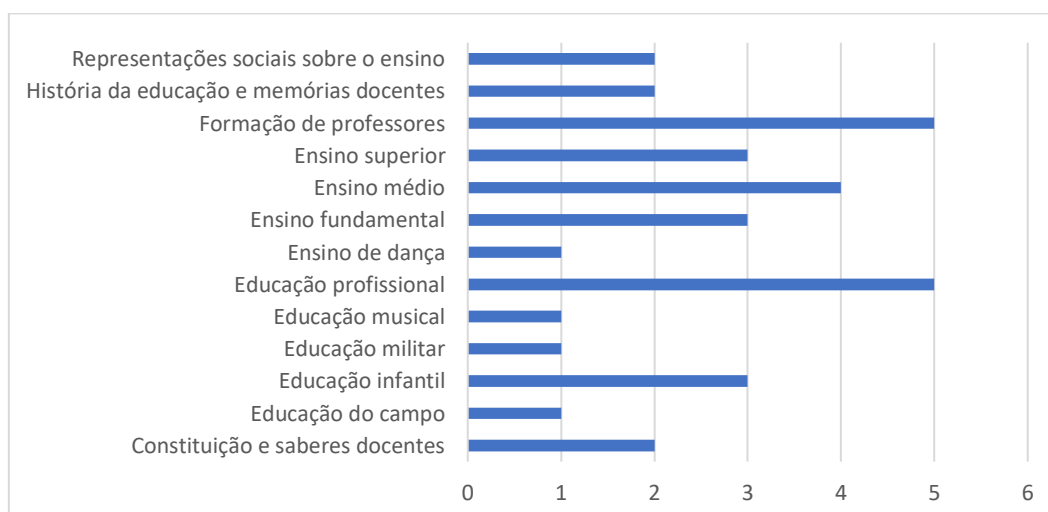
Gráfico 6 - Unidades federativas onde localizam-se as IES das pesquisas centradas no *habitus* professoral



Fonte: elaboração própria.

No tocante aos principais temas relacionados ao *habitus* professoral, identificamos que a *formação de professores* e a *educação profissional* foram as temáticas com as quais o *habitus* professoral estava mais interligado, com cinco trabalhos cada. Vejamos o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Principais temas das pesquisas que adotaram o conceito *habitus* professoral



Fonte: elaboração própria.

Após finalizarmos essa busca mais ampliada sobre dissertações e teses que tivessem usado com centralidade o conceito de *habitus* professoral, selecionamos nesse *corpus* maior os trabalhos que se relacionavam diretamente com a educação profissional, no caso, cinco pesquisas (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012). Logo, no *corpus* geral apenas 15,1% das pesquisas tratavam do conceito de *habitus* professoral associado à educação profissional.

Para não existir a possibilidade de deixarmos de analisar outros trabalhos sobre *habitus* professoral associado à educação profissional, que porventura não tivessem aparecido em nossa busca ampla, retornamos às duas plataformas de teses e dissertações e ainda fizemos nova busca, agora associando o descritor *habitus* professoral a outros descritores que remetiam à educação profissional.

Optamos por seis combinações de descritores, tal como mostrado no quadro abaixo. Utilizamos cada expressão entre aspas, com letras minúsculas e o recurso AND como conectivo. Depois de excluirmos trabalhos que não possuíam relação com a temática em questão, obtivemos quatro pesquisas na BDTD, primeira plataforma em que fizemos a busca, e no Catálogo de Teses da CAPES cinco pesquisas, das quais três haviam sido encontradas na plataforma anterior. Desse modo, em duas plataformas diferentes, nos últimos treze anos, existem apenas cinco trabalhos de pesquisa diferentes, sendo três teses e duas dissertações, que tratam do *habitus* professoral associado à educação profissional.

Na plataforma BDTD utilizamos as opções busca avançada, todos os campos e qualquer termo. Os resultados são os que seguem no Quadro 6:

Quadro 6 - Descritores adotados no Catálogo de Teses e Dissertações da BDTD

FILTROS	DESCRITORES/ RESULTADOS POR COMBINAÇÃO						RESULTADO
	“habitus professoral” AND “educação profissional”	“habitus professoral” AND “ensino profissionalizante”	“habitus professoral” AND “educação tecnológica”	“habitus professoral” AND “ensino técnico”	“habitus professoral” AND “professores bacharéis”	“habitus professoral” AND “professores engenheiros”	
Defesa: 2008-2020	Souza (2012) Lima (2013)	0	Ferreira (2017)	0	0	Silva, M. G. (2017)	4

Fonte: elaboração própria.

Na plataforma da CAPES, como não havia a opção de busca avançada, simplesmente fizemos as combinações entre as expressões da forma descrita. Observem que nesta plataforma, um dos trabalhos, Lima (2013), apareceu em duas combinações diferentes. Por isso, estamos contabilizando quatro trabalhos no Catálogo da CAPES. Os resultados são os que seguem no Quadro 7:

Quadro 7 - Descritores adotados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

FILTROS	DESCRITORES/ RESULTADOS POR COMBINAÇÃO						RESULTADO
	“habitus professoral” AND “educação profissional”	“habitus professoral” AND “ensino profissionalizante”	“habitus professoral” AND “educação tecnológica”	“habitus professoral” AND “ensino técnico”	“habitus professoral” AND “professores bacharéis”	“habitus professoral” AND “professores engenheiros”	
2008-2020 Grande área: Ciências humanas							4
	Souza (2012) Lima (2013) Santos (2019)	0	Lima (2013)	0	0	Silva, M. G. (2017)	

Fonte: elaboração própria.

Portanto, somando os resultados obtidos nas duas plataformas, entre 2008 e 2020, temos as cinco pesquisas que aparecem no Quadro 8, as quais haviam aparecido na busca ampla:

Quadro 8 - Pesquisas sobre *habitus* professoral na educação profissional – Plataformas BDTD e CAPES, 2008-2020

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO
2012	SOUZA, Leigh Maria de	Cultura escolar e <i>habitus</i> professoral em uma instituição de educação profissional agrícola	PUC Goiás	D
2013	LIMA, Vívian Cirino de	<i>Habitus</i> professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira	PUC Goiás	D
2017	FERREIRA, Letícia Palhares	A constituição do <i>habitus</i> professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas	UNB	M
2017	SILVA, Moisés Gregório	<i>Habitus</i> professoral do engenheiro: modos de ser e de ensinar	PUC Goiás	D

2019	SANTOS, Taciana da Silva	Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica	IFPE	M
------	-----------------------------	---	------	---

Fonte: elaboração própria.

Em uma primeira análise desses cinco trabalhos, alguns dados chamam a atenção: primeiro, o fato de serem trabalhos recentes, a partir de 2012. Outro dado, associado a este, o tipo de trabalho predominante, teses, pode sinalizar que, consoante com a expansão da EPT no país a partir de 2008, os pesquisadores iniciaram suas investigações sobre questões relacionadas à essa modalidade logo no início da constituição dos institutos federais, e estas pesquisas começaram a ser defendidas e divulgadas a partir de 2012. Outro elemento importante é a localização geográfica da maior parte das instituições em que tais trabalhos foram defendidos: região Centro-Oeste, sendo três de uma mesma instituição, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Outro ponto que merece destaque é o fato de um desses trabalhos ter sido defendido em um instituto federal, no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) (SANTOS, 2019).

A partir daqui, iniciaremos a apresentação e discussão das principais características e contribuições de cada uma dessas cinco pesquisas. Nosso foco recairá sobre o uso do conceito de *habitus* professoral. Adotaremos a ordem cronológica da data da defesa, sendo que no caso dos dois trabalhos de 2017, usaremos ordem alfabética pelo primeiro nome dos autores.

4.2 Cultura escolar e *habitus* professoral

O objetivo do trabalho de Souza (2012) foi investigar a relação dos docentes com seu trabalho, suas formas de ser e agir, em uma escola cuja cultura, segundo a pesquisadora, era pautada pelo formato da educação profissional agrícola. Ela investigou os docentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano, Câmpus de Urutaí. Para tanto, realizou pesquisa documental, aplicação de questionários, entrevistas e observações. No total, foram entrevistados 23 docentes. Ela utilizou a Análise de Conteúdo para organização e sistematização dos dados coletados. Entre outros resultados, a pesquisadora relata ter constatado que no exercício da docência, há um *habitus* professoral construído por meio da trajetória do docente estudado e nele estariam inscritos rituais da profissão, memórias da socialização e diferentes concepções sobre a docência, diluídas nos fazeres docente.

Souza (2012) inicia sua reflexão sobre o conceito de *habitus* professoral no Capítulo I de sua tese, mais precisamente no item 1.3, intitulado *Os Fundamentos da Teoria de Bourdieu e os Conceitos de Habitus Professoral e Campo Educacional*. Nessa seção, a pesquisadora utiliza o seguinte percurso conceitual: primeiramente, com base em diferentes obras de Bourdieu e de alguns dos seus principais estudiosos, ela define o conceito de *habitus*. Em seguida, buscando relacionar esse conceito ao trabalho docente, ela apresenta outro, *habitus* profissional, do pesquisador suíço Philippe Perrenoud. Por fim, chega no conceito de *habitus* professoral apoiada na pesquisadora brasileira Marilda da Silva.

Chama a atenção a forma pela qual Souza (2012) utilizou o conceito de *habitus*, procurando evidenciar as mudanças sofridas na compreensão de Bourdieu, a respeito dessa noção, ao longo de sua vida; assim como as diferentes classificações que o sociólogo em questão fazia do termo (como *habitus* primário e secundário); bem como a tentativa de sintetizar as diferentes significações do autor, como pode ser visto na passagem seguinte: “O *habitus*, portanto, configura-se como uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação e fornece uma referência ao futuro, tendo por base o passado que o constituiu” (SOUZA, 2012, p. 59). Outro elemento que também merece destaque é a adoção do conceito de *habitus* professoral no contexto do ensino técnico agrícola, o qual foi definido como: “[...] um conjunto de valores, crenças, concepções, que orientam a prática docente e que refletem as características comuns à educação profissional agrícola” (SOUZA, 2012, p.62). Mais à frente, em outro capítulo, a pesquisadora apresenta uma definição mais completa desse conceito:

[...] esquemas de pensamento e ação; comportamentos; atitudes; exteriorização; esquemas inconscientes de percepção que compõe um modo de ser docente objetivado, identificador do coletivo de docentes da Educação Profissional Agrícola (SOUZA, 2012, p. 160).

A pesquisadora somente retoma o conceito inflexionado no capítulo III, quando debate o *habitus* professoral associado à cultura docente no contexto da EPT. Nesse capítulo, com base nos dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e observações do cotidiano, Souza (2012) buscou caracterizar os saberes, práticas e as trajetórias docentes a partir dos elementos: titulação, faixa etária, escolarização, renda, tempo de magistério, valores sobre educação e trabalho, percepção sobre o currículo integrado, bem como as representações sobre a escola, sobre si mesmo, os alunos e a docência, com o objetivo de compreender a cultura escolar agrícola, no âmbito da unidade pesquisada, uma vez que estes, segundo ela, são elementos constituintes dessa cultura. Desde o início do capítulo, ela retoma o conceito de *habitus* para justificar a necessidade de entrar no cotidiano escolar, compreender sua cultura, a cultura dos

professores e suas representações, elementos formados pela vivência tanto singular de cada agente quanto pela experiência coletiva e social dos agentes envolvidos em um contexto específico.

A pesquisadora se propôs a estudar as disposições adquiridas pelos professores-agentes em função de seu pertencimento a determinados grupos sociais, inclusive ao próprio contexto investigado. Essa importância que a pesquisadora atribuiu aos componentes do *habitus* dos agentes investigados, pode ser observada na passagem abaixo:

As manifestações desse coletivo de docentes não são meras (re)combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo. As representações resultam de processos aos quais os agentes são submetidos no decorrer de sua existência, levando-os à sua inserção na sociedade pela interiorização, apreensão ou interpretação imediata de acontecimentos objetivos dotados de significação, que são reelaborados, passando a ter um sentido para o agente, pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Os docentes expressam suas representações em vários momentos: quando fazem exposição para os alunos, nas reuniões, nos intervalos, na escolha e uso de determinados materiais didáticos na sala de aula, e também na maneira de interagir com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo. Investigar essas manifestações significa reconhecer a importância do vivido. Para identificá-las, não basta ouvir o que os docentes têm a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da sala de aula (SOUZA, 2012, p.114).

Uma primeira grande contribuição que podemos apreender do trabalho dessa pesquisadora, e que era uma estratégia de pesquisa muito utilizada por Bourdieu, é a realização da observação das práticas dos agentes. Provavelmente seguindo os passos do sociólogo em pauta, Souza (2012) demonstra compreender que a observação, associada à entrevista, pode esclarecer elementos que possivelmente estruturaram o *habitus* de determinados agentes. Essa importância da observação, especialmente para a compreensão das práticas dos agentes, também é compartilhada por outro sociólogo francês, Bernard Lahire. De acordo com Lahire (1997, p. 75), a observação é um instrumento para a apreensão do real:

[...] teríamos acesso, através da entrevista, às práticas, ao real, à verdade destas práticas? Para nós é evidente que só a observação direta das práticas permite considerá-las com a imagem que o pesquisador fornece ou que produz por sua própria presença (problemática teórica, ficha de observação das práticas, condições da observação, o papel do observador na produção dos comportamentos observados [...]).

Na segunda metade do respectivo capítulo, Souza (2012) retoma o conceito de *habitus*, porém o inflexionando para *habitus* cultural. Baseando-se em algumas perguntas de seu questionário, sobre preferências culturais dos agentes acompanhados, a pesquisadora buscou caracterizar os professores do curso técnico investigado quanto às suas práticas culturais e de lazer, constatando que, no geral, os professores possuem grandes limitações quanto a essas

práticas. No restante do capítulo, Souza (2012) fez poucas e pontuais referências aos conceitos de *habitus* e *habitus* professoral, às vezes usando também a expressão *habitus* docente como sinônimo daquele. De qualquer forma, a pesquisadora utilizava sempre contribuições mais genéricas de Bourdieu, citações de diferentes obras e às vezes também outros importantes conceitos, como os de *campo* e *capital cultural*.

Outro elemento que consideramos uma contribuição da pesquisa em questão - mesmo que não fosse possível outra forma de realizá-la levando em conta os conceitos estruturais - é a compreensão da importância da socialização familiar dos professores e os reflexos em sua trajetória escolar e profissional. Conforme Souza (2012), a maioria dos pais dos investigados possuía baixo nível educacional, sendo muitos analfabetos ou semianalfabetos. Contudo, as entrevistas realizadas demonstraram um elemento em comum entre esses pais e que a pesquisadora, com base em Bourdieu, julga ter contribuído para a ascensão desses agentes: em sua maioria, embora com baixo *capital cultural*, esses pais valorizavam a educação, chegando a ver nela a única possibilidade para os filhos terem sucesso. Em sua percepção, houve um investimento, mais ou menos consciente, por parte dos pais desses professores, para que eles obtivessem sucesso. Para isso, uma estratégia utilizada foi matricular esses agentes, quando adolescentes, na escola agrícola na qual hoje esses professores trabalham ou em outras similares. Por isso, segundo a pesquisadora, a maioria dos agentes acompanhados eram ex-alunos da instituição. Ainda sobre a importância da socialização familiar na constituição do *habitus* desses agentes, a pesquisadora relata:

Na fala de todos os docentes investigados, percebe-se a influência fundamental da família na vida escolar de seus filhos e nas suas trajetórias [e] vida profissional. Os docentes destacam: importância do conhecimento escolar para os pais; o valor atribuído à leitura e à escrita entre os alunos e suas famílias; a ordem moral doméstica; a participação dos pais na vida escolar dos filhos; e também uma rede de relações estabelecidas com outras pessoas e instâncias de socialização (SOUZA, 2012, p. 196, grifo nosso).

Debates mais vigorosos em torno do conceito de *habitus* professoral vão aparecer no Capítulo IV, que tem como título *os modos de ensinar e a constituição do habitus professoral: alguns pontos de chegada*. Nesse capítulo, Souza (2012, p. 158) afirma incursionar-se “[...] pelo *habitus* professoral que orienta as práticas, pelas experiências docentes passadas e reatualizadas no presente e marcadas na formação feita na área epistemológica de origem.” Para isso, a pesquisadora retoma o conceito de *habitus* e como este pode explicar as escolhas dos agentes, bem como o conceito de *campo* e o de *illusio*. A relação entre esses conceitos e os dados empíricos pode ser observada na seguinte passagem:

Nestes termos, entende-se, os docentes da Educação Profissional do IF Goiano Câmpus Urutaí são os agentes, produto do senso prático, mesmo que não exista uma transposição linear da estrutura sobre esse agente. Esse procura ajustar seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências e especificidades objetivas desse espaço social. Esses agentes possuem ‘interesse’ no jogo, há coerência e lógica nas suas ações, mesmo que não sejam racionais, obedecem ao sentido do jogo. Deste modo, os agentes não agem de modo ordenado, mas têm uma lógica no sentido do jogo (SOUZA, 2012, p. 159).

No curso, a pesquisadora afirma que os modos de ensinar dos investigados exprimiam elementos constituintes do *habitus* professoral, adquiridos, por exemplo, por meio de sua passagem pelo IF Goiano durante a adolescência, como estudantes, em especial a experiência do regime de internato; da formação profissional nessa instituição e do exercício propriamente dito da profissão nessa modalidade. Elementos esses que serviram para a internalização de esquemas que, por sua vez, compuseram um determinado estilo, uma certa forma de dar aula no momento da pesquisa. Entre outros exemplos, a pesquisadora cita o gosto pelas aulas práticas, o qual poderia ser explicado pelos esquemas que constituíram o *habitus* desses agentes (SOUZA, 2012). Em suas palavras:

Para o enfrentamento das situações que envolvem o contexto educativo de Educação Profissional e ao compartilharem o *habitus*, os docentes utilizaram seus esquemas de ação, percepção e pensamento para avaliar e decidir quais saberes seriam pertinentes de serem selecionados, combinados, mobilizados. Foi possível avaliar esse aspecto que evidencia um modo próprio de pensar e agir, enquanto docente da Educação Profissional, quanto à importância dada à utilização da “aula prática” no desenvolvimento do módulo/disciplina (SOUZA, 2012, p.160).

Sob a mesma lógica, a pesquisadora adota o conceito de *habitus* para explicar outra preferência dos agentes acompanhados: a opção hegemônica por aulas expositivas seguidas de exercícios de fixação. Aulas com metodologias mais ativas, conforme a pesquisadora, eram pouco exploradas. E esta situação poderia ser explicada com referência, novamente, ao conceito em questão, uma vez que esses agentes tiveram aulas, durante sua formação na própria instituição, predominantemente de forma expositiva.

Nesse capítulo, o conceito de *habitus* é evocado também para a compreensão não apenas dos efeitos de socializações passadas sobre as práticas dos agentes do curso técnico investigado, mas também para os efeitos oriundos de socializações atuais, por meio de vivências e trocas de saberes e experiências entre os pares. É o que aparece na seguinte passagem:

A pesquisa, a partir da observação e coleta de dados, propiciou o reconhecimento da existência do *habitus* professoral no campo da Educação Profissional. Na investigação, depreendeu-se que as situações diárias, enfrentadas pelos docentes, tornavam-se acontecimentos contínuos,

corriqueiros e permanentes. Nos momentos em que os docentes se encontravam reunidos – nos intervalos, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe ou de turma – as rotinas eram socializadas e tornavam-se o centro das conversas. Quando se para e pensa no porquê das situações estabelecidas, compartilham-se rotinas e experiências que deram certo ou não. São atitudes que ganham traços de racionalização da atividade docente. Além disso, constatou-se a constituição do *habitus* professoral derivado da inter-relação no contexto escolar, pela dinamicidade das relações ali estabelecidas (SOUZA, 2012, p. 171).

Enfim, Souza (2012) finaliza sua tese argumentando que sua pesquisa identificou que as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas na socialização escolar são referências importantes para a estruturação do *habitus* professoral, logo, para o exercício da docência em sala de aula. Podemos dizer, de fato, que a pesquisadora foi capaz de dialogar com esse conceito e sua inflexão, dando-nos uma contribuição significativa teórico-metodológica.

4.3 Educação tecnológica, ensino superior e *habitus* professoral

A segunda tese por nós analisada, que também trata do *habitus* professoral na EPT, foi o trabalho de Vívian Cirino de Lima, pesquisa também defendida na PUC-GO. Foi-nos possível perceber que a pesquisadora almejava interrogar o discurso político pedagógico segundo o qual existiria um perfil profissional específico entre os docentes que trabalham na EPT. Trabalhando com o conceito de *habitus* professoral, a pesquisadora utilizou dois instrumentos de coleta de dados: questionários e observações. Sua amostra foi composta por três grupos diferentes de professores, cada um com cinco integrantes: grupo 1, professores de uma universidade estadual (foco em cursos de bacharelado); grupo 2, docentes de um centro universitário privado/confessional (foco em cursos de licenciatura); e grupo 3, professores do Instituto Federal Goiano (foco em cursos tecnológicos). Lima (2013) observou de três a cinco aulas de cada um dos 15 professores acompanhados, que compõem os três grupos.

Conforme Lima (2013), seria possível apreender o *habitus* professoral no trabalho desses professores por meio de três disposições e indicadores culturais e de práticas: a) modos de ser professor; b) funções docentes exercidas; e c) ato de ensinar na sala de aula. Contudo, embora o *habitus* professoral na educação tecnológica tenha sido o objeto de investigação da pesquisadora (isto aparece logo nas primeiras páginas da tese, por exemplo na p. 16), o que nos parece que ela realmente elaborou foi um trabalho sobre o *habitus* professoral na educação superior de forma genérica. É bom lembrar que, no caso dos professores de institutos federais, há uma caracterização funcional híbrida, dado que tais docentes são, simultaneamente,

professores da educação básica e superior, daí serem chamados oficialmente de Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). E a expressão tecnológica não pode ser compreendida como sinônimo de ensino superior, mas é, sim, um tipo de curso de graduação. Portanto, a nosso juízo, seria mais apropriado se ela usasse a expressão ensino superior ou educação superior e não educação tecnológica, visto que investigou também cursos de bacharelado e licenciatura.

A tese da pesquisadora apresenta alguns problemas em torno do conceito em questão: primeiro, embora defina o conceito com base em Silva (2003, 2005), não traça o percurso teórico-metodológico usado para se chegar à essa inflexão, a exposição do conceito de *habitus*. Ainda, a pesquisadora faz uma afirmação que nos pareceu controversa: atribui a origem da inflexão do *habitus*, isto é, o *habitus* professoral ao sociólogo Philippe Perrenoud. Tal descoberta, segundo a pesquisadora, seria fruto de uma espécie de síntese de dois conceitos: *habitus*, de Bourdieu e experiência, de Edward P. Thompson. No entanto, na obra do autor que a pesquisadora cita, Perrenoud (2001), na verdade aparece outro conceito, o de *habitus* profissional e não professoral. Segue o trecho da pesquisadora com a afirmação controversa:

Estas questões orientadoras da pesquisa estarão sustentadas teoricamente no conceito de *Habitus* Professoral, formulado por Phillip Perrenoud (2001) quando mediou concepções teórico-conceituais de célebres pensadores - *habitus* de Pierre Bourdieu (1983) e experiência de Edward Palmer Thompson (1981) [...] (LIMA, 2013, p. 27-28).

Lima (2013) começa realmente a adotar os conceitos de *habitus* e *habitus* professoral na segunda metade de sua tese, a partir dos capítulos III e IV. No capítulo III, especificamente a partir do item 3.2 *A construção teórica e formativa do habitus professoral*, ela procura definir e caracterizar o conceito de *habitus*. Para tanto, adota algumas contribuições de Bourdieu, Tardif, Perrenoud e Nóvoa. Comenta também, sucintamente, sobre outros conceitos, como o de *campo*, de Bourdieu e o de *experiência* de Edward Palmer Thompson. É nesta seção que a pesquisadora define *habitus* professoral com base nos trabalhos da professora Marilda da Silva. Faz, ainda nesta parte, algumas correlações entre os conceitos de *habitus* e experiência, também apoiadas em publicação da pesquisadora da UNESP, em especial na obra de 2005. A pesquisadora faz referências pontuais sobre o conceito inflexionado, discutindo mais questões ligadas ao *habitus*, sempre com a ajuda dos autores citados acima. Contudo, em algumas passagens é possível perceber sua tentativa de apreensão do conceito inflexionado:

Sendo assim, o docente como um agente sociocultural é fruto de seu *Habitus* Professoral, o qual é interiorizado/exteriorizado na prática diante das múltiplas disposições culturais e sociais que definem visões de mundo de educação, perspectivas teórico metodológicas das diferentes áreas do saber

científico, seleção e hierarquização de saberes e práticas escolares, posturas corporais (*hexis* corporais), formas adequadas de estudar e ensinar, avaliar e classificar conhecimentos e os agentes sociais de acordo com as suas necessidades, demandas, experiências e formação profissional de cada momento histórico (LIMA, 2013, p. 78).

Conforme Lima (2013), foram constatadas tênues especificidades no *habitus* professoral dos 15 docentes acompanhados, o que, segundo a pesquisadora, não permite sustentar a tese de que existiriam *habitus* professorais singulares. Para ela, com base nos trabalhos de Bourdieu, tais configurações representariam antes uma relação de homologia, ou seja, de diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2004a).

Especificamente no item 4.4, denominado *habitus professoral específico da educação tecnológica? A internalização de disposições culturais e sociais presentes nos modos de ser professor, funções docentes exercidas e o ato de ensinar na sala de aula*, novamente a pesquisadora faz algumas referências ao *habitus* professoral, trabalhando mais com o conceito de *habitus*. Sua argumentação sobre o conceito inflexionado vai na direção de demonstrar que os professores acompanhados, pertencentes ao magistério superior³¹ de três distintas instituições, possuem mais características em comum do que se podia imaginar, o que revelaria a não existência de um *habitus* professoral específico da educação tecnológica.

Por fim, em suas conclusões, a autora retoma a ideia de que não existem especificidades tais que se justifique falar de *habitus* professorais diferentes entre os 15 docentes estudados, em especial de um suposto modo de ser e estar específico dos que trabalham na educação profissional. Nas palavras da pesquisadora:

Reafirma-se, portanto, que, mesmo que sejam consideradas tênues as especificidades no que diz respeito ao *Habitus* Professoral dos quinze professores protagonistas desta investigação, isto não é suficiente para sustentar a premissa que advoga a existência de *Habitus* Professorais singulares, ou seja, também de existir um *Habitus* Professoral próprio da Educação Superior Tecnológica (LIMA, 2013, p. 109).

Depois de ler e analisar toda a tese de Lima (2013), é possível verificar alguns pontos teórico-metodológicos frágeis. Por exemplo, a respeito da análise dos dados, sentimos falta dela ter desenvolvido mais e melhor cada tópico. Lima (2013) mais descreveu do que analisou os dados coletados com as observações. Lembrando que sua pesquisa seria pautada no conceito orientador de *habitus* professoral, e embora no início do item 4.3 mencione que os nove

³¹ E aqui é bom lembrarmos, novamente, que os professores de institutos federais não compõem, exatamente, a chamada carreira do magistério superior, como argumenta Lima (2013), ou seja, a pesquisadora se equivocou ao tomar a expressão *educação tecnológica* como sinônimo de educação superior e também ao atribuir os docentes EBTT à uma carreira que eles, efetivamente, não pertencem, embora atuem no magistério superior.

elementos são constitutivos do *habitus* dos professores, esperávamos encontrar na leitura do referido item uma abordagem mais robusta dos conceitos de *habitus* e *habitus* professoral. Ou seja, a pesquisadora afirma que aquilo que ela captou nas observações constituem o *habitus* dos professores, mas não nos pareceu claro como cada um dos nove dados compõe esse *habitus*.

Outro ponto vulnerável na tese de Lima (2013), é que a pesquisadora não demonstrou em sua investigação uma percepção mais sensível em relação aos elementos contextuais e corporais da observação das aulas dos professores. Em seu trabalho não aparece uma leitura dos corpos, das vozes, dos olhares dos sujeitos observados; enfim, daquilo que não foi claramente explicitado, mas é imprescindível para a análise do pesquisador. A pesquisadora fez o contrário do que Bourdieu realizou em muitos de seus trabalhos, uma leitura do não dito, do não aparente (BOURDIEU, 2012). Lima (2013) se preocupou mais em descrever, com detalhes, a rotina dos 15 professores observados, segundo nove elementos constitutivos de suas práticas, relatando aquilo que seria evidente ao observador. Os trabalhos de Lahire (1997) também demonstram a perspicácia e sensibilidade do pesquisador, ao enxergar o que, aparentemente, não está dado. Esta perspicácia pode ser constatada na entrevista do autor com famílias de imigrantes norte-africanos na periferia de Lyon: “[...] A senhora K. não parava de olhar sua irmã, para quem estávamos dando as costas, e acreditamos que certas respostas foram ditadas pela irmã [...]” (LAHIRE, 1997, p. 98).

Sendo assim, embora Lima (2013) tenha realizado observações da prática da sala de aula de 15 professores de três instituições de ensino superior diferentes, usando protocolos de observação que lhes permitiram coletar dados provavelmente muito ricos sobre os referidos docentes, a análise que ela efetuou sobre tais dados poderia ser mais aprofundada. Essa análise, como procuramos demonstrar, foi baseada em descrições daquilo que a pesquisadora observou, com algumas comparações entre as práticas dos professores acompanhados. Também sentimos falta, como mencionado, de uma leitura e análise do não explicitado, de elementos que certamente ocorreram durante as aulas observadas e que provavelmente poderiam enriquecer o trabalho. Contudo, o aspecto mais frágil de seu trabalho foi a falta de aprofundamento na apropriação dos conceitos de *habitus* e *habitus* professoral, sendo que justamente este último, era parte central de seu objeto.

4.4 Educação a distância, docência virtual e *habitus* professoral

O terceiro trabalho de pesquisa sobre *habitus* professoral na EPT é a dissertação de Letícia Palhares Ferreira, defendida em 2017 na Universidade de Brasília (UNB). De acordo com Ferreira (2017), o objetivo de sua pesquisa foi analisar como se estabelece o processo de constituição do *habitus* professoral na docência virtual. Logo, a pesquisadora inovou ao tratar do conceito em questão associado à duas modalidades da educação brasileira, a EPT na modalidade EAD, isto é, a docência virtual. Para tanto, ela adotou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com 12 professores que atuavam no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) de um Instituto Federal localizado em Minas Gerais. Esses professores lecionavam em três cursos de licenciatura: Computação, Letras (português) e matemática. Os dados foram analisados na perspectiva da análise do discurso, de abordagem francesa. Entre outros achados, a pesquisadora relata ter observado a existência de um *habitus* professoral específico da docência virtual, caracterizado pelo uso de recursos e artefatos tecnológicos, pela rigidez do modelo pedagógico adotado pelas instituições de ensino e pela fragmentação do trabalho docente, o que contribuiria, conforme a pesquisadora, para que os acompanhados não se reconhecessem como professores no desenvolvimento da docência virtual.

O trabalho de Ferreira (2017), portanto, se contrapõe à pesquisa de Lima (2013) dado que nesta última afirmou-se não ter verificado um *habitus* professoral específico da EPT entre os professores acompanhados. É claro que são duas pesquisas distintas realizadas em contextos diferentes. Mesmo assim, talvez estas duas investigações sinalizem para a identificação tanto de *habitus* professorais particulares quanto comuns. Em outras palavras, dada a diversidade da educação brasileira, com todos os seus níveis e modalidades, bem como a desigualdade entre sistemas de ensino, regiões, cidades, etc. talvez possamos dizer que é possível tanto a identificação de grupos de professores com *habitus* professorais distintos quanto o contrário, ou seja, grupos de professores que possuem um *habitus* professoral idêntico.

Retomando a pesquisa de Ferreira (2017), a respeito do conceito de *habitus* professoral, a referida pesquisadora inicia a discussão no capítulo III, chamado *Habitus, habitus professoral e experiência*. No início do capítulo, ela resgata a história do conceito de *habitus*, desde Aristóteles até Bourdieu, fazendo referência a diferentes pensadores, como: Durkheim, Weber, Norbert Elias, etc. que também teriam trabalhado com o conceito em pauta. Descreve as particularidades que o conceito recebeu na perspectiva de Bourdieu e o define usando uma conhecida passagem do pensador. Em seguida, Ferreira (2017) também inova ao fazer uma

leitura mais contemporânea do conceito, argumentando que novas instituições sociais têm sido produtoras de *habitus*, como a mídia, a televisão, o rádio, o *ciberespaço*, as TICs, etc.

De fato, segundo Setton (2002), é possível pensar o *habitus* do indivíduo contemporâneo sendo construído pela interação de distintos ambientes, não apenas a família e a escola, mas também o trabalho, os grupos de amigos e a cultura de massa. Propondo uma leitura mais atual da teoria do *habitus* de Bourdieu, a pesquisadora argumenta que é necessário considerar o *habitus* como um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de vivências nas instituições sociais tradicionais, pelo contrário, um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, moldável aos estímulos do mundo de hoje. Em suas palavras:

Creio ser necessário salientar aqui a realidade da cultura de massa, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, considero a cultura de massa dividindo uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação (SETTON, 2002, p. 69).

De forma similar a Setton (2002), Baldino e Donencio (2014) também defendem a ideia de que os *habitus* são produtos da socialização por diferentes sistemas e em espaços distintos como a família, a escola, os amigos, o trabalho, a cultura de massa, etc. Depois de realizarem entrevistas com professores, com o objetivo de apreender seu *habitus* professoral, os autores perceberam que os docentes não aprenderam a profissão somente nos bancos da universidade, mas também por meio das mais diferentes vivências e experiências. Por outro lado, é evidente que as contribuições da formação universitária são muito importantes, pois a teoria é que proporciona ao futuro professor reflexões críticas sobre os mais diferentes temas educacionais. Neste sentido, conforme Silva (2009) é na universidade que se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática. Para esta autora, os saberes práticos não existem sem uma fundamentação teórica, daí, no juízo desta autora, a relação inexorável entre teoria e prática na formação e atuação docente.

Logo, Ferreira (2017) não está só ao argumentar que outras instituições sociais, outras experiências e vivências, para além da família e escola, hoje trabalham na estruturação do *habitus*. Pensando em nossa pesquisa, poderíamos cogitar, inclusive, o papel que as redes sociais exercem no *habitus* dos professores da EPT. Neste sentido, por exemplo, os diferentes grupos de WhatsApp dos quais os professores participam (grupo de coordenadores, de professores de cursos técnicos, de professores de cursos superiores, de professores contratados, etc.) possuem, possivelmente, uma dimensão estruturante no *habitus* professoral. E o mesmo poderíamos supor a respeito de outras plataformas, como o *Instagram* e o *You Tube*.

Na sequência, Ferreira (2017) chega no conceito de *habitus* professoral, o qual teria surgido, em sua opinião, com a pesquisadora Marilda da Silva, da UNESP:

Marilda Silva (2003), baseada na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu e, a partir das biografias, das histórias de vidas dos professores e da categoria experiência, deu origem ao termo *habitus* professoral, o qual evidencia a existência de um *habitus* particular do trabalho docente. Seria este um *habitus* com características específicas do grupo profissional docente, que poderia ser observada em qualquer indivíduo da classe professor (PALHARES, 2017, p. 46-47).

Palhares (2017), ao mencionar a categoria explicação do conteúdo como importante elemento constatado na pesquisa de Silva (2003), argumenta que a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano do trabalho docente poderia estar alterando o *habitus* professoral daqueles docentes que trabalham na EAD, defendendo, a partir daí, a necessidade de se pesquisar o *habitus* professoral virtual pois, conforme Palhares (2017), com a docência virtual estar-se-ia passando do elemento chave explicação do conteúdo para a simples leitura do mesmo. E tal processo, no entendimento dessa pesquisadora, alteraria o *habitus* professoral dos docentes que ensinam via EAD, isto é, ocorreria uma simplificação do processo ensino-aprendizagem baseado em TICs.

No final do capítulo, Palhares (2017) apresenta as proximidades em torno dos conceitos de *habitus* e experiência. Para tanto, utiliza as contribuições de Edward P. Thompson.

A pesquisadora retoma de forma mais incisiva o conceito inflexionado no capítulo V, no qual apresenta a análise dos dados, mais precisamente no item 5.3, intitulado *O habitus professoral na docência virtual*. No início da seção, Palhares (2017) argumenta que o conceito *habitus* professoral virtual foi cunhado pelo professor Dr. Daniel Ribeiro da Silva Mill, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Conforme a análise dos dados da pesquisadora, os professores entrevistados possuiriam um *habitus* professoral com peculiaridades em relação ao *habitus* professoral de docentes do ensino presencial. Isto ocorreria devido a diferenças percebidas por meio da análise de discurso presente nas falas desses sujeitos. Seriam os seguintes elementos os que demonstrariam essas particularidades:

- Planejamento da ação docente: Ocorre de maneira mais detalhada, minuciosa e inflexível, ou seja, não pode ser alterado no decorrer do processo para buscar se adequar ao perfil da turma e corrigindo possíveis erros de percurso;
- Uso intensivo de recursos tecnológicos digitais como *internet*, ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, entre outros;
- Interação com os alunos: Em geral, não é realizada pelo professor e sim pelos tutores;

- Fragmentação do trabalho docente: O professor parece sentir-se como um planejador do processo de ensino, não consegue se identificar no processo como um todo (PALHARES, 2017, p. 96-97).

A pesquisadora destaca alguns desses elementos como estruturantes do *habitus* professoral virtual como, por exemplo, o uso intensivo das TICs. Tal elemento seria estruturante do *habitus* professoral dos pesquisados porque, segundo Palhares (2017), a docência virtual está inserida em um contexto no qual as TICs são, por si só, estruturas de ensino, assim como a sala de aula física, o quadro/lousa, o pincel/giz, etc. são elementos estruturantes do ensino presencial.

A fragmentação do trabalho docente, provocado pela docência virtual, também seria estruturante do *habitus* professoral, pois tal característica também seria particularmente mais presente e visível na docência virtual do que na presencial. No trabalho docente virtual, segundo Palhares (2017), a responsabilidade por cada disciplina é compartilhada entre vários atores, sendo assim, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente é destinada a um trabalhador distinto ou a um grupo diferente. Esta fragmentação, conforme a pesquisadora, receberia o nome de *Polidocência*, outro conceito que teria sido criado pelo prof. Daniel Mill, da UFSCAR.

Estas especificidades encontradas no *habitus* professoral dos 12 professores investigados, segundo Palhares (2012), os levaria a não se identificarem como professores quando estão atuando na EAD. É o que pode ser observado no excerto abaixo:

A metade dos professores entrevistados, concordam que os papéis professorais são os mesmos, independentemente das modalidades de ensino, no entanto, afirmam não se reconhecerem como professores na EaD da mesma forma que se reconhecem como professores no ensino presencial.

Em todos os discursos encontramos frases como: “Eu não me reconheço como professor na EaD”, “Eu me vejo menos professor na EaD que no presencial”, “Eu deixo a desejar como professor na EaD”, “Eu poderia ser melhor professor na EaD, mas...”. Os sujeitos de pesquisa concordam que se sentem muito mais como ‘gestores’, ‘conteudistas’, ‘planejadores educacionais’ do que como professores (PALHARES, 2017, p. 102).

Na subseção 5.3.1, intitulada *As implicações estruturais do modelo pedagógico na constituição do habitus professoral virtual*, Palhares (2017) expõe os problemas estruturais e de formação na EAD brasileira, com foco especial no contexto investigado. Ressalta que os professores entrevistados não possuíam formação adequada para trabalhar com a modalidade e que o projeto pedagógico adotado pela instituição era rígido e tradicional, que embora professores e alunos utilizassem muitos recursos tecnológicos, a lógica pedagógica implícita

nas aulas, atividades e avaliações era a da pedagogia tecnicista. Diante desse contexto, a pesquisadora afirma que o *habitus* professoral virtual

[...] por estar inserido em um modelo pedagógico rígido, inflexível e acrítico, se manifesta de maneira tecnicista em detrimento do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Em geral, os professores buscam reproduzir o ambiente tradicional de ensino presencial em um ambiente virtual, para isso, utilizam recursos técnicos e tecnológicos não utilizados nos ambientes presenciais de ensino, limitando a constituição do *habitus* ao uso de recursos e artefatos tecnológicos digitais e ao detalhamento e execução minuciosos do processo, da burocratização e do planejamento da ação docente (PALHARES, 2017, p 109).

Nas considerações finais de sua dissertação, Palhares (2017) afirma que, pela regularidade nas entrevistas dos 12 professores acompanhados, há um *habitus* professoral específico da docência virtual. Este *habitus* estaria ligado ao uso de recursos tecnológicos digitais, muitas vezes não adotados no ensino presencial, às estruturas pedagógicas, à interação com os alunos, às metodologias adotadas pelas instituições de ensino e pela fragmentação do trabalho docente. Ela finaliza seu trabalho argumentando que o ponto mais nevrálgico encontrado no decorrer de sua pesquisa foi, de fato, aquele que estabelece as raízes do *habitus* professoral virtual e desencadearia todos os demais pontos estruturantes desse *habitus*:

O modelo pedagógico adotado pela instituição e a condição de trabalho imposta aos docentes envolvidos com o programa UAB. Este está na base das estruturas estruturantes deste *habitus*, o qual limita as ações docentes, através de orientações e direcionamentos inflexíveis, de modo que se tornam meros executores de uma parte do processo de ensino, ocasionando a alienação do professor que deixa de [se] reconhecer como professor (PALHARES, 2017, p. 112, grifo nosso).

Enfim, o trabalho da autora revela a constituição de um *habitus* professoral específico da docência virtual, demonstrando também especificidades da atuação docente via EAD que precisariam ser objeto de mais reflexões, pois sinalizam para a precarização do trabalho docente.

4.5 Professores engenheiros e seu *habitus* professoral

O quarto trabalho monográfico encontrado e analisado, sobre *habitus* professoral na EPT, é a tese de Moisés Gregório da Silva, defendida também na PUC-GO, em 2017. Silva, M. G. (2017) teve como objetivo analisar a prática docente do professor engenheiro, com seus modos de ser, pensar e agir. Utilizando-se do referencial teórico de Bourdieu, especialmente os conceitos de *campo*, *capital cultural* e *habitus*, o pesquisador efetuou pesquisa documental e

realizou entrevistas semiestruturadas com 10 professores engenheiros do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia.

De acordo com o pesquisador, os dados apontam para um conjunto de características que identificam a prática pedagógica do professor engenheiro: pragmatismo e necessidade da aplicabilidade imediata do conhecimento em suas ações, inclusive na docência; concepção a respeito dos alunos como possuidores de interesse e conhecimentos muito aquém do necessário para o curso de engenharia; conhecimento da desvalorização social do trabalho de professor, especialmente se comparado ao trabalho do engenheiro; e reconhecimento da influência marcante de outros professores em suas práticas docentes (SILVA, M. G. 2017).

Silva, M. G. (2017) entrevistou sete homens e três mulheres. Segundo o pesquisador, este número representava a totalidade dos professores engenheiros do curso de Engenharia Civil do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, que atuavam na época.

O pesquisador relata que realizou uma pesquisa participante, visto que também é professor do contexto investigado e que adotou, para a análise dos dados coletados, a perspectiva da Análise do Discurso.

Um elemento presente na pesquisa de Silva, M. G. (2017), que nos chamou a atenção, é o fato de ele ter utilizado a leitura corporal e gestual dos entrevistados no momento da atividade, fazendo uma análise do não dito pelas palavras, mas sim pelo corpo, algo sugerido e valorizado por grandes autores como Thompson (1998), Lahire (1997) e Bourdieu (2012). Ademais, a leitura e interpretação dos gestos também pode ser compreendida como uma exigência metodológica da Análise de Discurso, uma vez que esta ferramenta interpretativa se interessa também por imagens, entendidas como textos, portanto como objetos simbólicos. Nas palavras do próprio pesquisador:

Na medida do possível, tentou-se também captar a linguagem corporal, portanto, não verbal, por meio de gestos, entonações, expressões, sinais, hesitações e alterações de ritmos, para uma melhor compreensão do que foi efetivamente dito (SILVA, M. G. 2017, p. 31).

A respeito do conceito de *habitus* professoral, Silva, M. G. (2017) introduz a discussão sobre este conceito a partir do capítulo II de sua tese, especificamente a partir do item 2.3 *Habitus, saberes e práticas docentes*. Primeiramente, assim como os outros pesquisadores, Silva, M. G. (2017) define o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu. De maneira similar à Palhares (2017), menciona que a palavra tem origens antigas, passando por Aristóteles, pela escolástica, Durkheim até ser ressignificada por Bourdieu. Logo em seguida, associando o conceito à educação, o pesquisador relata que algumas características do *habitus* podem servir

para explicar as práticas dos professores engenheiros como, por exemplo, a influência de experiências passadas na família e na escola (principalmente na graduação) na formulação de seu *habitus* professoral.

Em seguida, Silva, M. G. (2017) inicia uma discussão argumentando sobre a importância da prática na formação dos professores, demonstrando, especialmente com a ajuda de Tardif (2014), que os saberes práticos representam uma dimensão importante da constituição docente. Sendo assim, não se trata de diminuir a importância dos saberes apreendidos durante a formação universitária, mas reconhecer e ressaltar a potência formativa da própria prática docente.

Silva, M. G. (2017), ao tratar da pesquisa de campo, informa que criou seis categorias de análise dos dados, sendo que uma delas, a sexta, recebeu o título *O habitus professoral*. No item correspondente a essa sexta categoria, o pesquisador trabalhou com as seguintes subtemáticas: a) motivos que levaram o engenheiro a se tornar professor; b) formas de aprendizagem da docência; e c) percepção da influência de antigos professores sobre sua prática. Conforme o pesquisador, esses subtemas o permitiriam apreender o *habitus* professoral dos entrevistados.

A respeito dos motivos que levaram os engenheiros a se tornarem professores, na tese aparece que 40% dos entrevistados se tornaram professores por oportunidade, categoria essa que compreende desde casos em que o agente foi convidado por algum colega para dar aulas até situações em que a docência representou uma possibilidade de complemento de renda. Outros 30% citaram a categoria vontade e outros 20% a necessidade. Silva, M. G. (2017) retoma o conceito de *habitus* professoral nessa primeira subtemática para explicar que, entre alguns dos entrevistados, houve professores que disseram ter escolhido a docência por possuírem um grande apreço por certos professores que tiveram, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Conforme o pesquisador, esse *habitus* teria sido inicialmente tecido por meio de experiências e vivências com outros professores.

Sobre as formas de aprendizagem da docência, Silva, M. G. (2017) informa que todas as práticas relatadas pelos professores passavam por aprendizagens individuais, ou seja, os engenheiros professores entrevistados mencionavam que aprenderam a ministrar aulas por meio de suas próprias pesquisas, leituras individuais, projetos com os alunos, busca de respostas para perguntas, etc. Essa aprendizagem individualizada, segundo o pesquisador, pode ser compreendida pelo fato dos cursos de engenharia no país, no geral, privilegiarem práticas e atividades individuais. Portanto, uma vez na sala de aula, o professor engenheiro tenderia a

reproduzir o que vivenciou durante sua formação. Mais uma vez o *habitus* é convocado para explicar as práticas atuais dos agentes. Esses engenheiros professores teriam práticas pedagógicas muito parecidas não apenas com a de seus antigos professores, mas também reproduziriam estratégias que desenvolveram quando eram estudantes, como a estratégia de buscar sozinho, aprender sozinho, etc. De qualquer forma, o pesquisador menciona que outras estratégias de aprendizagem da docência também foram citadas, entre elas: estudo coletivo, leitura de livros ou textos especializados, cursos de formação específicos, intercâmbio com outras instituições e troca de experiências com colegas professores.

Acerca da percepção da influência de antigos professores sobre sua própria prática, Silva, M. G. (2017) explica que todos os entrevistados acreditam que sofreram e sofrem influências de seus antigos professores, que sua maneira de ministrar aulas possui semelhanças com a de professores que tiveram em seu percurso escolar. Isto aparece no excerto abaixo:

Quando questionados se acreditam que os professores que tiveram ao longo dos anos de alguma forma os influenciaram ou ainda influenciam no exercício da docência, a resposta de todos os Professores Engenheiros foi unânime. Todos afirmaram que sim, que percebem a existência em suas práticas de certo *habitus* professoral, apesar de não usarem este termo (SILVA, M. G. 2017, p. 166).

Conforme o pesquisador, todos os entrevistados afirmaram se espelhar em bons professores e, ao mesmo tempo, tentavam evitar práticas pedagógicas ruins que tiveram com alguns docentes, especialmente na graduação, mas também na escola básica. Para ele, o professor estrutura seu *habitus* professoral durante o processo de se fazer docente em um curso de licenciatura e durante sua vida de estudante, porque carrega experiências de vida desde a fase de alfabetização. Sendo assim, suas experiências de vida, trajetória escolar, formação acadêmica e a prática cotidiana em sala de aula seriam os elementos que formam o *habitus* professoral (SILVA, M. G. 2017).

4.6 Professoras enfermeiras e suas práticas docentes

O quinto trabalho de pesquisa trata-se de uma dissertação defendida no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE, com o título *Práticas docentes de enfermeiras que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica*, de Taciana da Silva Santos. O objetivo principal da pesquisa de Santos (2019) foi compreender a prática docente de enfermeiras professoras que atuavam no curso técnico em enfermagem de uma instituição federal de ensino no estado de Pernambuco. A pesquisadora informa que a coleta de

dados se deu por meio da observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e análise do Projeto Político-Pedagógico (P.P.P) do curso, bem como que a fundamentação teórica foi o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. O problema norteador da pesquisa foi: qual é a prática docente dos enfermeiros-professores que trabalham em um curso técnico em enfermagem, em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco?

Logo no início de sua dissertação, Santos (2019) defende a ideia segundo a qual o *habitus* professoral se revela nas práticas dos professores iniciantes quando estes, por ainda não terem experiência, tendem a reproduzir as práticas dos professores que tiveram durante sua trajetória educacional. Conforme a pesquisadora, no caso de professores bacharéis, devido ao fato de não possuírem formação pedagógica, o espelhamento de práticas, boas ou ruins, de seus antigos professores, seria ainda mais intenso do que no caso de professores licenciados.

Santos (2019) inicia o debate, de fato, sobre *habitus* professoral no item 2.3, denominado *O habitus na constituição das práticas docentes*. Nessa parte do trabalho, a pesquisadora inicialmente relata a história do conceito de *habitus* antes de Bourdieu, com autores como Hegel, Weber e Durkheim, e a redefinição do conceito que Bourdieu operou, revelando seu caráter gerador. A pesquisadora destaca a importância da experiência vivida no conceito em pauta, e como novas estruturas, estruturantes, se integram às estruturas estruturadas, formando novas configurações no *habitus* dos indivíduos.

Especificamente sobre os professores, a pesquisadora menciona que estes formam seu *habitus* não apenas com elementos oriundos da formação docente, mas também com representações que foram interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Neste ponto, ela ressalta a importância da trajetória escolar na estruturação do *habitus* professoral, isto é, que as experiências vivenciadas no ambiente escolar, na condição de aluno, são constituintes desse tipo de *habitus*, especialmente para os docentes que não cursaram formação pedagógica, como alguns dos enfermeiros professores por ela acompanhados (SANTOS, 2019).

Santos (2019) retoma o debate sobre *habitus* professoral no item 4.2.1.1, intitulado *O habitus professoral e a professora P1*. Nesse subtópico, a pesquisadora caracteriza o *habitus* professoral de uma entrevistada, argumentando que tal *habitus* foi constituído especialmente pelas experiências que esta professora teve em sua formação inicial, curso de graduação em enfermagem, licenciatura, e por suas vivências no âmbito da família, em particular a influência de parentes professores na escolha da entrevistada em também se tornar docente. Segundo a pesquisadora, a prática pedagógica de P1 pode ser caracterizada por um misto de aulas

tradicionais e aulas inovadoras, o que leva Santos (2019) a afirmar que a professora estaria em uma situação intermediária entre a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica.

Nesse subtópico a pesquisadora também retoma a ideia segundo a qual professores bacharéis, mais que os licenciados, espelham-se em bons professores que tiveram ao longo de sua vida estudantil. Ademais, Santos (2019) sinaliza, ainda, para o fato de o *habitus* de classe operar na constituição docente.

A pesquisadora volta a debater o *habitus* professoral ao tratar da caracterização e prática pedagógica de sua segunda professora acompanhada, no subtópico 4.2.2.1 *O habitus professoral como determinante da prática pedagógica de P2*. Neste subtópico, Santos (2019) trata de uma enfermeira professora não licenciada, isto é, graduada no curso de bacharelado em enfermagem. A pesquisadora relata que a prática pedagógica dessa professora possui mais elementos tradicionais do que inovadores, e sugere que essa prática mais tradicional seria fruto das vivências da professora investigada em sua trajetória acadêmica, ou seja, que suas aulas mais expositivas e menos centradas nos alunos seriam resultado do espelhamento de práticas que vivenciou no curso de bacharelado.

Santos (2019) também trata do *habitus* professoral ao caracterizar e apresentar a prática pedagógica da terceira professora acompanhada, no subtópico 4.2.3.1 *O “modo de ser professor” e as práticas docentes de P3*. Nesse item, a pesquisadora esclarece que P3 trata-se de uma enfermeira professora tanto licenciada quanto bacharel, e que sua prática pedagógica é predominantemente inovadora, com atividades que colocam os alunos como o centro do processo ensino-aprendizagem, privilegiando abordagens que valorizam o protagonismo discente. Conforme Santos (2019), tal professora teria tal prática devido a professores que a docente teve em sua graduação e que se destacavam por assumirem uma prática mais progressista, isto é, novamente haveria espelhamento de práticas. Contudo, a pesquisadora informa que essa professora acompanhada, ao contrário das outras duas, não apenas reproduzia as práticas de seus antigos professores, mas também fazia adaptações e reflexões que as levava à criação de uma prática inspirada na de outros, mas adaptada ao seu contexto específico de trabalho. Logo, a pesquisadora conclui que P3 possui um *habitus* professoral mais adequado ao ensino da enfermagem no ensino médio profissionalizante.

Uma outra questão importante na pesquisa de Santos (2019) e que nos fez refletir sobre a relação entre *habitus* professoral e questões de gênero, é que as três professoras acompanhadas, segundo a pesquisadora, demonstraram dar muita importância para a

necessidade de enfermeiros professores passem por formação pedagógica, como pode ser observado na passagem abaixo:

[...] todas consideraram importante que os enfermeiros tenham uma formação pedagógica para atuarem na área de educação, visto que geralmente concluem o bacharelado e ingressam no mercado de trabalho como docentes de escolas técnicas profissionalizantes de Enfermagem sem o devido preparo [...]. Essa falta de formação contribui para que os enfermeiros-professores utilizem em suas aulas concepções e métodos de ensino tradicionais por influência dos professores que marcaram a sua trajetória estudantil, caracterizando o *habitus* professoral de cada um (SANTOS, 2019, p. 71).

Ora, tal constatação nos levou à seguinte pergunta: será que se houvesse enfermeiros professores, homens, na amostra de Santos (2019), eles também teriam atribuído importância à formação pedagógica? Ou será que somente professoras enfermeiras, mulheres, acreditam que a formação pedagógica é relevante? Assim, poderíamos supor que a constituição do *habitus* professoral tenha um componente de gênero, isto é, que a socialização familiar e escolar dos sujeitos do sexo feminino, dadas as suas especificidades nesses dois âmbitos, pode favorecer uma concepção de educação que preze pela formação pedagógica. Por outro lado, poderíamos supor que a socialização primária e secundária dos homens, professores enfermeiros, favoreceria uma concepção de ensino que prezasse mais pela dimensão técnica da profissão. Retomaremos essa possível relação entre *habitus* professoral e gênero quando tratarmos da análise dos dados coletados em nossa pesquisa.

4.7 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Nesta quarta seção procuramos analisar o que dizem pesquisas que tiveram por objeto o *habitus* professoral de professores bacharéis da EPT. Portanto, pesquisas que podem nos ajudar na análise dos dados empíricos propriamente ditos, pois tais pesquisas estabelecem relação direta com os objetivos deste nosso estudo.

Alguns pontos chamam a atenção. Primeiro, o número muito reduzido de pesquisas envolvendo *habitus* professoral e EPT. Apenas cinco trabalhos foram produzidos nos últimos 13 anos acerca da referida relação, nas duas grandes plataformas de teses e dissertações consultadas. Por outro lado, há 28 pesquisas usando o conceito de *habitus* em consonância com o de *habitus* professoral quando se trata de outros níveis, modalidades ou temas educacionais. Logo, entre as pesquisas que adotaram com centralidade o conceito de *habitus* professoral nos últimos 13 anos, em duas grandes plataformas de teses e dissertações, somente 15,1% dessas pesquisas tratavam do referido conceito no âmbito da educação profissional.

Em segundo lugar, uma questão metodológica: quatro dos cinco trabalhos utilizaram entrevistas, relevante recurso para investigações que adotam o conceito de *habitus* e que, logo, resgataram a trajetória familiar e escolar dos acompanhados. O trabalho de Lima (2013) foi a exceção. Esta característica pode endossar a escolha que fizemos ao optarmos por entrevistar 12 professores de cinco câmpus do IFMG localizados na RMBH. Talvez se tivéssemos apenas aplicado questionários não teríamos a riqueza de dados que é possível com as entrevistas, principalmente detalhes importantes sobre a socialização primária e secundária dos docentes.

Em terceiro lugar, alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas aqui apresentadas merecem destaque pois podem servir de pistas para a compreensão de como é estruturado o *habitus* professoral dos docentes da EPT, especialmente: a) a importância que os professores dão às aulas práticas e expositivas; b) pouca utilização de metodologias mais ativas; c) a valorização de vivências e experiências entre os pares; d) a identificação de um *habitus* professoral específico dos professores da EPT, com a exceção de um único trabalho; e) o reconhecimento da influência de antigos professores na constituição da prática pedagógica dos acompanhados, elementos muito notórios especialmente nos trabalhos de Santos (2019), Silva, M. G. (2017) e Souza (2012). Acreditamos que este último elemento mereça ainda mais destaque porque ele diz respeito a um dos estruturantes do *habitus* professoral dos 12 professores que acompanhamos.

Como apontaram os três pesquisadores acima citados, os professores que passaram pela trajetória escolar dos docentes acompanhados deixaram marcas capazes de influenciar o seu fazer pedagógico, mesmo entre aqueles que cursaram alguma licenciatura. O que essas pesquisas revelam, portanto, é a força do *habitus* estudantil na estruturação do *habitus* professoral. Ora, tal fato é compreensível pois todo indivíduo que chega no ensino superior passou no mínimo 12 anos de sua vida observando a prática de sala de aula de diferentes professores. E, como o *habitus* diz respeito à *hexis*, isto é, a exteriorização de modos de ser construídos ao longo das socializações pretéritas, esses docentes carregam em si os influxos dos professores que lhes influenciaram, positiva ou negativamente (SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012).

Enfim, depois de verificarmos como pesquisas recentes têm trabalhado objetos similares ao nosso, temos que expor nosso lugar diante do objeto que viemos construindo. Nesse sentido, vale ressaltar que compreendemos o *habitus* professoral como um modo de ser, pensar e agir próprio dos professores (SILVA, 2003, 2005, 2011), um *habitus* que se situa, portanto, em uma tipologia de *habitus* profissional (PERRENOUD, 2001). No entanto, acreditamos que o *habitus*

professoral não se desenvolve apenas na sala de aula, na própria prática de ensinar, mas que, como demonstraram as teses e dissertações analisadas, esse *habitus* é construído aos poucos, por meio de socializações na família e na escola, neste último caso, por meio do espelhamento das práticas pedagógicas de professores que tivemos durante toda a trajetória escolar, mas também por meio da troca de saberes e experiências com os pares atuais e nas mais diferentes vivências pessoais. Lembrando, por exemplo, como aponta Setton (2002), que esse tipo de *habitus* também é estruturado por meio da cultura de massa.

Assim, a compreensão de *habitus* professoral que defendemos parte de uma leitura mais contemporânea da realidade social. Nesse sentido, acreditamos que tal *habitus* é fruto não apenas das socializações primária e secundária, mas também de outras instituições sociais e experiências, como: a socialização estruturada pela internet, em especial pelas redes sociais, as influências das TICs e da cultura de massa. Enfim, aproximando-nos mais das contribuições de Baldino e Donencio (2014), Ferreira (2017) e Setton (2002), pensamos que, diante da complexidade do mundo contemporâneo, complexidade está diferente da sociedade cabila (Argélia) ou francesa (tanto da periferia de Paris quanto do interior da França, do Béarn, por exemplo) estudadas por Pierre Bourdieu nos anos 50 e 60 do século XX, hoje não podemos pensar que somente a família e a escola estruturam o *habitus* dos agentes. É preciso levarmos em consideração uma ampla gama de instâncias que podem estruturar as disposições dos indivíduos, construindo assim uma nova e rica matriz de percepções, apreciações e práticas. Por isso, propomos uma leitura mais atualizada do conceito de *habitus* e, conseqüentemente, o mesmo para a inflexão que nos interessa.

Pensamos também que o *habitus* dos professores não é imutável e estático. Pelo contrário, sofre alterações ao longo de sua experiência, incorporando ou subtraindo concepções, apreciações e práticas as mais variadas. As pesquisas de Perrenoud (2001) bem como as de Baldino e Donencio (2014) vão nessa direção, ou seja, na compreensão da possibilidade de modificações no *habitus* professoral. E é também nesta perspectiva que estamos trabalhando. Até porque a origem matricial do *habitus* professoral são “estruturas estruturadas e estruturantes”. Movimento dialético constante entre interiorização e exteriorização.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa de campo e realizaremos uma caracterização, tanto do campo empírico quanto dos sujeitos acompanhados, com base nos dados obtidos com a aplicação do questionário *online*.

5 A COLETA DE DADOS: os cinco câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de BH e seus professores

5.1. Aparando arestas

Partindo do pressuposto de que não há metodologia boa ou ruim, mas sim metodologia adequada ou inadequada para um determinado problema de pesquisa, e levando em conta que qualquer escolha metodológica implica em perdas e ganhos, optamos por realizar uma pesquisa predominantemente qualitativa, do tipo estudo de caso, com professores bacharéis não licenciados que trabalham nos cinco câmpus do IFMG na RMBH: Betim, Ibirité, Sabará, Santa Luzia e Ribeirão das Neves. Sendo assim, diferentemente do que fizeram quatro dos cinco pesquisadores cujos trabalhos foram apresentados na seção anterior (FERREIRA, 2017; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012) optamos por realizar nossa pesquisa não apenas em um câmpus específico da instituição, mas em cinco das dezoito unidades que compõem o IFMG. Fizemos esta escolha para que nosso trabalho pudesse ter uma amplitude maior e um melhor potencial de generalização.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos três estratégias: a) questionário; b) entrevistas semiestruturadas; e c) observações, tudo de forma *online*. Além disso, fizemos análise documental em diferentes dispositivos legais que tratavam, direta ou indiretamente, da formação de professores da EPT, além de termos analisado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG. Como ferramenta interpretativa dos dados coletados com as entrevistas, elegemos a Análise de Conteúdo.

Devido à pandemia de COVID-19, todos os instrumentos de coleta de dados foram utilizados no formato digital. A princípio, quando submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências de Rio Claro - UNESP, somente o questionário seria aplicado de forma virtual, pois tal instrumento objetivava, basicamente, a identificação de uma amostra de aproximadamente 10 professores com o perfil adequado ao nosso objetivo para serem entrevistados e terem suas aulas observadas. Contudo, com o surgimento inesperado da Pandemia no mundo e em nosso país, em março de 2020, tivemos que repensar a forma de aplicação dos nossos instrumentos. Sendo assim, para além dos questionários, os outros dois instrumentos também foram aplicados no formato virtual. As entrevistas e observações ocorreram, predominantemente, via Google Meet.

Sobre nossos procedimentos ético metodológicos, informamos que todos os protocolos orientados pelo CEP da UNESP Rio Claro foram seguidos e que todos os participantes das

entrevistas e observações assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando seu consentimento em participar do estudo. Além disto, foi garantida a preservação da identidade de todos os participantes da pesquisa por meio da adoção de nomes fictícios. Também nos comprometemos, com os professores participantes e com a reitoria do IFMG, de enviarmos uma cópia da versão final da tese ao final dos trabalhos. Com a reitoria, ao término do doutorado, nos dispusemos a fazer uma apresentação oral dos principais resultados da pesquisa.

Sobre o formato digital para a obtenção de dados em pesquisas acadêmicas, de acordo com Faleiros *et al.* (2016) tal estratégia tem sido cada vez mais utilizada. Conforme os autores:

As abordagens tradicionais de coleta de informações dos participantes da pesquisa, como entrevistas presenciais, telefone e questionários impressos, nem sempre conseguem gerar resultados rápidos e com custos economicamente viáveis, além de não acompanharem a tendência tecnológica e dinâmica das populações (FALEIROS *et al.* 2016, p. 2).

Nesse sentido, argumentam que as pesquisas com o uso do ambiente virtual têm se tornado uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. E a essa tal preferência somava-se a necessidade de distanciamento social, imposta pela Pandemia desde 2020. Segundo Faleiros *et al.* (2016, p. 5), falando especificamente de questionários *online*: “as pesquisas pela *internet* proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas.”

Embora reconheçamos as vantagens acima apontadas por Faleiros *et al.* (2016), temos plena consciência de que a Pandemia de COVID-19 e a consequente realização de todo o trabalho de campo de forma virtual trouxe prejuízos à nossa pesquisa. Com relação às aulas observadas, por exemplo, sabemos que muitas atitudes dos professores, presenciadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE), provavelmente não se repetiriam no presencial. Contudo, tratou-se de um problema imposto pela conjuntura, do qual não tivemos como nos esquivar.

Retomando os procedimentos adotados, enviamos o *link* do nosso questionário *online* para os diretores gerais de cada um dos cinco câmpus do IFMG localizados na RMBH para que esses o encaminhassem a todos os seus professores bacharéis. Foram devolvidos um total de 50 questionários respondidos, dessas cinco unidades da instituição, número esse que consideramos satisfatório e representativo. Explicitaremos mais detalhes sobre o questionário aplicado no último item desta seção, quando apresentaremos o perfil dos sujeitos pesquisados na amostra maior.

Sobre as entrevistas com os professores, cabe destacarmos que as quatro primeiras foram realizadas como entrevistas-piloto. Foram os seguintes professores entrevistados nessa

condição: Bernardo, Paulo, Roberto e Yasmina³². Procedemos assim porque queríamos testar nosso instrumento no sentido de verificarmos sua capacidade de revelar dados importantes sobre a socialização primária e secundária dos sujeitos. A aplicação do instrumento nesse primeiro grupo mostrou que nosso roteiro era eficaz para o que pretendíamos, mas o mesmo necessitava de pequenos ajustes, sobretudo no sentido de torná-lo mais claro, menos direcionado e mais coerente com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, efetuamos pequenas alterações no roteiro de entrevistas aos professores e no roteiro de observações de aula e os submetemos novamente ao CEP da UNESP Rio Claro, sendo que todos os instrumentos foram novamente aprovados. No caso específico do roteiro de entrevistas aos professores, a alteração maior foi a exclusão de uma pergunta, a de número 11, a qual buscava saber a opinião dos entrevistados sobre se eles acreditavam que um curso de licenciatura poderia lhes ensinar algo que tornasse sua prática docente ainda melhor. Para não direcionarmos as respostas, excluímos essa questão e alteramos também outra pergunta, a de número 12, a qual buscava saber se, na opinião do entrevistado, professores que trabalham na EPT e não possuem licenciatura, necessitariam fazer algum curso de formação pedagógica (e não mais especificamente licenciatura).

Todos os instrumentos, originais e modificados, encontram-se ao final deste trabalho, nos apêndices. No caso dos instrumentos modificados, as alterações aparecem com destaque em negrito.

Retomando os procedimentos metodológicos adotados, a respeito do estudo de caso e da análise de conteúdo, alguns esclarecimentos se fazem necessários.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001) é uma estratégia adotada principalmente quando a questão de pesquisa possui elementos do tipo como ou por que, focalizando acontecimentos contemporâneos. Na definição do autor, estudo de caso é:

Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Segundo o autor, a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Estudos de caso do tipo único referem-se a estudos quando o caso em questão representa o caso decisivo, raro, extremo e revelador (YIN, 2001). Seria, por

³² Com exceção da professora Yasmina, todos os demais nomes dos professores entrevistados foram escolhidos pelo pesquisador. Informamos ainda que, se um ou mais desses pseudônimos corresponder a nomes reais de um ou mais professores dos Câmpus do IFMG localizados na RMBH, trata-se de mera coincidência.

exemplo, no contexto da RFEPCT a pesquisa que investigasse algum objeto específico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), visto que dentro da Rede Federal essa instituição é a única existente em tal formato e, por isso, possui várias particularidades que as outras instituições da Rede não possuem. Por sua vez os estudos de caso múltiplos ocorrem quando o mesmo estudo contém mais de um caso único. De acordo com Yin (2001), esse tipo de estudo de caso possui vantagens e desvantagens: as provas resultantes desse tipo tendem a ser mais convincentes, e o estudo global é tido como mais robusto. Por outro lado, estudo de casos múltiplos exigem mais tempo e recursos do pesquisador. Aqui, concordamos com o autor, pois nossa investigação exigiu muito tempo e dedicação, sendo possível graças ao fato de termos realizado a maior parte do nosso doutoramento, três anos e meio, com afastamento remunerado do trabalho.

O elemento raridade está contido em nossa pesquisa e por isso a consideramos um estudo de caso. A raridade se refere à presença de profissionais bacharéis, não licenciados, trabalhando como professores, tanto em cursos técnicos quanto em cursos superiores. No que se refere especificamente ao ensino médio, segundo o Censo da Educação Básica 2021, apenas 5,8% dos professores da última etapa da educação básica são bacharéis (INEP, 2022). Logo, no cômputo geral, o que inclui tanto ensino médio propedêutico quanto profissional, os bacharéis que trabalham nessa etapa da educação são minoria, embora no contexto da nossa pesquisa eles sejam maioria, principalmente em quatro dos cinco câmpus, como mostraremos mais adiante.

Consideramos, ainda, que nossa pesquisa se aproxima de um estudo de casos múltiplos por três motivos: 1) o IFMG não é a única instituição desse tipo no Brasil, pois existem outros 37 institutos espalhados no território nacional, todos regidos pela mesma legislação; 2) os professores que investigamos são pertencentes a uma carreira cujos docentes trabalham em diferentes instituições da RFEPCT, portanto existem centenas de casos desse tipo pelo Brasil, embora sejam minoria (raridade) se comparados com outros docentes; e 3) optamos por investigar não apenas docentes de um único câmpus do IFMG, mas de cinco unidades, ou cinco casos dentro de um caso global, o IFMG.

Sendo assim, estamos entendendo por estudo de caso um tipo de pesquisa que, consoante com Yin (2001), o objeto deve conter uma ou mais características que justifiquem o estudo do caso, tal como a raridade, sendo que tal objeto pode ser uma instituição, pessoa ou grupo de pessoas, mas também um fenômeno, uma circunstância. Falando especificamente da nossa pesquisa, a raridade está na formação dos professores investigados: docentes que, ao contrário da maioria daqueles que trabalham na educação básica propedêutica, não possuem

um curso de licenciatura (e dois docentes da nossa amostra não possuíam nem mesmo cursos de complementação pedagógica) profissionais que têm se tornado exceções dentro da educação em geral, visto que o número de docentes licenciados trabalhando no ensino médio, em geral, por exemplo, vem aumentando nos últimos anos, enquanto o de bacharéis diminui gradativamente. De acordo com o Censo escolar da Educação Básica 2021, no Brasil atualmente há apenas 5,8% de docentes bacharéis trabalhando com a última etapa da Educação Básica (ensino médio propedêutico e profissional), como mostrado acima. A porcentagem era de 10,2% em 2020 (INEP, 2022).

A respeito da análise de conteúdo como ferramenta interpretativa dos dados, de acordo com Bardin (2009), tal ferramenta trata-se de uma técnica que permite o agrupamento das unidades de sentido as quais expressam/explicitam/evidenciam o interesse do pesquisador. As unidades de sentido constituem o *locus* das categorias que sintetizam o núcleo das informações coletadas. Para esta pesquisa, dado o seu objetivo, as categorias receberam a função de estruturantes do *habitus* professoral. Por isso, acreditamos que a técnica Análise de Conteúdo era a mais profícua para nosso intento.

Conforme Bardin (2009, p. 33) a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. É um conjunto de técnicas de pesquisa que, por meio da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo de uma comunicação, objetiva a interpretação. Sua intenção, segundo a autora, é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que precisa de indicadores, sejam eles quantitativos ou não.

Bardin (2009) apresenta três fases da análise de conteúdo, são elas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, conforme Bardin (2009), é a fase de organização. Possui três finalidades: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. É nessa fase que o pesquisador faz uma primeira leitura do documento a ser analisado, a chamada leitura flutuante, deixando-se invadir por impressões e orientações. Nesta fase também é constituído o *corpus* da análise, ou seja, os documentos que realmente serão submetidos aos procedimentos analíticos. No caso da nossa pesquisa, optamos por utilizar a análise de conteúdo especificamente nos textos gerados pela transcrição das entrevistas realizadas, um documento com aproximadamente 180 páginas.

A exploração do material é, segundo a autora, a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Esta fase consiste nas operações de codificação, decomposição ou

enumeração. Em nossa investigação, decidimos por trabalhar com unidades de sentido no formato de temas, os quais estão sendo considerados como estruturantes do *habitus* professoral dos investigados. Esses temas, estruturantes do *habitus* professoral, serão apresentados na seção sete, quando faremos a análise dos dados coletados com as entrevistas e observações.

A terceira fase, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, segundo Bardin (2009), corresponde ao tratamento dos dados brutos de maneira a serem significativos e válidos. Conforme esta autora, operações estatísticas simples, como porcentagens, permitem estabelecer quadros de resultados, gráficos, figuras, etc. “os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2009, p. 127). Assim, o analista pode propor inferências e interpretações a propósito dos objetivos previamente estabelecidos (BARDIN, 2009).

No caso específico desta pesquisa, inicialmente identificamos, no referido texto das transcrições das entrevistas, as unidades de sentido (ou temas) dentro das suas respectivas unidades de contexto. Por exemplo, quando os entrevistados falavam as expressões “experiência” ou “prática”, buscávamos categorizar tais expressões de acordo com o seu contexto, isto é, “experiência de trabalho”, “experiência de vida”, “experiência escolar” e assim por diante. Contudo, nem todas as unidades de sentido que identificamos estavam diretamente presentes na fala dos entrevistados. Nestes casos, usando o referencial teórico adotado, tivemos que interpretar tais unidades. Por exemplo, quando os entrevistados falavam de “observar seus professores do ensino médio ou da graduação” traduzimos semanticamente tal tema para “*habitus* estudantil”. Desta forma, fazendo agrupamentos, diretos ou indiretos, chegamos em cinco grandes unidades de sentido, as quais se mostraram mais recorrentes no conjunto das entrevistas.

Com base na referida técnica as entrevistas foram analisadas segundo o contexto familiar e escolar de cada agente, a fim de apreciar as particularidades de cada história relatada.

5.2 O *locus* da pesquisa

Reiteramos que a pesquisa ocorreu nos cinco câmpus da RMBH: Betim, Ibirité, Sabará, Santa Luzia e Ribeirão das Neves. Sendo assim, para que nosso leitor possa conhecer as principais características do *lôcus* da investigação, traçaremos a partir daqui o perfil de cada uma dessas unidades do IFMG.

O Câmpus Betim localiza-se em um município com forte vocação industrial, com a presença de grandes empresas na área petroquímica e automotiva, possuindo 450.024 habitantes³³. O Câmpus iniciou suas atividades em 2011, ainda como câmpus avançado³⁴, oferecendo à comunidade vagas em cursos técnicos na modalidade subsequente nas áreas de Automação Industrial e Mecânica Industrial. Em dezembro de 2012, na fase II de expansão da RFEPCT, a unidade evoluiu de câmpus avançado para câmpus, ampliando a possibilidade de oferta de cursos em outros níveis, como ensino médio integrado e ensino superior. Em 2014 passou a ofertar cursos técnicos integrados em Automação Industrial, Mecânica e Química. Em 2015 foram iniciados os cursos de Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecânica e cursos técnicos subsequentes na modalidade à distância em Análises Químicas, Informática para Internet e Mecânica. O Câmpus Betim representa hoje papel importante na oferta de educação gratuita e de qualidade na região metropolitana. Com a mudança de sede em abril de 2016 para o bairro São Caetano, o Câmpus Betim ganhou novas instalações com espaços maiores e mais modernos³⁵. A Figura 3 mostra a vista aérea do Câmpus Betim:

Figura 3 - Vista aérea do Câmpus Betim



Fonte: web, disponível em: [5cdeed6e73aaf.JPG \(900×600\) \(d1gkntzr8mxq7s.cloudfront.net\)](https://cloudfront.net/d1gkntzr8mxq7s/5cdeed6e73aaf.JPG). Acesso em: 26 abr. 2022.

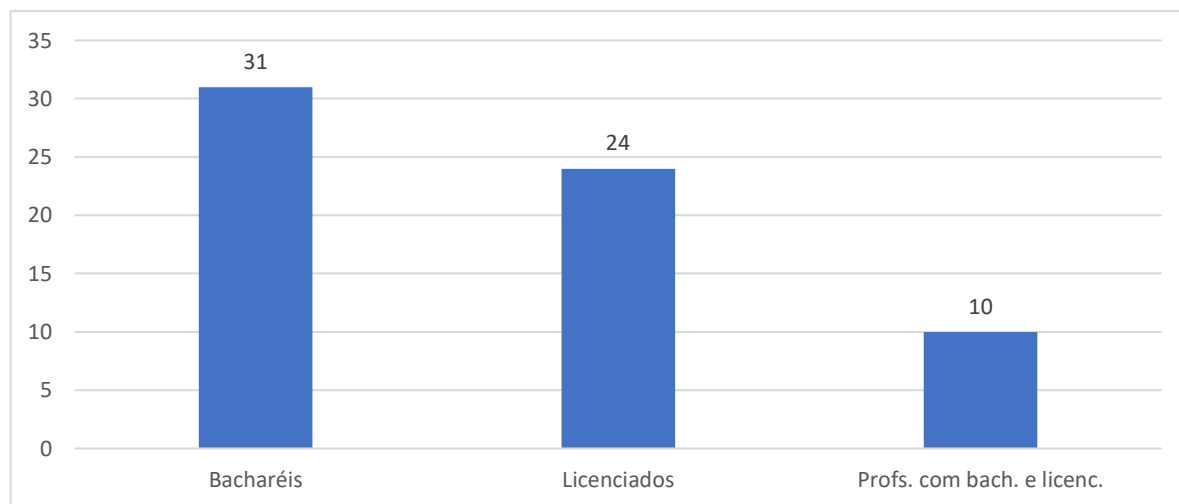
³³ IBGE. Disponível em: [Betim \(MG\) | Cidades e Estados | IBGE](https://cidades.e-estados.ibge.gov.br/Betim-MG). Acesso em: 26 abr. 2022.

³⁴ Câmpus avançado é o nome dado a uma nova unidade, geralmente vinculada a um outro câmpus mais antigo e dele dependente, inclusive financeiramente e em termos de pessoal.

³⁵ Informações obtidas na própria página do Câmpus Betim. Disponível em: [Institucional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Betim \(ifmg.edu.br\)](https://ifmg.edu.br/institucional). Acesso em: 26 abr. 2022.

Sobre os professores que trabalham no Câmpus Betim, o Gráfico 08 mostra o número daqueles que somente possuem bacharelado, os que são apenas licenciados e os que são tanto bacharéis quanto licenciados³⁶.

Gráfico 8 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Betim



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo próprio câmpus.

Logo, no Câmpus Betim, os professores que somente possuem bacharelado representam 47,6% do total de professores.

Sobre o Câmpus Sabará, informamos que ele nasceu de convênio assinado entre o IFMG e a Prefeitura de Sabará em dezembro de 2010, o Convênio nº 028/2010 para a construção de um câmpus avançado do IFMG no município, objetivando a oferta de cursos técnicos e tecnológicos à população de Sabará e região. Mediante este convênio, o município cedeu ao IFMG Câmpus Sabará o espaço onde o núcleo avançado ficou sediado até a sua transformação em câmpus e até dezembro de 2017, quando ocorreu a mudança para sua sede definitiva.

Em 2012 a unidade avançada foi elevada a *status* de câmpus do IFMG, passando a ser subsidiado pelo Governo Federal. O Câmpus Sabará atua com três eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, e Controle e Processos Industriais. Atualmente,

³⁶ Nesta categoria estão incluídos tanto professores que obtiveram dupla diplomação em um mesmo curso, quanto aqueles que fizeram dois cursos de graduação distintos, um de bacharelado e o outro de licenciatura.

o câmpus fica em uma área de 56 mil m², localizado na Rodovia MGC – 262, s/n, Bairro Sobradinho³⁷. A Figura 4 mostra um pouco da vista do Câmpus Sabará:

Figura 4 - Vista do Câmpus Sabará

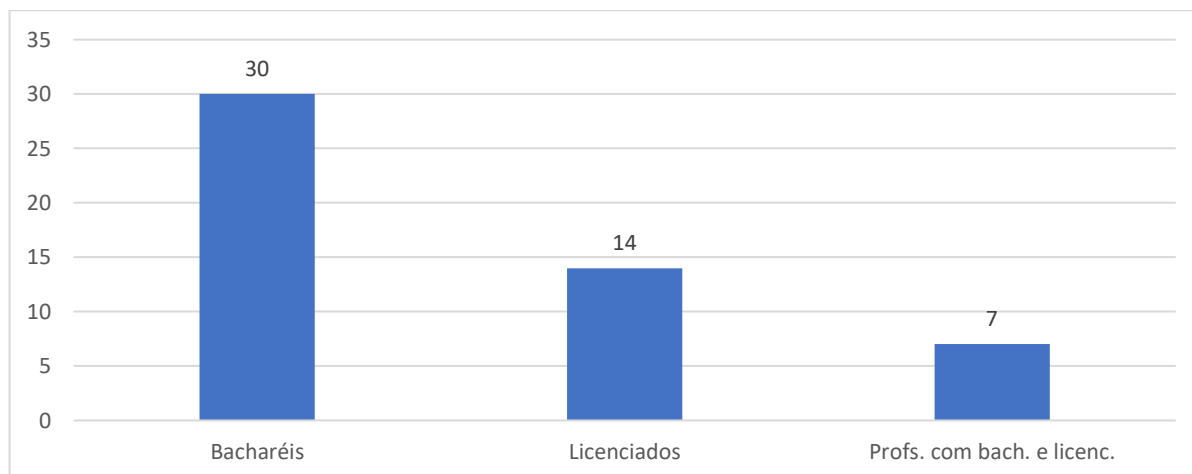


Fonte: página do Câmpus Sabará, disponível em: [DSC_0338.JPG - Google Drive](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

A propósito dos professores que trabalham no Câmpus Sabará, o Gráfico 09 demonstra o número daqueles que somente possuem bacharelado, os que são apenas licenciados e os que são tanto bacharéis quanto licenciados.

³⁷ Informações obtidas na própria página do Câmpus Sabará. Disponível em: [A Instituição — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Câmpus Sabará \(ifmg.edu.br\)](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

Gráfico 9 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Sabará



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo próprio câmpus.

Assim, no Câmpus Sabará, os professores que somente possuem bacharelado representam 58,8% do total de professores.

Com 341.415 habitantes, Ribeirão das Neves é considerado um dos municípios mais pobres da RMBH.³⁸ Sedia, no bairro Sevilha 2ª. Seção, o Câmpus de mesmo nome. O Câmpus Ribeirão das Neves iniciou suas atividades em 2010 e possui três eixos de formação: administração, computação e eletroeletrônica. Até o final de 2015, o câmpus estava instalado nas dependências da Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo, e a partir do primeiro semestre de 2016 foi transferido para a sede própria com espaço estimado para, a longo prazo, abrigar até 15.000 (quinze mil) pessoas, segundo informações da página do câmpus³⁹. A Figura 5 mostra a fachada do Câmpus Ribeirão das Neves:

³⁸ IBGE. Disponível em: [Ribeirão das Neves \(MG\) | Cidades e Estados | IBGE](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

³⁹ Disponível em: [Institucional — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Câmpus Ribeirão das Neves \(ifmg.edu.br\)](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

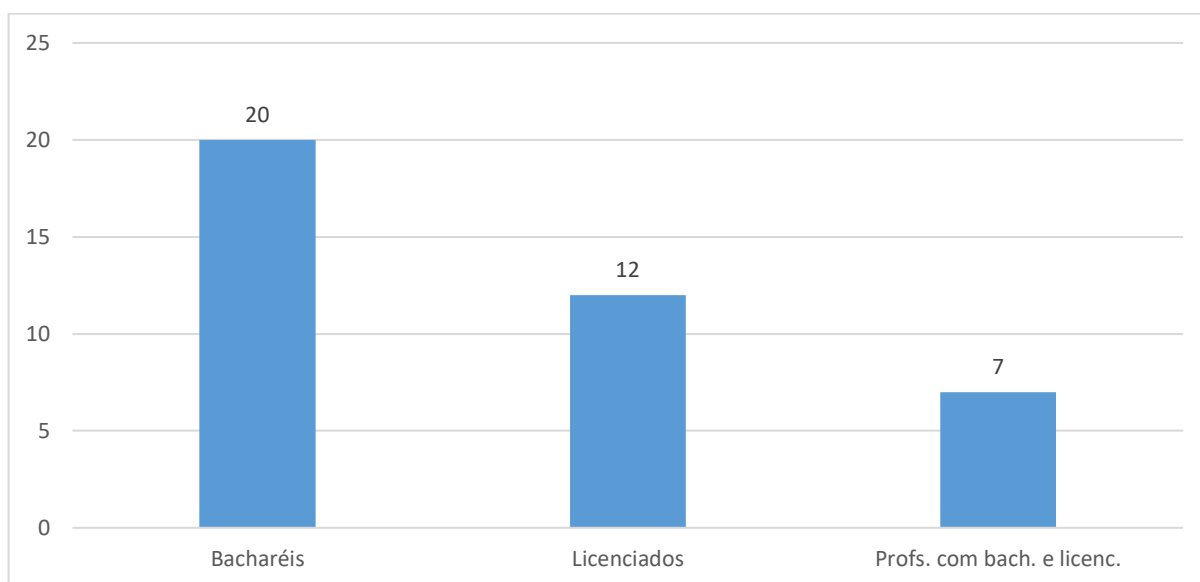
Figura 5 - Fachada do Câmpus Ribeirão das Neves



Fonte: página do IFMG, disponível em: [Facebook](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

No tocante aos professores que trabalham no Câmpus Ribeirão das Neves, o Gráfico 10 revela o número daqueles que somente possuem bacharelado, os que são apenas licenciados e os que são tanto bacharéis quanto licenciados.

Gráfico 10 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Ribeirão das Neves



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo próprio câmpus.

Dessa maneira, no Câmpus Ribeirão das Neves, os professores que somente possuem bacharelado representam 51,2% do total de professores.

A respeito do Câmpus Santa Luzia, esclarecemos que ele nasceu da doação, pela Prefeitura Municipal de Santa Luzia, de um imóvel composto por um terreno com área construída de 4.851,74 m². A referida doação foi oficializada no dia 02 de abril de 2013, através da assinatura do Termo de Imissão de Posse pelo Município e IFMG. Nesse imóvel, funcionava o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Londrina e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Município. Com o termo de imissão de posse assinado, a Prefeitura se comprometeu não apenas a desocupar o local, mas também a transferir, em um prazo de 180 dias, um terreno com área total de 31.709 m².

Recebida a doação da área, a Reitoria do IFMG iniciou as providências de ordem administrativas e legais, passando, a partir de junho de 2013, com a nomeação de um Diretor Geral *Pro Tempore*, a assumir institucionalmente a gestão do ambiente físico e a formatação pedagógica e organizacional do Câmpus em questão.

O funcionamento do Câmpus Santa Luzia se deu em 2013 e decidiu-se pela oferta de cursos dentro do Eixo Tecnológico de Infraestrutura e Produção Cultural e Design para os cursos técnicos e tecnológicos e da área das Engenharias, para os cursos superiores. A Figura 6 mostra um pouco do referido câmpus:

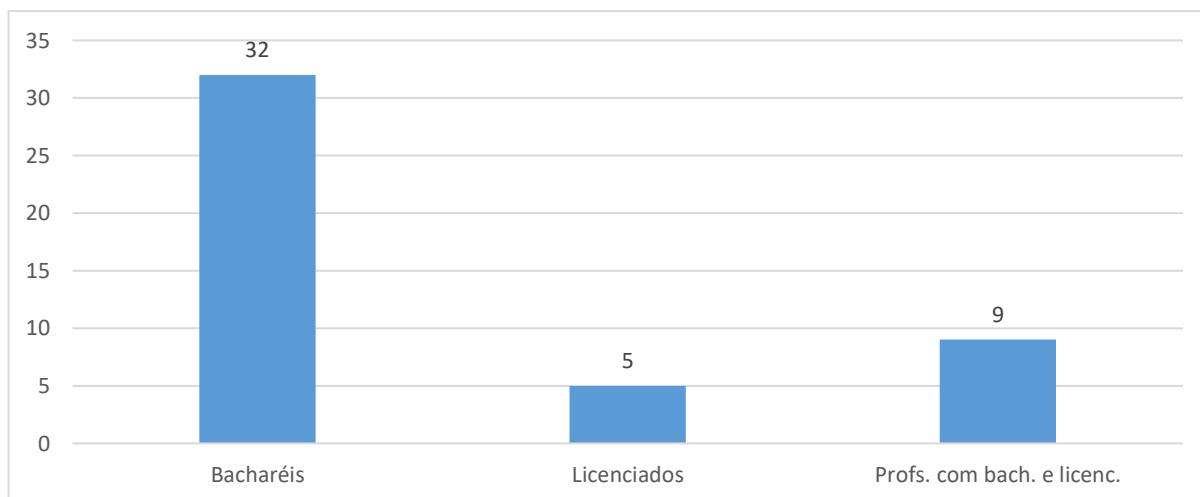
Figura 6 - Vista parcial do Câmpus Santa Luzia



Fonte: Facebook do Câmpus, disponível em: [\(9\) Facebook](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

Acerca dos professores que trabalham no Câmpus Santa Luzia, o Gráfico 11 demonstra o número daqueles que somente possuem bacharelado, os que são apenas licenciados e os que são tanto bacharéis quanto licenciados.

Gráfico 11 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Santa Luzia



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo próprio câmpus.

Isto posto, no Câmpus Santa Luzia, os professores que somente possuem bacharelado representam 69,5% do total de professores.

Por sua vez, o Câmpus Ibirité foi, entre todos os demais do IFMG, o mais recente inaugurado, em 2018. Oferta cursos em áreas de altas tecnologias, como: técnicos em Automação Industrial, Mecatrônica, Sistemas de Energia Renovável e superior em Engenharia de Controle e Automação. Possui infraestrutura ampla e moderna para atender moradores de Ibirité e região. O município de Ibirité possui 184.030 habitantes⁴⁰. Segue a vista aérea do Câmpus Ibirité na Figura 7:

⁴⁰ Segundo o IBGE. Disponível em: [Ibirité \(MG\) | Cidades e Estados | IBGE](#). Acesso em: 26 abr. 2022.

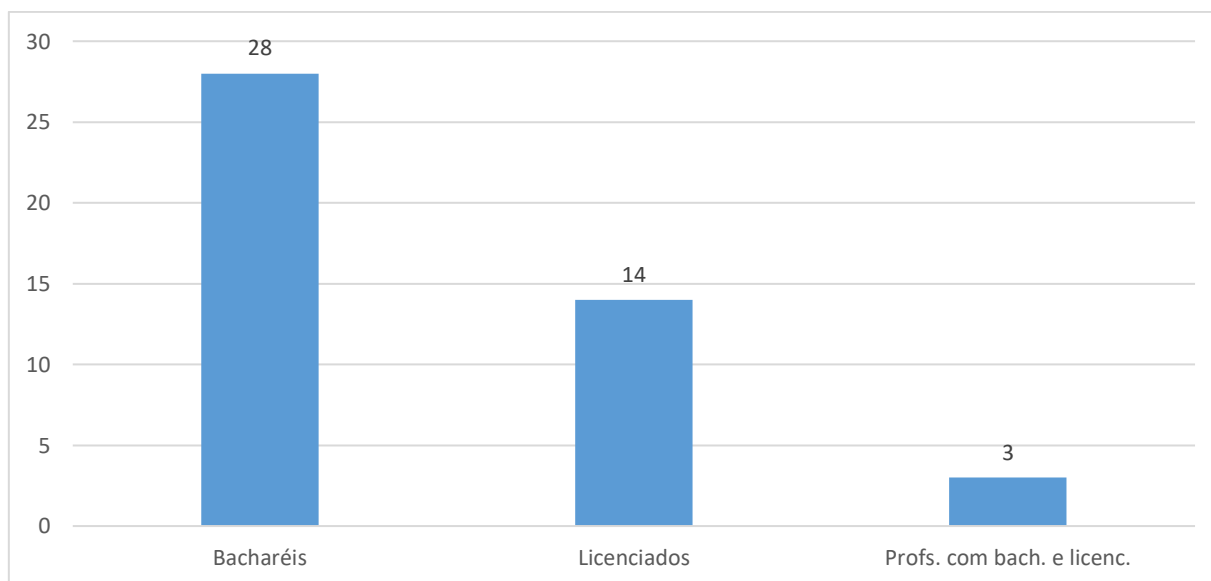
Figura 7 - Vista aérea do Câmpus Ibirité



Fonte: Web, disponível em: [Facebook](#). Acesso em 26 abr. 2022.

Em relação aos professores que trabalham no Câmpus Ibirité, o Gráfico 12 evidencia o número daqueles que somente possuem bacharelado, os que são apenas licenciados e os que são tanto bacharéis quanto licenciados.

Gráfico 12 - Tipo de graduação dos professores - Câmpus Ibirité



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo próprio câmpus.

Destarte, no Câmpus Ibirité, os professores que somente possuem bacharelado representam 62,2% do total de professores.

Por fim, podemos concluir que os professores somente bacharéis são maioria nos câmpus do IFMG localizados na Região Metropolitana de BH. A única exceção é o Câmpus Betim, onde os bacharéis são minoria em relação aos outros dois grupos de professores. Por outro lado, o Câmpus Santa Luzia se destaca devido ao seu alto índice de professores bacharéis, quase 70%.

5.3 Informações coletadas com o questionário *online*

O questionário⁴¹ *online* foi elaborado na plataforma SurveyMonkey⁴², líder mundial em *software* de questionários. Inicialmente, fizemos contato com a reitoria do IFMG, localizada na cidade de Belo Horizonte, para solicitarmos autorização formal para a pesquisa. Assim que nossa investigação foi autorizada fizemos contato com os diretores gerais e de ensino de cada um dos cinco câmpus da RMBH, por e-mail. Explicamos em linhas gerais nossa pesquisa e solicitamos a cada gestor que encaminhasse o *link* do questionário para todos os professores de seu câmpus, graduados em cursos de bacharelado ou tecnologia. Procedemos assim porque acreditávamos que o diretor geral, sendo a autoridade máxima no câmpus, levaria os professores a uma maior adesão ao nosso trabalho.

O questionário ficou disponível para respostas no período de 02 de março a 01 de abril de 2021. Na metade desse período, como havíamos recebido pouco mais de 20 questionários respondidos, enviamos novo e-mail para os diretores dos câmpus cujos professores estavam participando menos e pedimos, novamente, que reencaminhassem o *link* contendo o instrumento. Faltando uma semana para o fechamento do questionário, como estávamos com as respostas de apenas 30 professores, entramos em contato, via e-mail, diretamente com cada docente bacharel que ainda não havia respondido, e solicitamos sua participação. Tal tarefa foi muito complexa e demorada, pois tivemos que consultar o Currículo Lattes de cada docente, conforme lista com os nomes dos professores na página de cada câmpus. Ao final do período de aplicação do instrumento, obtivemos um total de 50 questionários respondidos. Todos esses

⁴¹ O questionário utilizado nesta pesquisa encontra-se disponível no Apêndice A.

⁴² Optamos por tal plataforma pelo fato de a mesma possuir maior segurança em relação aos dados dos pesquisados, especialmente se comparada com o Google Formulários.

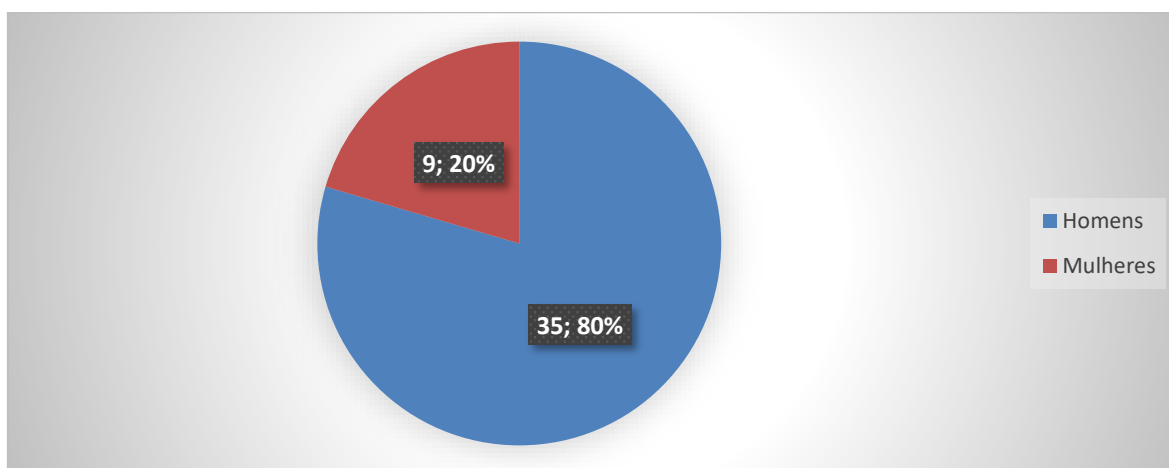
50 professores responderam a todas as perguntas, visto que formulamos o instrumento optando por tornar todas as questões de preenchimento obrigatório.

No entanto, no momento da análise dos questionários, constatamos que do total de respondentes, seis professores haviam realizado curso de licenciatura (Biologia, Letras, Matemática, Química e Sociologia). Sendo assim, excluímos os questionários desses docentes, pois como informado, nosso objetivo era trabalhar com professores bacharéis não licenciados. Logo, obtivemos um total de 44 questionários válidos.

A seguir, apresentaremos o perfil dos 44 respondentes dessa nossa amostra ampla, buscando caracterizar os participantes com relação a: sexo; faixa etária; curso realizado na graduação; tipo de IES em que a graduação foi realizada; realização de cursos de formação pedagógica; experiência no magistério da EPT e experiência no magistério do IFMG.

A respeito do sexo dos respondentes, como pode ser observado no Gráfico 13, a maioria, 80%, são do sexo masculino. Esta informação é corroborada por dados nacionais sobre o sexo dos docentes que trabalham na EPT no nível superior (INEP, 2021a).

Gráfico 13 - Sexo dos respondentes



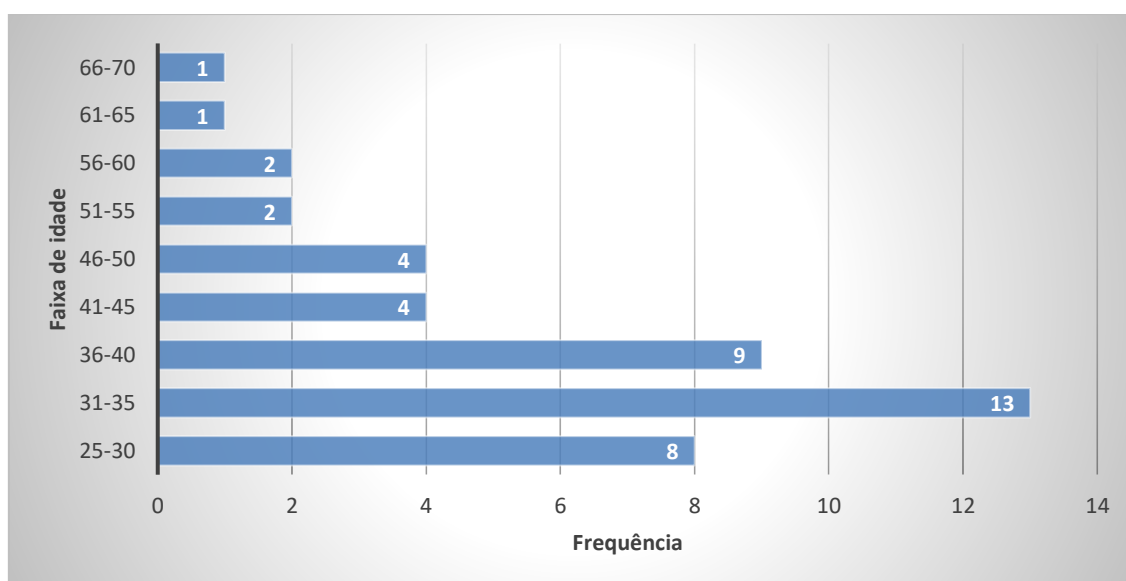
Fonte: elaboração própria.

Enquanto na Educação Básica as mulheres são maioria (INEP, 2022), no ensino superior, inclusive na EPT desse mesmo nível de ensino, os homens são o gênero majoritário. Aqui é importante registrarmos a quase inexistência de dados estatísticos abrangentes sobre a modalidade em questão. Embora a citada Plataforma Nilo Peçanha seja uma importante fonte de informações sobre a EPT, não dispõe de dados sobre os mais diferentes aspectos do trabalho e formação docente na modalidade, como: sexo, idade, renda, formação inicial, etc. Desta maneira, quando não encontramos as informações que almejamos nessa Plataforma, o recurso para o pesquisador da modalidade é buscar, de forma transversal, dados tanto no Censo da

Educação Básica quanto no Censo da Educação Superior, uma vez que a EPT, especialmente a que ocorre no âmbito dos institutos federais, perpassa esses dois níveis de ensino.

Com relação à faixa etária dos professores que responderam ao questionário, estes possuíam idades entre 26 (dois professores) e 66 (um professor) anos. Portanto, nos cinco câmpus da RMBH há professores com quatro décadas de diferença etária, o que sinaliza para uma grande diversidade geracional entre os docentes pesquisados. A maioria dos professores, 30 indivíduos, possuem idades entre 26 e 40 anos, isto é, os professores que responderam ao questionário *online* são relativamente jovens. É o que demonstra o Gráfico 14:

Gráfico 14 - Faixa etária dos professores



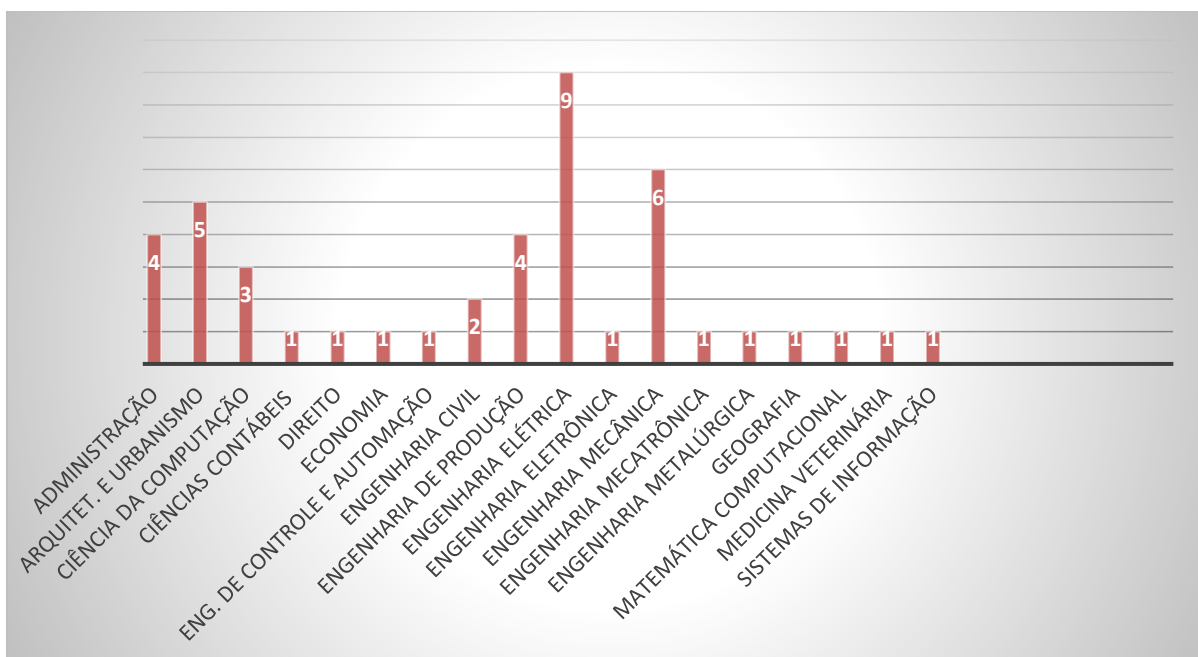
Fonte: elaboração própria.

É positivo que a maioria dos professores pesquisados sejam jovens, pois, como demonstra o estudo de Castro e Tavares (2020), as novas gerações, especialmente as dos últimos 20 anos, tendem a cobrar mais dos adultos, professores ou não, seu direito à educação de qualidade, assumindo a posição de demandar o que lhes parece justo no trato consigo e com o mundo. Nesse sentido, professores mais jovens tenderiam a se identificar mais com as demandas e lutas empreendidas por seus alunos.

Sobre o curso realizado na graduação, a maior parcela da nossa amostra é constituída por engenheiros, pois, dos 44 respondentes, 25 docentes, ou 56,8% dos professores, são graduados em cursos de engenharia. Desses, nove são engenheiros elétricos e seis engenheiros mecânicos. Por outro lado, algumas áreas de formação, como Ciências Contábeis, Direito,

Medicina Veterinária, Sistemas de Informação, Geografia e Matemática Computacional tiveram apenas um representante cada. É o que aparece no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Curso realizado na Graduação



Fonte: elaboração própria.

A significativa presença de engenheiros atuando nos institutos federais é bastante comum e se justifica pelos objetivos atribuídos à essas instituições pela Lei Federal nº 11.892/2008, a qual, como exposto nas seções 1 e 2, criou e organizou o funcionamento de tais instituições, bem como da RFEPCT. Em seu artigo 7º, inciso VI, por exemplo, aparece, entre outros objetivos dos institutos, ofertar cursos tecnológicos, bacharelados, engenharias e licenciaturas, sobretudo nas áreas de matemática e ciências. Tais cursos, por sua vez, dadas suas especificidades, requerem professores bacharéis, especialmente engenheiros (BRASIL, 2008).

Entretanto, embora a presença de professores engenheiros nos institutos seja notória, inclusive empiricamente, ainda são muito raras as pesquisas específicas sobre a formação e o trabalho de tais docentes, especialmente na perspectiva do *habitus* professoral. Em nossa revisão bibliográfica de dissertações e teses, por exemplo, apresentada na Seção 4, encontramos um único trabalho (SILVA, M. G. 2017). Essa quase inexistência de estudos sobre professores engenheiros implica na necessidade de mais pesquisas sobre a formação e o trabalho desses docentes que trabalham nos institutos federais e/ou em outras instituições da Rede Federal.

Acerca do tipo de instituição em que realizaram a graduação é necessário, antes, que façamos algumas considerações. Conforme Bourdieu (2015 a, c), o sistema escolar é um dos fatores mais eficientes de conservação social. Isto se dá porque ele confere a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, tratando, inclusive, a herança cultural como dom natural. E é exatamente no ensino superior onde se vê o resultado de uma seleção que ocorre ao longo da vida, seleção essa desigual, na qual os indivíduos das diferentes classes sociais têm acessos a também diferentes carreiras.

Conforme o autor, as desigualdades frente à escola ocorrem desde a infância e relacionam-se à influência do capital cultural global da família transmitido aos filhos. Para o pensador, o nível cultural global do grupo familiar, pais e avós paternos e maternos, está relacionado com o sucesso ou fracasso escolar da criança (BOURDIEU, 2015a, c). Desse modo, uma criança cujos pais e avós possuem baixa escolaridade tende a possuir mais dificuldades para prosseguir em cursos de nível médio e superior de prestígio do que outra criança cujos mesmos familiares possuem alto nível de escolarização. O papel da escola, neste processo, seria o de naturalizar o favorecimento de uns e a exclusão de outros, segundo a ideologia dos dons ou méritos pessoais.

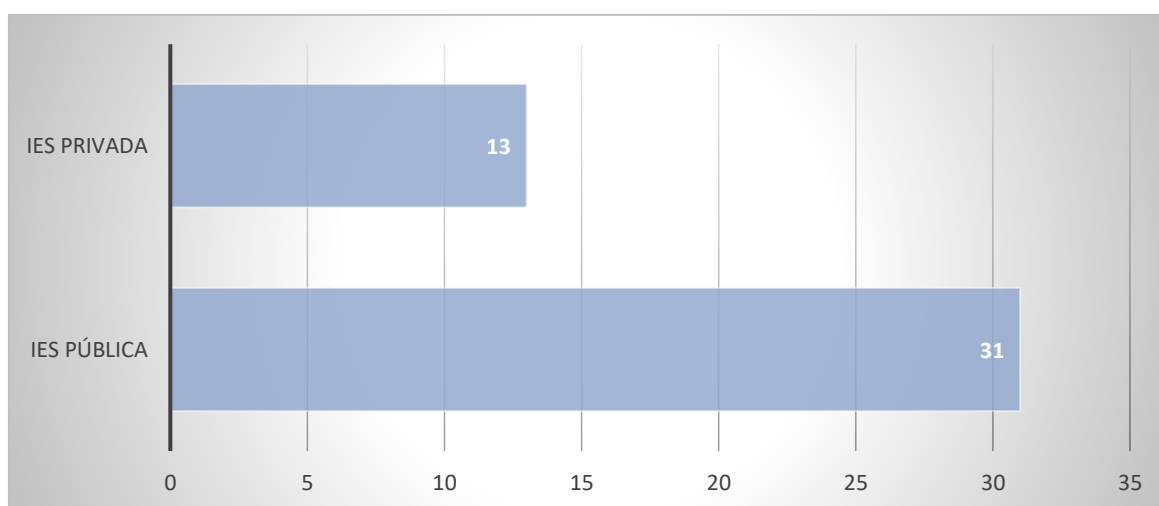
E é devido a essa relação entre a transmissão do capital cultural familiar e a trajetória escolar dos indivíduos que, nesta pesquisa, sobretudo com as entrevistas, procuramos investigar a conexão entre a socialização primária e secundária dos professores e a constituição de seu *habitus*, este inserido sempre no contexto de uma dada classe. É nesta conjuntura, por exemplo, que podemos afirmar que alguns dos nossos entrevistados possuem vantagens culturais e escolares/acadêmicas em relação a outros cujos pais eram menos dotados de capital cultural. Essas vantagens, por sua vez, como será demonstrado nas Seções 6 e 7, entram em ação durante o trabalho docente.

Dito isto, é relevante voltarmos nossa análise para a instituição em que os respondentes realizaram seu curso de graduação. Neste sentido, se no contexto de Bourdieu as grandes escolas, como o *Collège de France* e as *Écoles des hautes études*, representam o pináculo da hierarquia escolar, no Brasil são as universidades públicas as detentoras de maior prestígio e qualidade acadêmica. Segundo o Ministério da Educação/INEP, com base no Índice Geral de Cursos (IGC) do triênio 2017-2019, divulgado em 2021, 71% das instituições federais receberam as melhores notas, isto é, quatro e cinco (INEP, 2020).

A respeito de nossos respondentes, nos Gráficos 16 e 17 podemos observar que dos 44 professores que responderam ao questionário, 31 docentes ou 70,4%, realizaram seu curso de

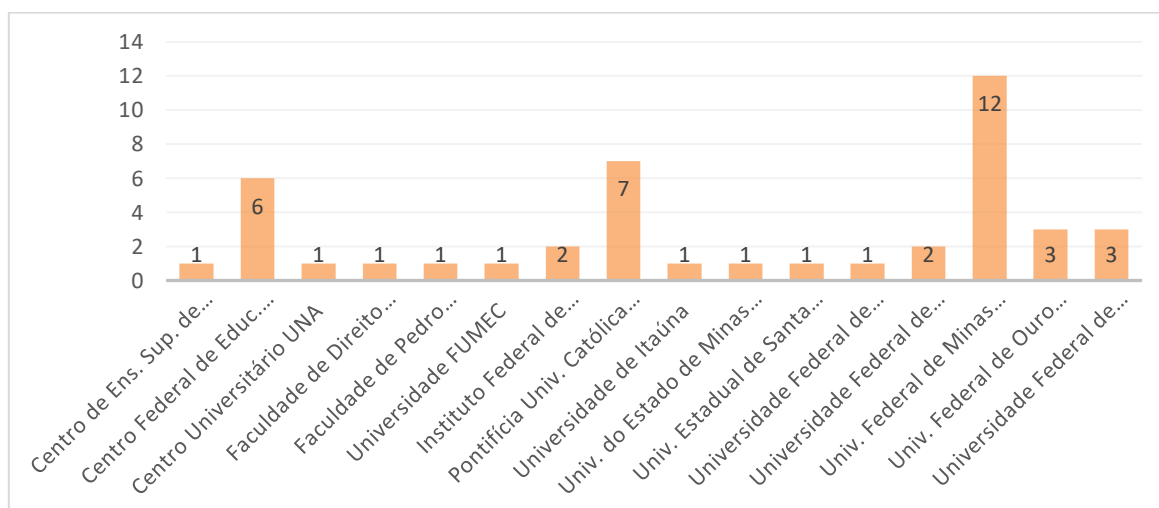
graduação em instituições públicas. Entre esses, 12 docentes estudaram na UFMG, universidade esta que obteve a melhor avaliação entre todas as federais do Brasil no IGC 2019, publicado em 2020, recebendo o título de melhor universidade federal do país (INEP, 2020). Outrossim, merece destaque o fato de uma parcela significativa dos respondentes terem estudado na Pontifícia Universidade Católica de MG (PUC-MG) e no Centro Federal de Educação Tecnológica de MG (CEFET-MG), ambas instituições com IGC quatro e, portanto, também de alta qualidade (INEP, 2020).

Gráfico 16 - Professores X categoria administrativa das IES em que realizaram a Graduação



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 17 - IES de realização do curso de Graduação



Fonte: elaboração própria.

Enfim, levando em consideração o exposto acima, podemos inferir que a grande maioria dos professores da amostra teve uma formação de qualidade durante sua graduação. Podemos depreender, ainda, com base em Bourdieu (2015a), que esses mesmos professores possuem um capital cultural privilegiado em relação à minoria que estudou em IES particulares. De fato, como será demonstrado na sexta seção, muitos dos professores que estudaram em IES públicas, sobretudo na UFMG, são provenientes de famílias das camadas médias.

A respeito da realização de cursos de formação pedagógica, neste indicador reunimos duas questões diferentes, porém sobre o mesmo assunto, do questionário *online*. A primeira, questão sete do formulário, visava descobrir quantos professores haviam realizado cursos de complementação pedagógica (atualmente chamados de formação pedagógica); e a segunda pergunta, questão oito, almejava saber quantos professores haviam completado um curso de Pós-graduação *lato sensu* (especialização) com fins de formação pedagógica. Para ambas as questões, se o professor quisesse, havia a possibilidade de registrar a carga-horária do curso realizado.

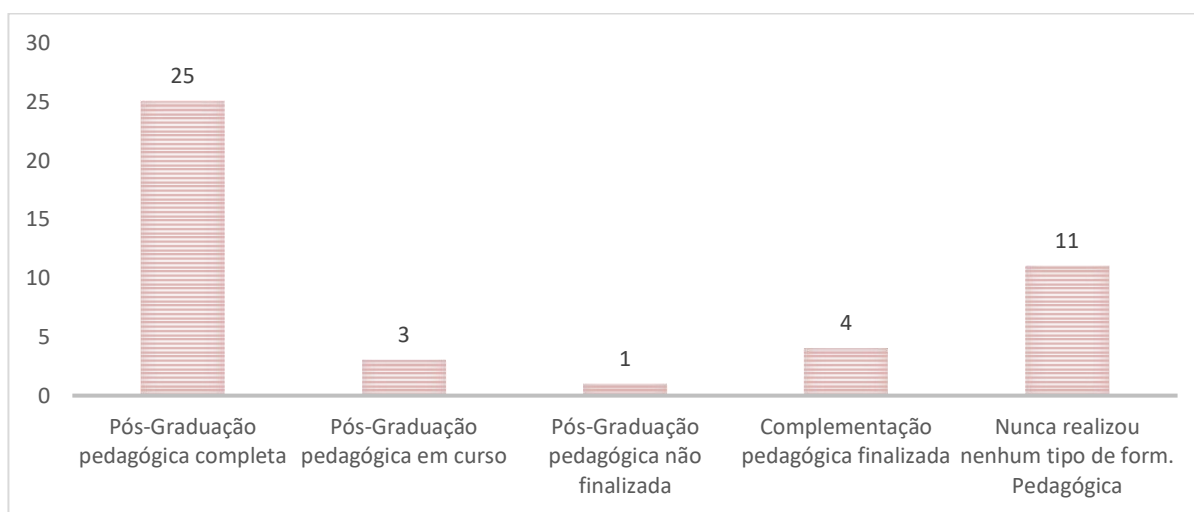
Acerca de cursos de complementação pedagógica, retomando rapidamente a discussão realizada na segunda seção sobre esse tipo de curso, lembramos que são cursos, atualmente, com carga-horária básica de apenas 760 horas, destinados à formação pedagógica de graduados não licenciados (BRASIL, 2019). Outrossim, é importante recordarmos que a carga horária de tais cursos era ainda menor, tal como constava na Resolução CNE/CEB nº 02/97, 540 horas. De fato, como constatamos naquela Seção, nos últimos 20 anos a carga horária dos cursos de complementação pedagógica destinados a graduados não licenciados, que era muito pequena (540 horas), aumentou (1.000 a 1.400 horas) e voltou a diminuir recentemente (760 horas).

No que se refere aos cursos de pós-graduação, é importante lembrarmos, ainda, que o IFMG ofertou, nos últimos anos, um curso de especialização para graduados não licenciados no Câmpus Arcos. O nome do curso, que ainda está recebendo docentes da instituição, é Pós-Graduação em Docência, com carga-horária total de 360 horas. Conforme será explicitado na próxima Seção, alguns dos entrevistados relataram que a instituição em questão os orientou a realizarem o curso de Arcos.

Como pode ser observado no Gráfico 18, 56,8% dos respondentes realizaram um curso de Pós-Graduação com objetivo de formação pedagógica. Como informado, alguns dos acompanhados relataram ter realizado o curso do Câmpus Arcos, supracitado. Se somarmos a esse número os de professores que estavam, no momento da pesquisa, realizando esse tipo de Especialização mais os que fizeram curso de complementação pedagógica, temos a imensa

maioria dos professores com algum tipo de formação pedagógica, isto é, 72,7% dos docentes inqueridos. Por outro lado, é significativo o percentual de professores que nunca realizaram tanto um curso de complementação pedagógica quanto uma formação do tipo pós-graduação *lato sensu* com esse mesmo fim, ou seja, 25% dos professores, um quarto da amostra, tiveram apenas sua formação inicial em bacharelado e pós-graduações em suas respectivas áreas de atuação.

Gráfico 18 - Formação pedagógica dos graduados não licenciados

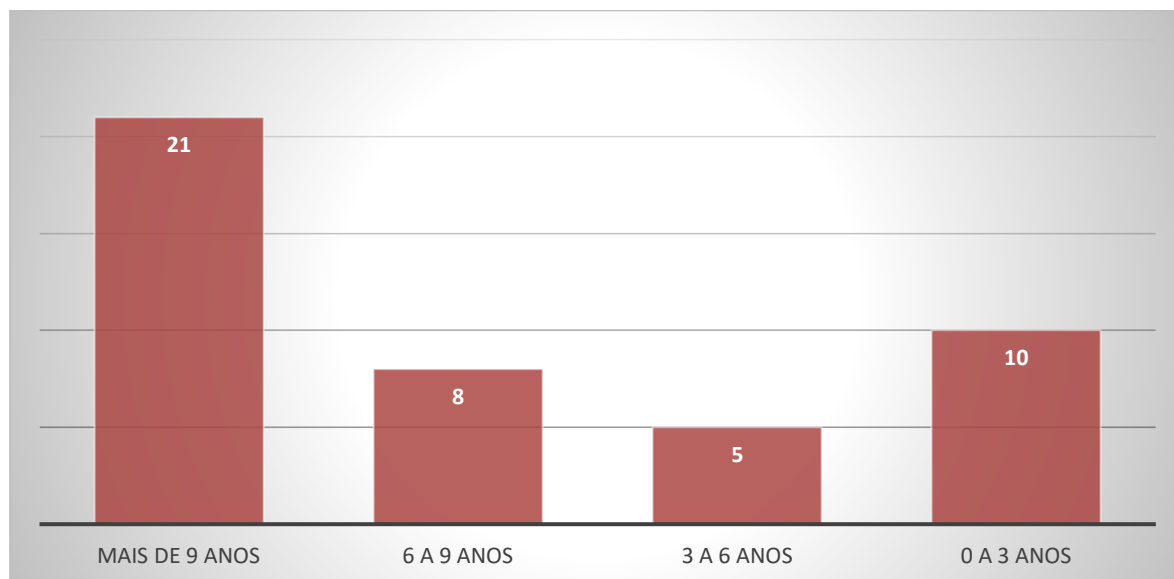


Fonte: elaboração própria.

É importante lembrar que a legislação educacional brasileira dos últimos anos pressionou os professores da EPT, graduados não licenciados, sobretudo os que ministram aulas na Educação Profissional de Nível Médio, a realizarem até 2020 algum tipo de curso de formação pedagógica. Talvez esta obrigatoriedade do Estado esteja relacionada ao fato do IFMG, na opinião de alguns entrevistados, ter recomendado os docentes bacharéis a realizarem o curso de Arcos e, conseqüentemente, o fato de mais de 70% dos docentes da amostra terem (ou estarem no momento da pesquisa) realizado esse tipo de formação.

Com relação à experiência no magistério da EPT, a pergunta de número nove do questionário *online* visava descobrir o tempo de experiência dos respondentes, independentemente se esta sempre ocorreu no IFMG ou não. Os dados demonstram que 47,7% dos professores possuem experiência profissional no magistério da EPT superior há nove anos. Se adicionarmos a esse número o quantitativo de docentes que responderam ministrar aulas na modalidade entre seis e nove anos, temos que 65,9% dos professores participantes possuem mais de seis anos de prática. É o que demonstra o Gráfico 19:

Gráfico 19 - Experiência no magistério da Educação Profissional



Fonte: elaboração própria.

O tempo de experiência na docência é constitutivo do *habitus* professoral, pois este se trata de uma socialização que ocorre sobretudo no exercício da profissão. Neste sentido, podemos inferir que os docentes mais experientes possuem um *habitus* professoral mais consolidado em relação, por exemplo, aos que responderam possuir menos de três anos de atuação (SILVA, 2003, 2005 e 2011). Para estes, talvez, o apoio para sua prática docente esteja advindo de seu *habitus* estudantil, o qual pode estar atuando como principal referência para o trabalho que realizam, uma vez que ainda não há tempo suficiente para a reestruturação mais estável de um tipo de *habitus* tipicamente professoral. Seus modos de ser e agir na sala de aula ainda são o resultado de espelhamentos das práticas dos professores que tiveram durante seu processo de escolarização, especialmente no ensino médio e superior, pois nossos sujeitos trabalham exatamente nessa etapa/nível. Como vimos na Seção 4, algumas pesquisas com professores da EPT sinalizavam para esse fenômeno (LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012).

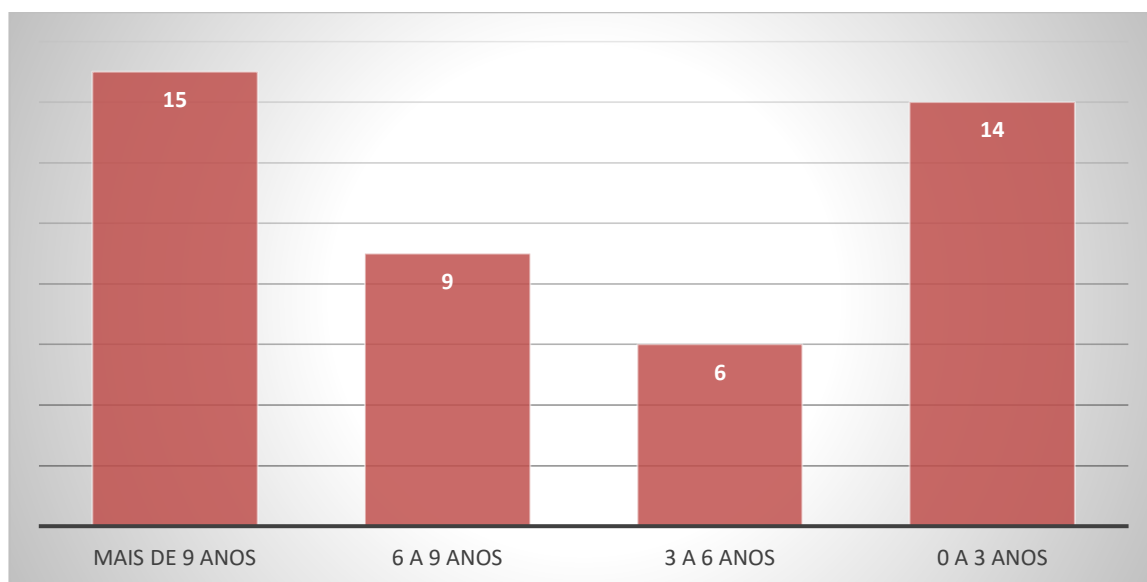
Por outro lado, é possível que professores graduados não licenciados, mesmo com uma significativa experiência, esporadicamente adotem práticas oriundas dos seus antigos professores. Da mesma maneira, também é plausível que alguns professores da EPT, não licenciados e com pouca experiência na docência, possuam um *habitus* professoral mais consolidado. Como explica Bourdieu (2004a) existe espaço para as diferenças, trata-se da homologia, isto é, das diferenças dentro de uma igualdade. Logo, por mais que existam correlações entre o tempo de experiência profissional na docência e a estruturação e

consolidação do *habitus* professoral, há casos específicos que fogem à essa correlação, se distinguindo do restante do grupo analisado. Na próxima seção serão apresentados alguns exemplos nesse sentido.

Enfim, devido à importância da categoria experiência na constituição de um *habitus* próprio da profissão, privilegiamos entrevistar e observar as aulas de professores mais experientes, embora, devido às dificuldades na composição do *corpus* mínimo para o trabalho de campo, também acompanhamos alguns docentes menos experientes.

No que se refere especificamente à experiência no magistério do IFMG, na última pergunta do questionário *online* buscamos saber o tempo de experiência no magistério dentro da instituição pesquisada. Formulamos tal questão porque consideramos que o *habitus* profissional, no caso, de professores, é estruturado de acordo com a instituição efetiva na qual o indivíduo atua. Nesse sentido, o tempo de trabalho na instituição pode ser revelador de um *modus operandi* próprio dos professores da instituição na qual está atuando, neste caso, do IFMG. Os dados aparecem no Gráfico 20:

Gráfico 20 - Tempo de experiência no IFMG



Fonte: elaboração própria.

Como pôde ser observado no Gráfico 20, a maioria dos professores que responderam ao questionário possuem uma significativa experiência no IFMG, pois 54,5% deles têm mais de seis anos de atuação específica na instituição. Por outro lado, é significativa também a taxa de professores recém-chegados, isto é, com menos de três anos, 31,8%. Esses dados revelam que professores experientes e inexperientes convivem no cotidiano em questão.

5.4 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Inicialmente, antes de atendermos aos objetivos principais da seção, tecemos algumas considerações a respeito dos procedimentos metodológicos adotados. Consideramos que as escolhas realizadas: pesquisa qualitativa (com alguns elementos quantitativos), do tipo estudo de caso, com abordagem interpretativa inspirada na Análise de Conteúdo, com a adoção dos instrumentos questionário, entrevistas e observações se deram devido à constituição do *habitus* do pesquisador e de sua orientadora. Temos consciência de que outras escolhas metodológicas poderiam ter sido realizadas. Contudo, optamos por aquilo que nossa matriz de percepções, apreciações e ações, construída pela integração de todas as experiências passadas, nos orientou (BOURDIEU, 2013a). Sendo assim, nossas escolhas procedimentais para essa pesquisa são o resultado tanto do nosso *habitus* de classe quanto das reestruturações que ele sofreu ao longo da nossa trajetória profissional.

Acerca dos câmpus dos professores acompanhados por essa pesquisa, podemos afirmar, inclusive de forma empírica, dado que trabalhamos em dois institutos e conhecemos vários outros, que o surgimento de cada unidade e as instalações dispensadas aos professores, alunos e técnicos administrativos estão distantes do ideal. Até hoje a expansão dos institutos federais se dá, em geral, de forma inadequada, sem os recursos físicos, materiais e humanos necessários e, às vezes, permeada por conflitos entre gestores da instituição e do município. Tal expansão, atualmente e desde o início do governo de Jair Bolsonaro, encontra-se paralisada na maioria das instituições da RFEPECT, com algumas exceções.

A infraestrutura, com raras ressalvas, é inapropriada e insuficiente. Tal como demonstrado na Seção 1, desde sua origem no século XIX, a modalidade em questão tem sido relegada ao improviso, ao descaso e ao preconceito, como se tratasse do primo pobre da educação. E com as instalações físicas não é diferente. Nos séculos XIX e XX os problemas mais comuns nas salas de aula eram a falta de ventilação e luminosidade e nas oficinas a ausência de insumos em quantidade suficiente (CHAMON e GOODWIN JR. 2012; FONSEÇA, 1961). Infelizmente, na atualidade, os desafios ainda passam por questões de infraestrutura, como o tamanho do espaço físico dos prédios, salas e laboratórios, geralmente pequenos, ausência de gabinetes para os docentes, de certos laboratórios, às vezes até mesmo de banheiros para os professores, insuficiência de máquinas e equipamentos.

Por outro lado, se no contexto descrito por Fonseca (1961) o maior desafio enfrentado pela modalidade era a própria formação dos professores, lembrando que naquele momento ainda era comum o recrutamento de professores práticos, bem como de professoras do ensino propedêutico sem nenhum conhecimento da Educação Profissional, hoje a maior parte dos professores da RFEPCCT possuem pós-graduação *stricto sensu*, 51,39% mestres e 34,09% doutores (PNP, 2020b).

A respeito do perfil dos 44 docentes bacharéis não licenciados que responderam ao questionário, podemos dizer que são professores, na sua maioria: do sexo masculino, relativamente jovens, formados em cursos de engenharia, com formação em universidades públicas, com algum tipo de formação pedagógica, relativamente experientes no magistério da modalidade e na instituição em questão. Pensamos que esse perfil se coaduna com dois aspectos diferentes: primeiro, com a legislação pertinente aos institutos e à modalidade em pauta, especialmente à que se refere aos cursos técnicos; segundo, com as características do mercado de trabalho brasileiro a partir de 2008.

No que se refere aos aspectos: formação em engenharia, predominância do sexo masculino, formação em universidades públicas e realização de alguma formação pedagógica, acreditamos que tais características se devem especificamente à Lei de criação dos institutos e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Os objetivos e finalidades dos IFs, descritos na Lei de sua criação, favorecem a contratação de professores graduados em cursos de engenharia. Tais cursos, por sua vez, como outros das Ciências Exatas, historicamente se configuraram como uma formação majoritariamente masculina. Os institutos, assim como as universidades, também possuem a obrigação de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo, é compreensível que em seus concursos de seleção de docentes existam pontuações diferenciadas para aqueles candidatos que possuam formação e experiências com tais atividades, principalmente com a pesquisa. Daí os candidatos com formação oriunda de universidades, sobretudo as públicas, geralmente com titulação de mestrado ou doutorado, ingressarem com mais frequência nos institutos; muito embora, ainda hoje, a exigência mínima para o ingresso na carreira de professor EBTT continue sendo curso de graduação.

Por sua vez, como discutido na Seção 2 desta tese, a Resolução nº 06/2012 obrigava os professores da EPT que trabalham no nível médio a realizarem algum tipo de formação pedagógica até o ano de 2020. Por esse motivo, provavelmente, a maioria dos respondentes havia realizado tal formação no período da pesquisa.

Quanto ao fato da maioria dos respondentes possuírem mais de seis anos de atuação tanto na EPT, independente da instituição, quanto no trabalho específico no IFMG, pensamos que tal fato se deve à crise no mercado de trabalho brasileiro. Tal crise foi iniciada em 2008 e agravada nos anos seguintes, sobretudo com o aumento do número de desempregados na indústria, especialmente nos segmentos de metalurgia básica, produtos de metal e fabricação de equipamentos, com perda de 10% de postos de trabalho (SILVA; NETO, 2014). Provavelmente, os respondentes, naquele momento jovens engenheiros, diante das incertezas do mercado de trabalho na indústria e cientes dos benefícios de uma carreira estável e prestigiada no magistério público federal, migraram da indústria para a sala de aula e/ou, em alguns casos, da pós-graduação *stricto sensu* para a docência.

Enfim, podemos afirmar, com base em nosso referencial teórico-metodológico, Pierre Bourdieu, que tanto as escolhas procedimentais adotadas por nós, quanto o perfil dos professores que responderam ao questionário, são o resultado da constituição e reestruturação do *habitus* do pesquisador e dos pesquisados. Nada foi e é por acaso.

Na próxima seção, apresentaremos a análise preliminar dos dados coletados com as entrevistas à luz do referencial teórico mencionado.

6 OS DADOS SOBRE OS PROFESSORES ACOMPANHADOS

Nesta seção vamos apresentar os dados coletados com as entrevistas e observações, bem como o contexto da aplicação desses instrumentos de coleta. As entrevistas com os professores e observações de suas aulas ocorreram no período de maio a setembro de 2021. Levando em consideração que nos meses de fevereiro e março daquele ano nos ocupamos com a formulação e aplicação do questionário *online*, podemos dizer que o ano de 2021 foi quase todo destinado à coleta de dados. Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, pela plataforma Google Meet, com vídeo e áudios gravados. Como usávamos sempre o e-mail institucional da UNESP, as entrevistas, após encerradas, eram armazenadas automaticamente no Google Drive.

A possibilidade de termos acesso fácil à gravação das entrevistas representou um eficiente recurso para nosso trabalho, pois nos permitiu perceber não apenas o dito, mas também o não verbalizado, isto é, o que os gestos dos indivíduos sugeriam. Inspirando-nos em alguns dos autores empregados nesta tese, como Thompson (1998), Lahire (1997) e Bourdieu (2012), procuramos efetuar uma leitura e interpretação dos gestos que conseguimos captar nos entrevistados, a partir da gravação de sua imagem, do ombro para cima, visto que em todas as entrevistas os participantes encontravam-se sentados. Os gestos, segundo Cascudo (2012), são anteriores à palavra. Dedos e braços serviram à comunicação milênios antes da voz. Os gestos são tão importantes que, sem eles, a palavra é precária e pobre (*idem*).

Foram entrevistados 12 professores bacharéis, os quais nunca cursaram licenciatura, todos pertencentes aos cinco câmpus do IFMG situados na RMBH. Desses 12 docentes, foram observadas 52 aulas de 50 minutos cada, todas de forma síncrona. As entrevistas com os professores levaram, aproximadamente, uma hora cada.

Devido à Pandemia de COVID-19, tivemos que realizar todo o trabalho de campo de forma virtual. Logo, não houve a criação de vínculo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Provavelmente esse fato interferiu no interesse e motivação dos sujeitos para participarem de uma pesquisa realizada por alguém que desconheciam ou conheciam pouco⁴³. Provavelmente por isso também tenhamos encontrado dificuldades para conseguir convencer os professores a participarem do estudo. Pensamos que, se estivéssemos na sala de aula presencial, cotidianamente com os professores, teríamos conseguido um número maior de entrevistas.

⁴³ Como trabalhamos no IFMG por alguns anos, dos 12 sujeitos acompanhados conhecíamos três professores. Desses três, já tínhamos desenvolvido atividades de forma conjunta com dois. Com os demais nove não tínhamos nenhum tipo de relacionamento.

Assim, temos consciência das limitações da coleta de dados realizada de forma virtual, embora tenhamos explicitado também algumas de suas vantagens.

Enviamos e-mails convite para 29 docentes, mas conseguimos efetuar de fato as entrevistas com 41,3% do grupo de contactados. Também é importante salientar que para a maioria desses 29 professores tivemos que enviar mais de uma mensagem, no geral, de três a quatro e-mails para cada professor. Isto se deu porque enviávamos a mensagem e não obtínhamos resposta. Portanto, fomos muito insistentes com os professores para que participassem da nossa pesquisa. Além disso, alguns deles nos pediram para marcar a entrevista e as observações em datas distantes da que estávamos entrando em contato com eles, devido principalmente ao fato de estarem sobrecarregados no momento exato de nosso contato. Portanto, houve casos em que alguns professores responderam positivamente ao nosso convite, mas agendamos o início do trabalho para dois meses depois. Houve casos, ainda, de professores que aceitaram conceder a entrevista logo depois do convite, mas deixaram claro que só poderiam ter suas aulas observadas no início do próximo semestre, daí dois ou três meses. Poucos professores responderam positivamente logo no primeiro contato e agendaram rapidamente a entrevista e as observações. Essas circunstâncias nos obrigaram a sermos, além de persistentes, muito organizados e flexíveis com relação ao cronograma de realização de entrevistas e observações em sala de aula virtual.

As entrevistas com os professores transcorreram sem maiores problemas. Inclusive, alguns sujeitos, como os professores Roberto e Vinícius, ambos engenheiros e doutores, demonstraram claramente satisfação em participar da atividade, como se estivessem há muito tempo querendo conversar sobre o assunto. De acordo com Lahire (1997) esse efeito, quase terapêutico, proporcionado pela entrevista, é positivo para o pesquisador e para o pesquisado simultaneamente.

Ademais, ao final de cada entrevista ficávamos conversando alguns minutos com os professores, geralmente sobre o que significava ser professor em uma instituição de EPT, sobre os desafios de ministrar aulas no contexto do ensino remoto, sobre a ansiedade pelo retorno ao (novo) normal. Esse era o momento em que estabelecíamos com os professores uma relação menos formal, expondo também nossas angústias e inquietações, enfim, demonstrando que, assim como eles, nós também compartilhávamos de alguns sentimentos semelhantes naquele momento tão novo para todos nós. A esse propósito, Thompson (1998) argumenta que o pesquisador nunca deve sair imediatamente depois de uma sessão de gravação, que ele deve ficar um pouco mais, dar algo de si, mostrando simpatia e apreço em retribuição do que lhe foi

dado. E foi exatamente o que intentamos. Nessas conversas, inclusive, talvez pelo fato de a gravação ter sido interrompida, era possível observar mais entrega, fidedignidade e emoção na fala dos entrevistados.

As observações de aula, na sua grande maioria, também se deram pelo Google Meet. Alguns poucos professores ministravam suas aulas por outra plataforma, no caso, Microsoft Teams. Ao término da observação de cada aula, como o organizador do encontro eram os professores, solicitávamos a eles que nos enviassem o *link* da gravação da aula. Ao contrário do que ocorreu com as entrevistas, a gravação das aulas dos professores não se encontrava em nosso poder, em nosso *Drive*, mas sim no dos professores. Tivemos acesso apenas ao *link* que nos direcionava para a gravação de cada aula. Tal fato gerou em nós uma grande angústia, pois se os professores apagassem o armazenamento contido em seu *Drive* institucional nós também perderíamos o acesso à gravação das aulas e, conseqüentemente, teríamos que recorrer somente às nossas anotações, efetuadas durante as próprias observações.

Durante as observações não fazíamos nenhuma intervenção. Contudo, alguns professores, logo no início, optaram por nos apresentar aos alunos. Alguns, inclusive, após nos apresentarem pediam que complementássemos nossa apresentação. Depois disso, fechávamos a câmera e o microfone e ficávamos apenas observando e fazendo nossas anotações. Ao final das aulas, todos os professores conversavam um pouco conosco, sobre os mais diferentes assuntos: sobre os alunos, sobre as dificuldades em ministrar aulas de forma remota, sobre o cansaço e desgaste que estavam sentindo, sobre suas frustrações em relação à baixa participação dos alunos (tanto no sentido de poucos assistirem às aulas quanto no sentido de poucos fazerem perguntas e comentários). Alguns docentes, inclusive, solicitavam nesse momento que fizéssemos uma espécie de avaliação da aula que acabávamos de observar. Nessa ocasião mais uma vez tivemos a oportunidade de ter mais informalidade com aqueles que estavam confiando a nós os detalhes do seu fazer docente. Mais uma vez, seguindo as orientações de Thompson (1998) e de outros grandes pesquisadores, oferecíamos um *feedback* sobre o que nos perguntavam.

6.1 Caracterização dos professores entrevistados

De forma similar ao que realizamos na Seção 5, nosso objetivo aqui é retratar a amostra menor, os 12 professores dos cinco câmpus da RMBH do IFMG, que aceitaram participar como sujeitos da nossa investigação, de forma mais aprofundada. Contudo, antes, é preciso

esclarecermos que optamos por trabalhar com os 12 professores e não apenas com parte desse grupo devido à importância da sua diversidade: homens, mulheres, jovens, pessoas maduras, brancos, negros, engenheiros, mas também advogados, arquitetos e contadores, oriundos das diferentes frações da classe média, mas também alguns das camadas populares. Acreditamos que tal diversidade era importante para estabelecermos comparações, semelhanças, dissociações, etc. sempre relacionando essa pluralidade de perfis com as características do *campo* no qual esses profissionais estruturam e reestruturam seu *habitus* professoral: um instituto federal, no caso, o IFMG.

Para tanto, usamos dados do questionário *online* e das entrevistas quanto aos seguintes elementos: a) câmpus de vínculo; b) formação e titulação; c) faixa etária; d) tipo de cursos em que leciona; e) tempo de experiência no magistério da EPT e no IFMG; f) realização de cursos de formação pedagógica. Para facilitar a visualização e compreensão dos dados, elaboramos quadros e, adicionalmente, em alguns casos, gráficos, com vistas a dar visibilidade aos dados.

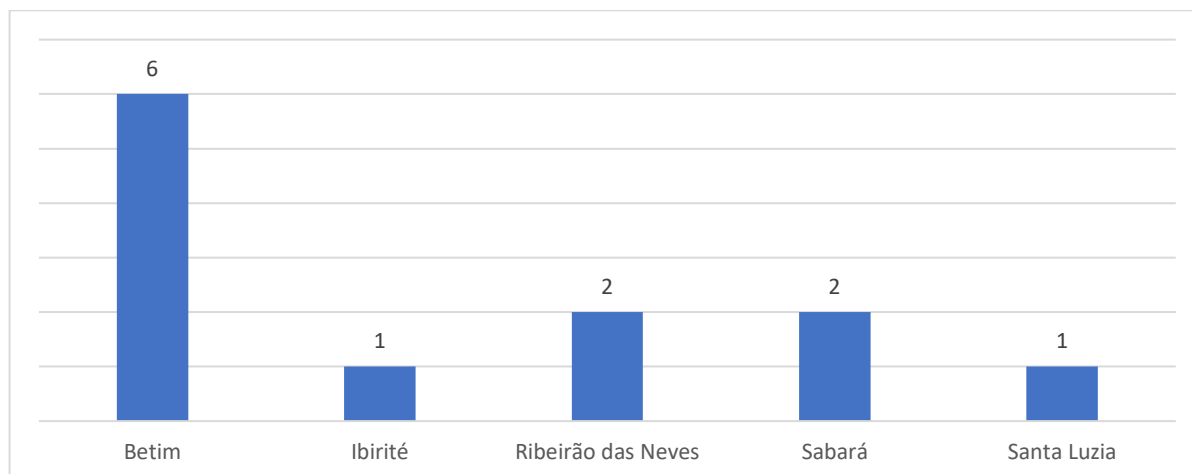
Em relação ao câmpus em que trabalham, como pode ser observado no Quadro 9 e no Gráfico 21, metade dos entrevistados eram do Câmpus Betim. No outro extremo, Ibirité e Santa Luzia tiveram apenas um docente, cada, participando da pesquisa.

Quadro 9 - Câmpus ao qual os entrevistados estavam vinculados no momento da pesquisa

PROFESSOR	CÂMPUS
Bernardo	Betim
Cláudio	Betim
Isabela	Sabará
Josué	Betim
Lucas	Betim
Marcelo	Sabará
Paulo	Ribeirão das Neves
Ricardo	Santa Luzia
Roberta	Betim
Roberto	Betim
Vinícius	Ibirité
Yasmina	Ribeirão das Neves

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 21 - Câmpus dos entrevistados



Fonte: elaboração própria.

No Câmpus Betim houve mais professores participando da pesquisa porque, provavelmente, há alguns anos, quando atuávamos na Pró-reitoria de Ensino da instituição, fizemos alguns trabalhos em tal câmpus, ora como avaliador pedagógico de bancas de concurso para ingresso de novos professores, ora por meio de visitas técnicas oficiais para tratar de assuntos relacionados aos cursos técnicos da unidade. Dessa forma, pode ser que o fato de sermos relativamente conhecidos naquele câmpus tenha contribuído para que mais docentes tivessem participado da investigação.

Sobre o baixo número de participantes dos câmpus Ibirité e Santa Luzia, algumas características de tais unidades podem ter contribuído para a baixa adesão. Em relação ao primeiro, o fato de se tratar de um câmpus inaugurado há poucos anos e com professores muito jovens, pode ter contribuído para que a maioria dos docentes contactados, seis em sete, declinasse em relação ao nosso convite. Nesse câmpus, alguns professores responderam ao nosso e-mail dizendo que não queriam participar, outros que estavam na iminência de se afastarem devido a licença para doutorado e outros sequer nos responderam. Com relação ao segundo câmpus, avaliamos que o fato de nunca termos trabalhado com seus professores pode ter influenciado a não adesão dos mesmos à pesquisa. Como reiteramos, o contrário também nos pareceu funcionar para a adesão dos outros.

Enfim, levando em consideração a experiência que já tivemos com outras pesquisas de campo no estado de Minas Gerais e conhecendo bem a cultura do povo mineiro que tem em primeiro plano a relação pessoal como base para o estabelecimento da confiança, supomos com certa plausibilidade que um maior contato ou até mesmo uma relação de amizade com os possíveis pesquisados pode fazer muita diferença na decisão destes em participar ou não do

estudo. Esse apreço do povo mineiro pelo contato pessoal, pelo compartilhar, pelo “prosear” pode ser visto, por exemplo, nos contos e “causos” do folclore mineiro (ROMANO, 2007). Por outro lado, temos ciência, que outros problemas poderiam surgir devido a essa mesma razão.

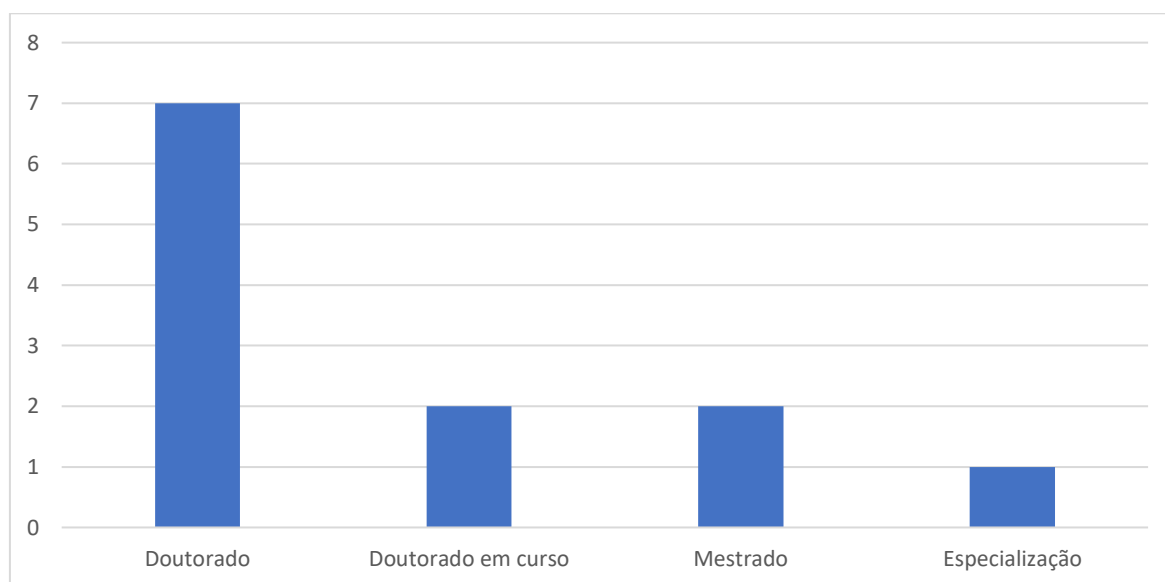
No que concerne à formação inicial e titulação dos 12 professores acompanhados, a maioria dos entrevistados, nove docentes, eram graduados em cursos de engenharia, com destaque para a incidência das engenharias mecânica e de produção. Assim como a quase totalidade desses indivíduos possuía pós-graduação *stricto sensu*, 11 docentes, sendo sete doutores. Se adicionarmos a esse número de doutores os docentes doutorandos, os quais, inclusive, no momento da pesquisa de campo estavam finalizando tal formação, teríamos nove sujeitos com essa titulação ou em vias de obtê-la. Merece destaque, ainda, o fato de apenas um professor da amostra não possuir pós-graduação *stricto sensu*, o professor Marcelo. Assim sendo, podemos afirmar que a quase integralidade dos professores entrevistados era formada por professores pesquisadores. Esses dados corroboram os apresentados nas seções anteriores, isto é, que os professores dos institutos federais são, na sua maioria, graduados nos mais diferentes cursos de engenharia e possuidores, ao menos, do título de mestre. Os dados estão dispostos no Quadro 10 e Gráfico 22:

Quadro 10 - Formação inicial e titulação dos entrevistados

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO
Bernardo	Engenharia Mecânica	Mestrado
Cláudio	Engenharia de Produção	Doutorado
Isabela	Direito	Doutorado
Josué	Engenharia Mecânica	Doutorando
Lucas	Engenharia Mecânica	Mestrado
Marcelo	Engenharia de Produção	Especialização
Paulo	Engenharia de Produção	Doutorado
Ricardo	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado
Roberta	Engenharia Metalúrgica	Doutoranda
Roberto	Engenharia Industrial Elétrica	Doutorado
Vinícius	Engenharia de Controle e Automação	Doutorado
Yasmina	Ciências Contábeis	Doutorado

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 22 - Titulação dos entrevistados



Fonte: elaboração própria.

No tocante à faixa etária, os entrevistados possuíam, na época da pesquisa, idades entre 29 e 59 anos, conforme o Quadro 11 e o Gráfico 23. Desse modo, três décadas separavam o docente mais velho (Bernardo) do mais jovem (Josué). Tal lapso pode ser positivo, pois, conforme Sarti (2009) e Tardif (2014), professores menos experientes podem ter aprendizagens muito significativas com os mais experientes. As experiências intergeracionais, conforme os autores, são potentes mecanismos de aprendizagem da docência. Contudo, acreditamos que é necessária uma relativização a respeito da importância dessa aprendizagem: isso será positivo se os profissionais mais experientes forem bem-sucedidos em suas práticas, pois caso contrário a experiência ressaltada se tornará mais um problema do que uma solução.

Nóvoa (2019), em texto no qual debate importantes ideias sobre os professores e sua formação em um tempo de metamorfose da escola, também defende a importância da aprendizagem docente entre os pares. Para este autor, inclusive, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p. 6). E com efeito, como será mostrado mais à frente, alguns dos professores do nosso *corpus* declararam ter aprendido a profissão com a ajuda de outros docentes, mais experimentados no magistério. Por isso consideramos potente a força da aprendizagem da docência na convivência com os pares, e daí que a experiência por meio do espelhamento não pode ser de qualidade duvidosa.

É preciso termos em mente também que essa troca de saberes entre os professores mais experientes e menos experientes ou estudantes de licenciatura, é uma via de mão dupla, isto é,

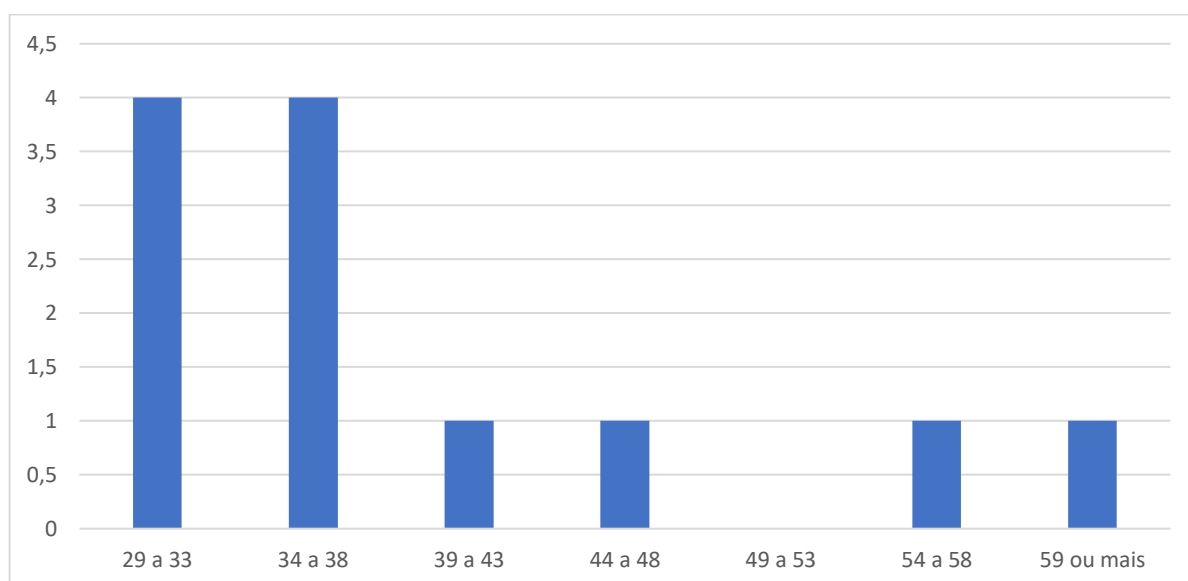
não apenas os primeiros têm algo a ensinar, mas também os segundos, principalmente levando discussões mais atualizadas oriundas da universidade. Neste sentido, estudos de pesquisadores mexicanos têm levantado a questão do intercâmbio de saberes não apenas entre professores com diferentes tempos de experiência na profissão, mas também entre os docentes e estudantes de instituições formadoras e os professores das escolas básicas (MALDONADO, 2010).

Quadro 11 - -- Idade dos professores entrevistados

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

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 23 - Faixa etária dos entrevistados



Fonte: elaboração própria.

É possível observarmos também que a maior parte dos entrevistados, oito deles, eram professores jovens, com idades abaixo dos 38 anos. Tal dado pode sugerir que docentes mais jovens possuem maior adesão a pesquisas científicas. Talvez seu *habitus*, constituído por um processo de socialização secundária extensa/aprofundada e mais recente, tenha contribuído para que esses professores aderissem ao nosso convite. De fato, ao retomarmos nossa planilha contendo os contatos de todos aqueles para quem enviamos o e-mail convite, percebemos que a maior parte dos docentes que não quiseram participar, tanto dizendo claramente sua negativa quanto não respondendo nossas mensagens, era formada por professores acima dos 45 anos.

Especificamente sobre os professores mais jovens da nossa amostra, em particular os com idades abaixo dos 38 anos, precisamos informar que embora os institutos federais, como salientamos na Seção 1, sejam um *campo* muito peculiar e com grandes diferenças em relação às universidades, sua forma de selecionar docentes possui similaridades com aquelas instituições, isto é, os IFs valorizam a titulação acadêmica. Isso pode explicar a predominância de indivíduos doutores (ou doutorandos) em nossa amostra com idades abaixo dos 38 anos. No concurso para ingresso é muito comum a existência de provas de títulos, o que faz com que aqueles que possuam maior titulação acadêmica tenham maiores chances de aprovação. Por outro lado, também é frequente, porém menos usual que a prova de títulos acadêmicos, a experiência profissional na área contar pontos. Assim, temos a valorização tanto da titulação acadêmica quanto da experiência profissional na área de formação, experiência em empresas/indústrias, ou seja, experiência não docente. Em alguns editais de concurso (porém isso não é muito comum) aparecem pontuações extras para aqueles que possuem experiência na docência. Em resumo, então, poderíamos dizer, com base em nossa experiência de 11 anos trabalhando em institutos federais e inclusive participando de bancas de concursos de professores, que tais instituições valorizam em seus certames docentes: primeiro, a titulação acadêmica; segundo, a experiência profissional no mercado; e terceiro, a experiência profissional no magistério. Por outro lado, recentemente foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01/2022, que deixa claro que a experiência profissional no mercado, a partir de agora, deve ser o principal critério para a seleção de professores que vão lecionar na Educação Profissional de Nível Técnico. Tal mudança, possivelmente, trará novas estruturas e reestruturas no *habitus* professoral dos docentes da EPT que atuam na Rede Federal.

A respeito do tipo de curso em que os professores lecionavam no momento da pesquisa, antes é preciso lembrarmos que todos os docentes pertencentes à carreira EBTT têm o dever de ministrar aulas em diferentes tipos de cursos, desde Formação Inicial e Continuada de

trabalhadores (FIC) até a pós-graduação, sendo que a maioria dos docentes EBTTs trabalham em cursos técnicos e de graduação, quase sempre simultaneamente. Contudo, no momento da pesquisa, dois dos 12 docentes estavam trabalhando em apenas um nível de ensino, no caso, o superior. Trata-se dos professores Marcelo e Yasmina. O primeiro justificou essa peculiaridade dizendo que, em uma reunião com os pares e gestores, ficou definido que ele só trabalharia, por um determinado momento, com alunos do ensino superior. A segunda explicou que fez um combinado com um colega que estava trabalhando como coordenador de curso e, conseqüentemente, precisava ministrar menos aulas, para que ele ficasse com disciplinas do técnico e ela com as do superior.

Relativamente à experiência no magistério da EPT e no IFMG, como pode ser observado no Quadro 12, oito pesquisados eram professores experientes, pois detinham mais de nove anos de trabalho no magistério da EPT.

De acordo com Day (2001), caracterizar um professor como experiente, embora possa parecer tarefa fácil à primeira vista, na verdade não é, pois se tratando do desenvolvimento profissional de professores não há um contínuo, mas antes um mover-se para frente e para trás, além de fases que podem se sobrepor. Huberman (2013) também aponta, ao pesquisar o ciclo de vida profissional dos professores, as complexidades para se caracterizar as diferentes fases da carreira docente. Contudo, com base nos trabalhos desses dois autores podemos dizer que estamos chamando de professores experientes tanto aqueles profissionais que se lançam em uma fase de diversificação (do material didático, das formas de avaliar, de agrupar os alunos, etc.) quanto aqueles docentes que estariam em um estágio da carreira em que se põe em questão e colocam em questão diferentes elementos do seu trabalho. Estas duas fases se iniciariam por volta do sétimo ano de carreira e se findariam em torno do vigésimo quinto ano.

No caso específico dos docentes mais experientes do nosso *corpus*, suas entrevistas revelaram que alguns dispunham de muitos anos como professores da EPT. É o caso, por exemplo, do professor Bernardo, o qual foi instrutor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) durante muitos anos, antes de entrar no IFMG, de maneira que este docente contava, no momento da entrevista, com 25 anos de experiência no magistério específico da modalidade.

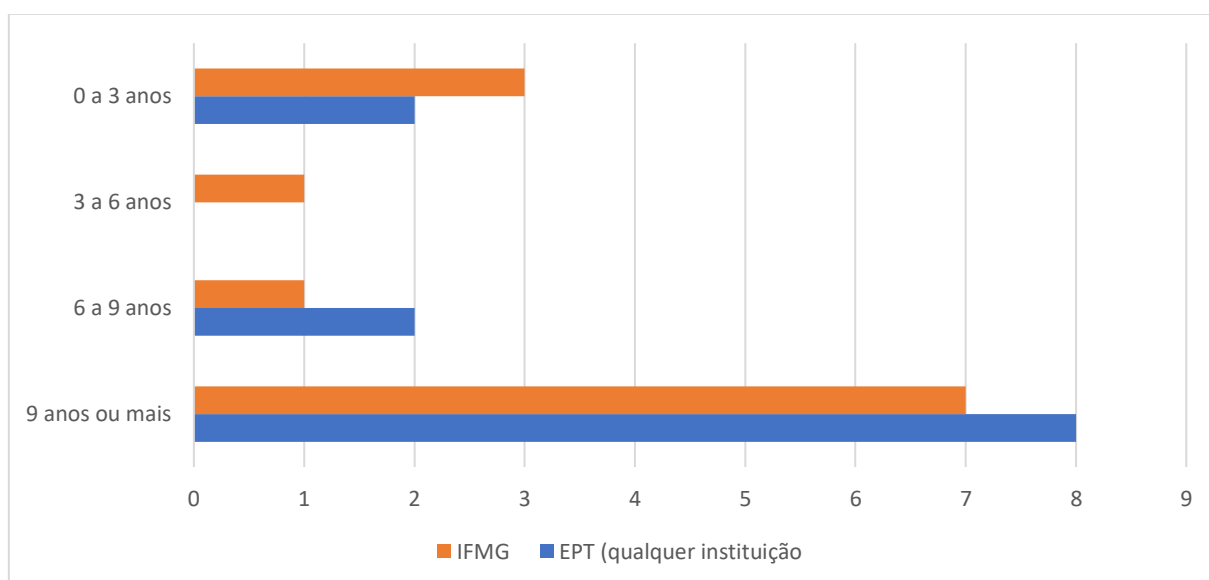
Desses oito professores, sete possuíam experiência no magistério da EPT especificamente no IFMG. Sendo assim, há alta probabilidade de terem constituído um *habitus* professoral estruturado pelos valores, princípios e práticas da instituição em relação aos demais. É o que aparece no Quadro 12 e Gráfico 24:

Quadro 12 - Tempo de experiência, por professor, no magistério da EPT no geral e no IFMG

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

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 24 - Faixas de experiência no magistério da EPT no geral e no IFMG



Fonte: elaboração própria.

Apenas dois professores, Roberta e Vinícius, eram pouco experientes na modalidade a partir dos critérios que adotamos. Vale ressaltar o fato de que ambos possuíam 32 anos de idade, portanto, a experiência profissional deles tem de ser considerada a partir disso. Os dois professores estão constituindo sua experiência como docentes da EPT no IFMG.

De acordo com Huberman (2013), professores com até seis anos na carreira encontram-se nas fases de entrada e estabilização na profissão. A primeira se caracteriza por um estágio de

sobrevivência e de descoberta. É neste momento, por exemplo, que muitos têm o chamado choque da realidade, que pode inclusive culminar com sua desistência da profissão. Nesta fase o docente tende a ficar mais preso às normas da instituição, a tatear em termos de práticas pedagógicas, a centrar-se muito em si mesmo e pouco nos alunos, a oscilar entre relações mais íntimas e relações mais distantes com os estudantes. Entre três e seis anos há uma relativa estabilização, isto é, há um crescente sentimento de competência e segurança, proporcionado pela consolidação de um repertório pedagógico. É esse repertório pedagógico que acreditamos que seja a base da constituição do *habitus* professoral.

O professor mais jovem da amostra, Josué, com 29 anos, possuía experiência no magistério da modalidade relativamente maior que Roberta e Vinícius porque, desde o final da sua graduação, ministrava aulas em um curso de qualificação profissional, vinculado à universidade, destinado a trabalhadores práticos, como pedreiros, eletricitas, marceneiros, etc. que trabalham no mercado, porém sem formação formal.

Enfim, como havíamos planejado em nosso projeto de pesquisa, conseguimos mais docentes experientes do que menos experientes. Isto é importante porque, segundo Perrenoud (2001), o *habitus* profissional é constituído ao longo da trajetória de trabalho de um indivíduo e leva as marcas das instituições pelas quais passou. Em nosso caso, o *habitus* professoral desses sete professores provavelmente foi configurado conforme as normas, valores, práticas e costumes do IFMG, devido às circunstâncias em que se deu a experiência profissional que constituíram e nela e por ela foram constituídos.

No tocante à realização de cursos de formação pedagógica, de forma similar ao que apresentamos na seção 5, ao nos referirmos à amostra inicial obtida com a aplicação do questionário, reunimos aqui duas questões diferentes, porém sobre o mesmo tema. A primeira, questão sete do questionário, visava obter qual o número de professores haviam realizado cursos de complementação pedagógica (atualmente chamados de formação pedagógica); e a segunda pergunta, questão oito, almejava saber quantos professores haviam completado um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) com fins de formação pedagógica. Utilizamos, ainda, a questão 11 do roteiro de entrevistas, a qual buscava saber se os entrevistados consideravam necessário que docentes que trabalham na EPT, e não possuem licenciatura, façam algum curso de formação pedagógica e, caso afirmativo, que tipo de curso seria e porque o professor considerava importante que os colegas fizessem esse curso.

Os dados que aparecem no Quadro 13 e Gráfico 25 demonstram que 10 dos entrevistados haviam realizado algum tipo de formação pedagógica. Este dado dialoga com o

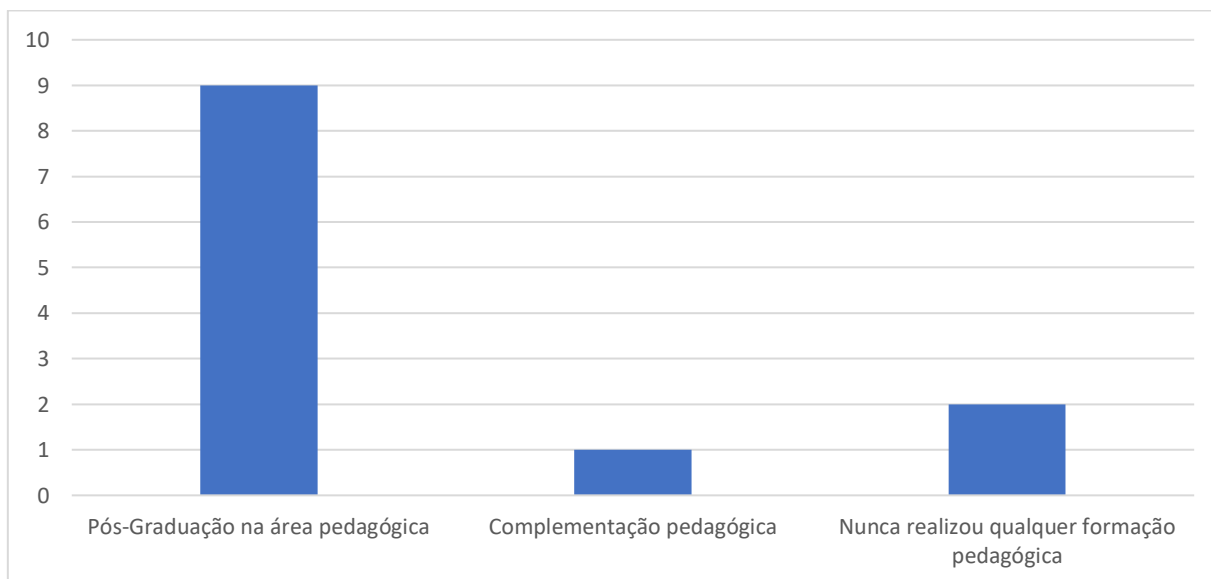
obtido com a amostra maior e pode ser explicado devido à legislação da EPT, especificamente a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, anteriormente comentada.

Quadro 13 - Realização de cursos de formação pedagógica entre os entrevistados

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

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 25 - Tipo de formação pedagógica realizada pelos entrevistados



Fonte: elaboração própria.

Destacamos o fato de a grande maioria dos que fizeram algum tipo de formação pedagógica terem optado por um curso de pós-graduação *lato sensu* ao invés de um curso de

complementação pedagógica. Isto se justifica por dois motivos: primeiro, porque o próprio IFMG ofertava um curso desse tipo no Câmpus Arcos. Segundo, como disseram alguns entrevistados, por serem professores mestres e/ou doutores, preferiam realizar um curso de pós-graduação *lato sensu* do que um outro que estaria mais próximo de uma simples qualificação profissional e, por conseguinte, com baixo *status* social. Assim, a maior parte dos entrevistados, ao serem perguntados sobre se professores da EPT, bacharéis, sem formação pedagógica, precisam de algum tipo de formação desse tipo e, caso afirmativo, qual seria essa formação, responderam indicando cursos de especialização, isto é, pós-graduação *lato sensu*. Foi o caso, por exemplo, do professor Roberto: “Especialização em educação, eu passei por essa experiência, eu acho que ela é boa, é válida, e eu acho que é o que eu indicaria” [...] (Roberto, engenheiro, doutor).

De acordo com Bourdieu (2015d) os indivíduos que pertencem às camadas médias tendem a se mobilizar mais em relação às escolhas que lhes pareçam mais lucrativas e valorizadas socialmente e que dispendam menos recursos, isto é, fazem escolhas com o melhor custo-benefício e levando sempre em consideração as condições objetivas. Assim, provavelmente, os entrevistados perceberam na pós-graduação *lato sensu* maior prestígio e compatibilidade com a posição que ocupavam socialmente. Se esses docentes não estivessem interessados em um curso com maior prestígio, provavelmente escolheriam mais os cursos de complementação pedagógica⁴⁴ (escolha do professor Bernardo) pois, inclusive, tais cursos possuem carga-horária maior do que uma especialização, em torno de 760 horas; logo, mais que o dobro do mínimo da maioria dos cursos *lato sensu*.

Também nesse sentido, a maior parte dos docentes rechaçaram veementemente a possibilidade da realização de um curso de licenciatura para a formação de bacharéis que trabalham na modalidade. Foi o caso, por exemplo, do professor Roberto:

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

⁴⁴ Lembramos que no Brasil, de acordo com a legislação da educação profissional, já abordada em seções anteriores, os cursos de complementação pedagógica podem ser equivalentes à licenciatura.

Vale dizer que essa posição de resistência à possibilidade de realizarem cursos de licenciatura se choca de frente com a defesa de uma pesquisadora de destaque na educação profissional no Brasil, Lucília Machado. Para Machado (2008) seria justamente a formação em licenciatura a melhor opção para a formação de professores da EPT, bacharéis, que trabalham na modalidade. Conforme a autora, a construção de uma sólida e articulada política nacional de formação de professores para a EPT passa, necessariamente, pela formulação de cursos de licenciatura. Para ela, então, as licenciaturas seriam uma necessidade urgente. De acordo com a autora:

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 15).

Nós, particularmente, consideramos, a partir de nossa experiência com a EPT, muito importante a formação de qualquer professor em cursos de licenciatura de qualidade, preferencialmente em universidades públicas, pois são elas que articulam mais e melhor as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o que os nossos dados empíricos evidenciaram, com apoio em nosso referencial, é que outras possibilidades formativas são potentes instrumentos para os docentes não licenciados que trabalham na EPT, especialmente a experiência pessoal no magistério, a formação com base na observação de outros professores mais experientes (espelhamento), a autoformação, etc. Além disso, nosso referencial teórico nos mostrou a importância do capital cultural na formação e trabalho dos professores da educação profissional, sendo possível estabelecer, como faremos mais adiante, uma correlação entre alto capital cultural familiar e escolar e práticas docentes exitosas. Esse capital cultural, como explica Bourdieu (2015a) é um elemento constitutivo de um determinado *habitus* de classe, o qual, por sua vez, segundo Carlindo e Silva (2017), permitirá o desenvolvimento do *habitus* professoral de uma maneira que pode beneficiar o próprio professor e seus alunos.

Outro elemento, ainda neste item, que merece destaque é o fato de justamente os dois únicos professores que nunca realizaram qualquer curso de formação pedagógica, Cláudio e Lucas, ambos com mais de nove anos de experiência na EPT, terem assumido uma postura de resistência a qualquer formação desse tipo. Eles são, também, os professores que mais hostilidade apresentaram em relação a cursos de licenciatura e professores licenciados. Nesse

sentido, por exemplo, o professor Cláudio, que na época da coleta de dados, também era coordenador de curso, afirmou que os professores licenciados recebem mais críticas e reclamações dos alunos do que os professores bacharéis. Afirmou também que cursos de licenciatura não mudam o indivíduo e que tudo o que a licenciatura ensina é teórico. O professor criticou ainda o fato de cursos de licenciatura, e outros com o objetivo de formação pedagógica, serem demasiadamente políticos e ideológicos. Afirmações essas, lembramos, de alguém que nunca realizou um curso de licenciatura ou qualquer formação pedagógica! Em suas palavras, *ipsis literis*:

Pra mim, a formação desses professores [**licenciados**] não trouxe nenhuma vantagem pra formação deles nem para os alunos. A licenciatura não muda o indivíduo. E a cada dia que passa a questão política está muito entranhada nesse sistema. Eu vi, ouvi que lá no curso de [**cita o nome de um curso de especialização em docência**] conseguiram apresentar alguns temas muito ideológicos. Ou seja, não tem como você garantir para mim que o curso de licenciatura seria totalmente licenciatura, sendo que ele tem algumas coisas ideológicas nele. Então, não conseguem me convencer, por toda essa história de vida minha, que te contei, não vi em nenhum minuto falarem: ‘noooh, depois que fiz licenciatura sou outra pessoa’. Tudo que a licenciatura ensina é muito teórico, e o pior das histórias: sempre que você costuma brigar demais por uma causa é porque sua causa é fraca. A licenciatura tá muito forte, brigando demais, inclusive no IF. Obrigando os professores bacharéis a serem licenciados. Onde já se viu isso? Não tem nenhuma prova que prova que a licenciatura mudaria as pessoas. Aí você vai obrigar o cara a fazer? Muito terrível a forma que estão tentando fazer, entendeu? (Professor Cláudio, engenheiro, doutor, grifo nosso).

Em sentido similar, o professor Lucas argumenta que nos últimos dois anos tem ocorrido muita polarização entre professores da área básica (geralmente licenciados) e professores da área técnica (na sua maioria, engenheiros). Afirmo, assim como o professor Cláudio, seu colega de câmpus, que há muitas questões de política dentro das aulas dos professores da área básica (o que parece ser ruim, em sua visão). Em suas palavras:

[...] tem muita polarização sobre a questão da licenciatura. Eu já tive discussões na escola, em relação a isso que teve professor da área básica que virou pra mim e falou que eu não sou educador porque eu não tenho licenciatura. Eu fiquei muito bravo na época porque eu dou aula tem mais de 10 anos, não tem histórico de reclamação na minha ficha. Aí falar assim: ‘não sou professor porque não tem licenciatura’ [...] não concordo com isso, não concordo mesmo! [...] teve aquela discussão que os professores da área técnica deveriam fazer uma especialização ou uma licenciatura até o começo desse ano, quer dizer, na virada desse ano. [...] Alguns professores da área técnica estão fazendo [**alguma formação pedagógica**], estão trazendo novas ideias e tal. Acrescenta? É claro que acrescenta. Mas hoje, eu, dentro de sala de aula, se você falar: ‘[**nome dele**] você acha que você precisa?’ Eu te falo que não! Pode melhorar? Pode, trocando uma experiência legal, de forma bem cordial,

sim. O problema que eu vejo é que a galera que fez licenciatura briga muito com a gente e diz: ‘você tem que fazer!’[...] Eu vejo muito essa questão da polarização e infelizmente, infelizmente, a visão que os professores da técnica têm, tá Walas, tem muita questão até de política dentro da licenciatura. Os professores de núcleo básico da minha escola, muitos deles falam muito de política, inclusive dentro de sala de aula, isso aí já foi um problema, já teve um monte de discussão lá dentro. [...] Criou essa divisão de quem tem licenciatura e quem não tem licenciatura. E aí acabou criando essa birra de um grupo com o outro (Professor Lucas, engenheiro, mestre, grifos nossos).

Embora o professor Lucas, diferente do professor Cláudio, até acredite que a licenciatura pode “acrescentar” algo na formação de professores bacharéis, em sua narrativa também está presente a convicção de que é desnecessário professores bacharéis, que trabalham na EPT e não possuem licenciatura, realizarem algum tipo de formação pedagógica.

Outra semelhança entre os dois professores é que ambos possuem a visão de que se debater questões políticas no interior de uma escola, em especial na sala de aula, é algo muito ruim. Há que se afirmar que educação não é neutra, pelo contrário, ela é perpassada por interesses dos mais diferentes grupos, em particular dos dominantes. Paulo Freire dizia isso décadas atrás, ou seja, a educação é um ato político. Político não no sentido partidário, mas no de que é preciso, na educação, conhecer a cultura do educando, o seu lugar de fala, de vivência e experiência para, a partir de sua cultura, levá-lo à compreensão crítica da realidade à sua volta. Para Freire (1991) não há prática educativa indiferente a valores, indiferente a certo projeto, a certo desejo ou sonho de realidade. Para ele, nesse sentido, ninguém é educador por acaso, ninguém forma só por formar. Dessa forma, acreditamos que não podemos pensar, como parece ser o caso dos dois professores citados, que a educação deve ser apenas técnica, por mais que estejamos falando de um tipo de educação que tem por objetivo preparar o estudante para o mercado de trabalho. Mesmo no ensino da técnica, do *modus operandi* de determinada profissão, há valores, gostos, práticas e ideias próprias dela, enfim, “culturas” que são postas ou omitidas, ações e reações dos professores e alunos que servem a determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Vale adiantar que na concepção dos professores acompanhados, parece que ser um bom professor e ser um bom aluno não passa por conscientização política, pelo reconhecimento crítico do uso do poder nas mais diferentes instituições sociais, inclusive na escola e no trabalho. Para esses docentes, a qualidade da educação no contexto da EPT estaria muito mais ligada à introdução dos alunos no mercado de trabalho, em especial em empresas de prestígio, do que sua conexão com a formação crítica e reflexiva. Talvez, esse dado explique o porquê dos nossos sujeitos professores não verem a discussão de ideias sobre política como pertinentes para a sala

de aula. Talvez esse dado explique também por que esses sujeitos veem as Ciências Humanas como uma área que não traz contribuições para a sala de aula. E talvez por questionamentos como os supracitados nos excertos, dos professores Cláudio e Lucas, é que Machado (2008) incansavelmente vem defendendo a formação de professores para a EPT por meio de licenciatura.

Ainda, seria impossível pensarmos em uma educação sem política porque, para tal, teríamos que pressupor a igualdade entre todos os alunos e talvez entre estes e os professores, como se todos possuíssem as mesmas oportunidades, pudessem fazer as mesmas escolhas, enfim, como se todos entrassem no palco da vida no mesmo ponto de partida. Contudo, Bourdieu (2011, 2013b, 2015a, 2015c) esclarece que há muita diferenciação social, buscando construir uma correspondência entre as práticas dos agentes e as classes sociais as quais estão vinculados. Conforme este autor, por exemplo, dependendo do capital cultural do agente, princípio da reprodução social, ele terá mais ou menos sucesso em sua trajetória escolar, o mesmo no mercado de trabalho, a mesma coisa no mercado matrimonial, etc.

Poderíamos supor, ainda sobre a postura desses dois professores, uma correlação entre ela e o fato do seu câmpus, Betim, ser o único dos cinco cujo número de bacharéis é menor do que o número de professores somente licenciados e docentes com dupla formação. Isto é, talvez o fato dos somente bacharéis serem minoria em Betim contribua, em alguma medida, para eles se sentirem acossados pelos demais professores, em especial no que diz respeito à obrigatoriedade de terem que fazer alguma formação pedagógica.

Por outro lado, diferentemente da postura dos dois professores acima, os outros docentes consideraram importante que professores bacharéis que trabalham na EPT façam algum tipo de formação pedagógica. Chamou-nos a atenção o fato de as defesas mais contundentes da formação pedagógica para bacharéis virem de duas professoras, Isabela e Yasmina. Para a primeira, é absolutamente necessário que os professores da EPT tenham formação pedagógica, pois tais docentes têm uma tendência muito forte em se voltar para aulas tradicionais, isto é, aulas expositivas, com pouca ou nenhuma participação dos alunos. E a formação pedagógica, para Isabela, contribuiria para que as aulas dos docentes bacharéis fossem mais inovadoras. Por sua vez a professora Yasmina, a professora mais experiente da amostra, argumenta que os bacharéis não conhecem didática e que a prática profissional pode ajudar, mas não faz do indivíduo um bom professor. Em sua opinião, portanto, é necessário que os docentes não licenciados façam um curso de formação de professores. Outro professor, Bernardo, também

afirmou a importância da formação pedagógica ao mencionar que essa formação serviria para que o professor não ficasse somente com a dimensão técnica.

De fato, todos os professores acompanhados demonstraram algum nível de importância atribuída à formação pedagógica, com exceção de Cláudio e Lucas.

Enfim, 10 dos 12 professores acompanhados demonstraram receptividade e interesse por formações pedagógicas, porém não se trata de qualquer formação pedagógica. Ficou patente que preferem formações curtas, objetivas, direcionadas e práticas, isto é, pensam a formação pedagógica em sua dimensão pragmática e operacional, principalmente como técnicas para ensinar e avaliar melhor. Nesse horizonte, para os professores acompanhados, curso de licenciatura não seria uma boa opção.

6.2 A importância da socialização familiar e escolar dos entrevistados

Lembrando que o objetivo primário desta pesquisa era analisar o processo de constituição do *habitus* professoral por professores bacharéis não licenciados que trabalham em uma instituição de EPT, partimos do pressuposto de que esses professores 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*.

Para o pensador, 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 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 (BOURDIEU, 2011a, 2013b).

Logo, é na família e na escola que a estruturação do *habitus* é acentuada. É nessa medida que quando objetivamos apreender 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 apreender as possíveis relações entre a estruturação do *habitus*, primário e secundário, e a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, ou seja,

verificar como se deu a constituição de um *habitus* tipicamente professoral. Para isso, necessariamente, nosso foco neste momento se voltou para as formas de aquisição do *capital* cultural na família e na escola, dos professores acompanhados. É disso que trataremos nos dois próximos tópicos.

6.3 Elementos da socialização familiar dos entrevistados

Neste item, trabalhamos os principais elementos da socialização familiar (ou primária) dos entrevistados. Nosso objetivo aqui foi desvendar o pertencimento social dos docentes, apontando experiências e vivências na família que provavelmente influenciaram a constituição do seu *habitus* de classe. Neste sentido, optamos por trabalhar com os seguintes pontos: a) escolarização dos pais dos entrevistados; b) profissão dos pais dos entrevistados; c) livros e hábitos de leitura dos entrevistados na infância e adolescência; d) atividades de lazer dos entrevistados durante a infância e adolescência.

Acerca da escolarização dos pais dos entrevistados, de acordo com o Quadro 14 e gráfico 26, notamos que sete dos professores entrevistados possuem ao menos um dos pais com ensino superior completo. Cabe destacar que, desse grupo, dois sujeitos, Josué e Lucas, possuem pais que, além da graduação, fizeram mestrado. Também nesse grupo, um dos professores, Paulo, afirmou possuir pais (ambos) graduados em curso de medicina, um curso reconhecidamente escolhido pelas famílias socialmente favorecidas. Portanto, podemos afirmar que quase 60% dos professores são oriundos de famílias de classe média e, provavelmente, com alto ou médio capital cultural.

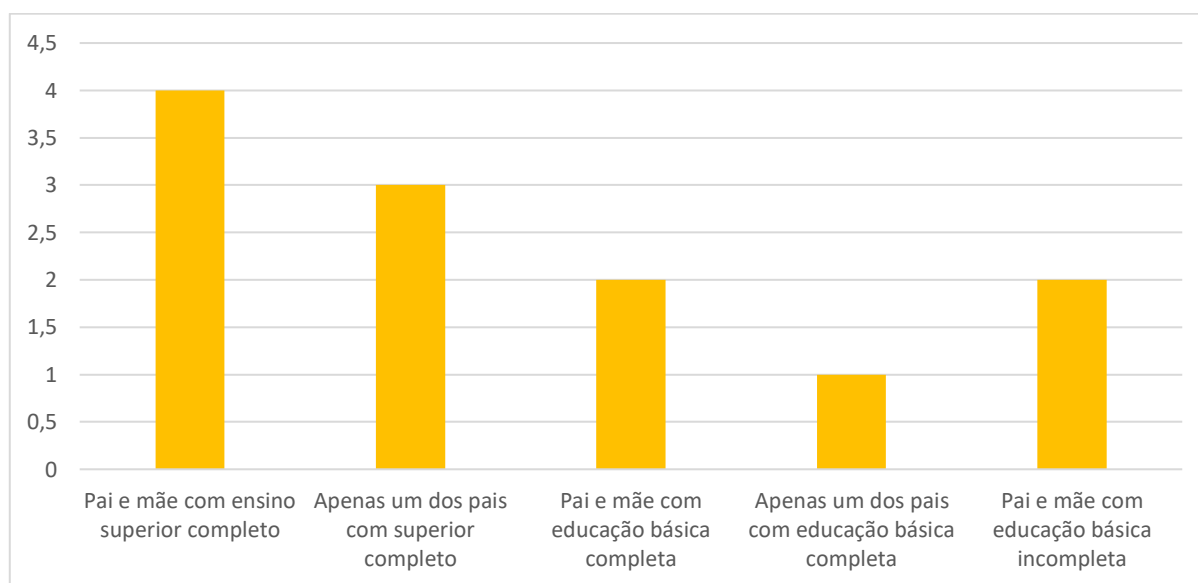
Quadro 14 - Escolarização dos pais dos entrevistados, por professor

	Pai e mãe com superior completo	Apenas um dos pais com superior completo	Pai e mãe com educação básica completa	Apenas um dos pais com educação básica completa	Pai e mãe com educação básica incompleta
Bernardo					x
Cláudio					x
Isabela	x				
Josué	xx				

Lucas		xx			
Marcelo	x				
Paulo	x				
Ricardo			x		
Roberta				x	
Roberto			x		
Vinícius		x			
Yasmina		x			

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 26 - Escolarização dos pais dos entrevistados



Fonte: elaboração própria.

Conforme IBGE (2020) não há uma clara definição do significado ou parâmetros para definir o segmento “classe média”. Contudo, o órgão tipifica essa classe a partir do fator renda média, por meio do chamado Poder de Paridade de Compra (PPP). O Brasil pertenceria a um grupo de 46 países de renda média-alta. E, para esse grupo de países, conforme o órgão, “classe média” seriam aquelas pessoas que, em 2019, possuíam PPP entre 5,50 e 20 dólares, o que representaria 51,9% da população. Atualmente, entretanto, devido a Pandemia de COVID-19 e a consequente crise econômica, houve uma redução na população classificada nesse segmento, levando o índice para 47%. O órgão ainda divide os brasileiros em cinco classes por faixas de salário-mínimo, tal como aparece no Quadro 15:

Quadro 15 - Classes no Brasil segundo a renda familiar em 2022

Classe	Nº de salários-mínimos (SMs)	Renda familiar em 2022 (R\$)
A	Acima de 20 SMs	R\$ 24.240,01 ou mais
B	De 10 a 20 SMs	R\$ 12.120,01 a R\$ 24.240,00
C	De 4 a 10 SMs	R\$ 4.848,01 a R\$ 12.120,00
D	De 2 a 4 SMs	R\$ 2.424,01 a R\$ 4.848,00
E	Até 2 SMs	Até R\$ 2.424,00

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IBGE. Disponível em: [liv101709_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](liv101709_informativo.pdf(ibge.gov.br)). Acesso em: 17 fev. 2022.

Embora no nosso roteiro de entrevistas não houvesse nenhuma questão sobre a renda dos pais dos professores, as entrevistas dão a entender que os pais pertencentes ao grupo com maior escolaridade devem estar nas classes B e C apresentadas acima. Os dados que serão explicitados no próximo subtópico reforçam essa suposição.

No outro extremo, dois professores, Bernardo e Cláudio, possuem pais que não terminaram nem mesmo o ensino fundamental. Pode-se dizer que são professores oriundos de famílias com baixo capital cultural adquirido na escola. Algumas características desses dois docentes são comuns: ambos demonstraram, tanto na entrevista quanto nas observações de aula, dificuldades na comunicação oral e uso da língua portuguesa, ou seja, escolha e uso das palavras, erros de concordância, bem como na dicção; os dois são filhos de pais que vieram do interior; fizeram a maior parte da educação básica em escolas públicas; os dois cursaram o SENAI⁴⁵ e os dois trabalharam e estudaram ao mesmo tempo, desde a adolescência. Usando a metáfora do peixe fora d'água de Bourdieu (2011b), podemos afirmar que o *habitus* de origem desses dois professores não se encaixa no *campo* em que se encontram, o educacional/acadêmico, o que obriga tais agentes a um constante processo de reestruturação de seu *habitus*, o que não é realizado sem notório desconforto. Também com base em Bourdieu (2011b) podemos dizer que houve um distanciamento desses agentes em relação a regularidades

⁴⁵ O SENAI, principalmente para os indivíduos das camadas populares, representava (e ainda representa) uma escolha escolar e profissional mais adequada, mais realista para os adolescentes pobres. Bourdieu (2015c) explica que os filhos das camadas populares e classes médias tomam a realidade por seus desejos, isto é, suas aspirações são definidas pelas condições objetivas. Isto faz com que excluam a possibilidade de desejar o impossível.

de sua classe social de origem. Embora esses dois professores sejam oriundos das camadas populares, com pais semianalfabetos, se tornaram professores de uma instituição federal de ensino, o IFMG, bem como realizaram cursos de mestrado ou doutorado em boas Instituições de Ensino Superior (IES). Em resumo, se no passado, quando crianças, pertenciam às camadas populares, hoje se enquadram nas camadas médias.

Entre esses dois extremos no que se refere às famílias dos professores entrevistados, temos três docentes, Ricardo, Roberta e Roberto, que poderiam ter seus pais classificados como pertencentes às frações mais baixas da classe média, isto é, estão em uma situação intermediária: possuidores do ensino médio, não têm a facilidade e naturalidade para com a cultura escolar e acadêmica.

No que se refere à profissão dos pais dos entrevistados, o Quadro 16 apresenta tais dados. Em primeiro lugar, é possível observar uma correlação mais clara entre formação universitária, naqueles que a possuem, e as profissões por eles desempenhadas. No caso dos sujeitos sem formação superior, as ocupações que tiveram parecem não se relacionar claramente com sua escolaridade. Em segundo lugar, ressaltamos o significativo número de pais, seis, com a profissão de professor(a). Este dado é corroborado com pesquisas que apontam para o fato de filhos de professores terem uma tendência maior a também exercerem tal profissão, como é o caso do trabalho de Machado (2004). Se adicionarmos a esse quantitativo as mães de Bernardo e Roberta, que trabalhavam em escolas como auxiliar/serventes, temos que oito dos pais dos nossos entrevistados tinham a escola como local de trabalho. Este dado é revelador: o *habitus* familiar dos entrevistados certamente foi influenciado por vivências relacionadas à instituição escolar. Tais vivências podem, inclusive, consciente ou inconscientemente, ter influenciado nossos agentes no sentido de se tornarem também trabalhadores da educação. Provavelmente, essa situação familiar também é constituinte do *habitus* professoral dos sujeitos professores desta pesquisa.

Quadro 16 - Profissão⁴⁶ dos pais dos professores entrevistados

PROFESSOR	PAI	MÃE
Bernardo	Bicos, trabalhador rural e operário da indústria	Dona de casa e servente escolar
Cláudio	Operário da indústria	Dona de casa

⁴⁶ Como se trata de pessoas com uma longa vida produtiva, consideramos apenas as ocupações mais recentes informadas pelos nossos entrevistados.

Isabela	Empresário e advogado	Professora e diretora de escola na EB
Josué	Engenheiro e professor universitário	Economista e advogada
Lucas	Engenheiro, professor universitário e empresário	Dona de casa e professora na EB
Marcelo	Engenheiro	Professora na EB e advogada
Paulo	Médico	Médica e dona de casa
Ricardo	Pequeno empresário	Costureira
Roberta	Operário da indústria	Comerciária e auxiliar de serviços gerais em escola estadual
Roberto	Agricultor, comerciante e operário (qualificado) na indústria	Professora, comerciante e dona de casa
Vinícius	Professor na EB	Manicure
Yasmina	Contador, servidor público, empresário e advogado	Dona de casa

Fonte: elaboração própria.

Os dados acima também podem ratificar a classificação que sugerimos para esses sujeitos de acordo com as faixas de renda do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste sentido, por exemplo, é bem provável que os pais engenheiros, médicos, advogados e empresários estejam de fato nas classes B e C. Da mesma forma, é plausível que aqueles que foram (ou são) operários sem muita especialização, serventes/auxiliares escolares, manicure, etc. pertençam às classes D e E.

No tocante a livros e hábitos de leitura na infância e adolescência, neste subtópico apresentamos os dados coletados com uma pergunta do nosso roteiro de entrevistas que visava desvendar se havia livros na residência dos entrevistados durante sua infância e adolescência. No caso de resposta afirmativa, buscávamos saber também que tipo de obras havia e se os indivíduos tinham o hábito de ler naquela época. Aqui, mais uma vez apoiados em Bourdieu (2011b, 2013b, 2015a, 2015c) julgamos relevante conhecer a relação que a família dos entrevistados e os próprios professores, nossos sujeitos, possuíam com a cultura letrada, elemento valorizado pela escola e que, por isso mesmo, segundo o autor, é motivo de distinção.

O Quadro 17 revela questões importantes. Primeiramente, o fato de quase a totalidade dos professores, 11 dos 12, ter relatado a existência de livros em sua casa quando crianças e adolescentes. Somente o professor Bernardo, que aparentemente é o docente proveniente de família mais pobre da amostra, relatou não se lembrar de livros naquela época. Salientamos

também o fato de um terço dos professores ter mencionado que, desde muito jovens, preferiam ler materiais mais técnicos a literatura. Uma pergunta se coloca: será que esse dado estabelece alguma correlação entre essa preferência de leitura e a decisão futura por trabalhar com educação profissional e não educação geral/propedêutica?

Outro dado importante é que também um terço dos entrevistados deu ênfase ao fato de terem sido muito incentivados a ler quando crianças ou adolescentes. Esses professores são todos filhos de pais com ensino superior, a exceção é a professora Roberta, que foi muito incentivada por um tio professor, assim também profissional com nível superior. E esse incentivo maior dado à leitura, por parte de pais ou família extensa com curso superior Bourdieu explica. Segundo ele, as famílias de classe média tendem a valorizar mais a cultura escolar porque são conhecedoras de que reside nela a possibilidade da ascensão social. Por isso, ao contrário dos filhos das elites, que herdam quase naturalmente o *ethos* que a escola valoriza, os jovens das camadas médias precisam se esforçar muito mais para adquirir e conservar esse *ethos*:

Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 2015c, p. 61).

Também vale a pena destacar que os indivíduos que foram muito incentivados a ler pela família, possuíam o hábito de ler tanto materiais técnicos quanto literatura. Poderíamos inferir, então, que as camadas médias mais intelectualizadas, que fazem um investimento mais sistemático na educação escolar dos pequenos, tendem a contribuir para um gosto de leitura mais eclético em seus filhos, talvez na esperança de que um acervo mais amplo possa ser mais valorizado no mercado escolar (BOURDIEU, 2015c).

Quadro 17 - Livros e hábitos de leitura durante a infância e adolescência

Professor	Havia livros	Não havia livros ou não se lembra	Tipo	Caracterização da leitura (preferências, frequência e incentivo da família)
Bernardo	-----	x	-----	Lia pouco
Cláudio	x	-----	Livros técnicos*	Preferência por leitura técnica
Isabela	x	-----	Livros técnicos e literatura	Preferência por leitura técnica
Josué	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista/ muito incentivado pelos pais

Lucas	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista/ muito incentivado pelos pais
Marcelo	x	-----	Livros técnicos e literatura	Preferência por leitura técnica
Paulo	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista/ muito incentivado pelos pais
Ricardo	x	-----	Livros técnicos e literatura	Preferência por leitura técnica
Roberta	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista/ muito incentivada por um tio professor
Roberto	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista
Vinícius	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista/ lia pouco
Yasmina	x	-----	Livros técnicos e literatura	Leitura mista

Fonte: elaboração própria.

* Dicionários, gramáticas, revistas temáticas, enciclopédias, livros didáticos, etc.

Sobre atividades de lazer durante a infância e adolescência, buscamos caracterizar os principais programas dos entrevistados naquela época. Aqui, mais uma vez é possível percebermos, embora de forma sutil, as diferenças de classe entre os indivíduos acompanhados. Enquanto alguns tiveram escassas atividades de lazer dentro do escopo da alta cultura, geralmente brincadeiras realizadas na rua, outros tiveram formas mais diversificadas e institucionalizadas de se divertir. Vejamos o Quadro 18:

Quadro 18 - Atividades de lazer entre os entrevistados, quando crianças e/ou adolescentes

Professor	Brincadeiras na rua/visita a parentes: carrinho de guia, jogar bola, esconde-esconde, finca, passear na casa dos avós etc.	Brincadeiras na residência: subir nas árvores do quintal, animais, TV aberta etc.	Brincadeiras na residência: videogame, jogos de tabuleiro, Lego etc.	Lazer institucionalizado: clubes, escolinha de natação, futebol etc.
Bernardo	x			
Cláudio	x	x		
Isabela			x	x
Josué	x	x	x	x
Lucas			x	x
Marcelo		x		
Paulo	x			x
Ricardo	x	x	x	
Roberta	x	x		
Roberto	x	x	x	
Vinícius	x			
Yasmina	x	x		
TOTAIS	9	7	5	4

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima demonstra, por exemplo, que os indivíduos com pais com formação superior possuíam atividades de lazer mais diversificadas, abrangendo as quatro colunas, com destaque para as duas da direita, sendo possível estabelecer uma relação entre o lazer institucionalizado, como a frequência em escolinhas de futebol ou natação, bem como os jogos de tabuleiro, Lego, videogame etc. no âmbito da residência, e o perfil mais elitizado/culto da família. Por outro lado, os indivíduos cujas famílias naquela época, provavelmente, pertenciam ao que hoje o IBGE chama de classes D e E possuíam atividades de lazer mais alocadas nas duas colunas da esquerda, isto é, passavam mais tempo na rua e quando brincavam no âmbito da residência eram com ocupações ao ar livre ou assistindo canais abertos na TV.

6.4 Elementos da socialização escolar e acadêmica dos entrevistados

Neste subtópico, trabalhamos com o processo de escolarização (socialização secundária) dos entrevistados e como este pode ter contribuído para a constituição do seu *habitus* e, em particular, do seu *habitus* professoral. Para tanto, direcionaremos nosso olhar para: a) tipo de escola em que os entrevistados realizaram a Educação Básica e tipo de aluno que o entrevistado foi durante a educação básica, na sua opinião; b) tipo de IES em que estudaram e tipo de aluno que o entrevistado foi durante a graduação, na sua opinião; c) tipo de IES em que realizaram a pós-graduação. Para apreensão dessa trajetória, sobre a socialização secundária dos professores, novamente utilizamos as entrevistas.

No que respeita à educação básica dos entrevistados, particularmente o tipo de escola e perfil de aluno, nosso objetivo aqui foi apresentar o tipo de escola em que os entrevistados estudaram nesse nível de ensino, se pública, privada ou em ambas, bem como que tipo de aluno eles consideraram ter sido na maior parte do tempo: fraco, razoável ou excelente. Os dados estão expressos no Quadro 19:

Quadro 19 - Educação Básica dos entrevistados: tipo de escola e perfil de aluno

PROFESSOR	TIPO DE ESCOLA		PERFIL DE ALUNO		
	Pública	Privada	Fraco	Razoável	Excelente
Bernardo	x		x		
Cláudio	x	x		x	
Isabela		x			x
Josué		x			x
Lucas		x			x
Marcelo		x		x	
Paulo		x			x
Ricardo	x				x
Roberta	x				x
Roberto	x	x			x
Vinícius	x	x			x
Yasmina	x	x			x

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, destacamos o fato da maioria dos professores, nove deles, terem se considerado alunos excelentes durante a maior parte da educação básica. Igualmente nove dos entrevistados estudaram, ao menos em parte de sua escolarização básica, em escolas privadas, as quais, no Brasil, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019, possuem maior qualidade (INEP, 2021). Estes dois dados podem ser indicativos do perfil de professores que conseguem ser aprovados nos difíceis concursos dos institutos federais, indivíduos com histórico de excelência na educação básica, provenientes de escolas privadas.

Também realçamos o fato de dois professores, Ricardo e Roberta, terem estudado exclusivamente em escolas públicas e terem sido excelentes alunos. Como demonstrava Bourdieu, há exceções em um conjunto de dados estatísticos que apontam para correlações, isto é, são casos em que os agentes, a despeito de todas as previsões estatísticas, têm um desempenho diferente do esperado para seu *habitus* de classe. Trata-se da homologia, ou seja, diferenças dentro de uma igualdade (BOURDIEU, 2004a). Esses dois professores, inclusive, como será mostrado mais adiante, fizeram a graduação e a pós-graduação em instituições federais de excelência, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto.

O *habitus* de classe também pode ser percebido neste subtópico: cinco professores estudaram exclusivamente em escolas privadas durante toda a educação básica e todos esses indivíduos possuem pais com ensino superior, sendo que dois deles têm pais com mestrado. São professores cujas famílias, provavelmente, estão posicionadas nas faixas de renda B e C do IBGE. Por outro lado, o professor Bernardo, que estudou sempre em escola pública, cujos pais não passaram da 4ª. série do antigo primário, foi o único a se considerar um aluno fraco durante a escolarização básica. Sua família provavelmente ocupa as faixas D e E do IBGE.

Em síntese, parece claro que tanto no caso desse grupo de cinco sujeitos, supracitado, oriundo de famílias mais abastadas economicamente e culturalmente, quanto no caso específico do professor Bernardo, o *habitus* de classe, em interação com o capital cultural herdado (ou a ausência dele), tem contribuído para a configuração de um determinado tipo de *habitus* professoral, tal como será demonstrado na próxima seção.

Relativamente à graduação dos entrevistados, descrevemos o tipo de IES em que nossos sujeitos estudaram, bem como que tipo de aluno eles consideram ter sido naquele momento. Como se pode ver no Quadro 20, todos os 12 professores que acompanhamos são graduados em cursos de bacharelado. A maioria, oito deles, realizou sua graduação em instituição pública. Três professores realizaram sua formação inicial em instituições privadas. E um professor, Cláudio, realizou duas graduações, sendo uma em instituição pública e outra em faculdade

privada. Entre os que realizaram a graduação em IES públicas, todos o fizeram em instituições federais. Só na UFMG, a melhor universidade federal do Brasil foram quatro docentes. Este dado é importante porque revela mais uma nuance da socialização secundária dos professores acompanhados: são professores, na sua maioria, egressos de universidades federais.

Despertou nosso interesse também o fato de nenhum professor ter se considerado um excelente aluno durante a graduação. Esta informação pode revelar a complexidade dos cursos realizados por esses indivíduos, cursos esses nos quais é muito comum ocorrer reprovações, mesmo entre aqueles que haviam sido excelentes alunos na educação básica. As falas de quase todos os entrevistados com perfil mais elitizado revelaram, nesse ponto, que às vezes eram reprovados não exatamente por reais dificuldades com as disciplinas da faculdade, as quais pareceram sim difíceis nos relatos, mas sim por imaturidade, isto é, por serem ainda muito jovens e não levarem a sério a formação superior. Ou, em alguns casos, porque não concordavam com a metodologia do professor e abandonavam a matéria, ou os dois motivos. Neste sentido, por exemplo, o professor Lucas mencionou: “[...] friamente falando, a grande maioria das disciplinas que eu reprovei foi muito em função de não ter concordado com a posição, com o direcionamento dos professores [...] algumas matérias eu malandrei mesmo [...]” (Professor Lucas, engenheiro, mestre).

Quadro 20 - Graduação dos entrevistados: tipo de IES e perfil de aluno

PROFESSOR	IES		PERFIL DE ALUNO			
	Pública	Privada	Fraco	Razoável	Bom**	Excelente
Bernardo		PUC-MG		x		
Cláudio*	UEMG	FEAMIG			x	
Isabela		Faculdades Milton Campos		x		
Josué	UFMG			x		
Lucas	UFMG			x		
Marcelo	UFOP			x		
Paulo	UFMG				x	
Ricardo	UFMG				x	
Roberta	UFOP			x		
Roberto	CEFET-MG				x	
Vinícius	UNIFEI			x		
Yasmina		UNA			x	

Fonte: elaboração própria.

* Este professor fez duas graduações: Design Industrial na UEMG e Engenharia na FEAMIG.

** Optamos por criar esta categoria porque os professores não se sentiam contemplados com as opções razoável e excelente, demandando uma categoria intermediária.

Levando em consideração os dados do presente subtópico e os do anterior, poderíamos inferir que a maioria dos professores acompanhados percorreram o que Souza (1990/1991) denominou de circuito virtuoso, isto é, que alguns indivíduos, geralmente os de famílias economicamente mais privilegiadas, estudam durante o ensino fundamental e médio em colégios particulares e, quando chegam no momento do vestibular, optam por universidades públicas. Em contraposição a esse percurso, existiria o circuito vicioso, isto é, alguns indivíduos, em geral filhos das camadas populares, estudam em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio e quando chegam no ensino superior (os poucos que alcançam esse nível de ensino) o fazem em instituições privadas, reconhecidamente de menor prestígio em relação às públicas.

Com relação ao tipo de IES em que realizaram a pós-graduação, listamos o tipo de instituição em que os professores obtiveram o grau mais elevado que possuíam no momento da pesquisa. Como em nosso roteiro de entrevistas não havia uma pergunta sobre os estudos pós-graduados dos informantes, e somente depois da coleta de dados percebemos que esta informação era relevante, buscamos o dado diretamente no Currículo Lattes, embora, em alguns casos, os próprios professores tivessem mencionado elementos sobre sua pós de forma espontânea. Os dados estão no Quadro 21:

Quadro 21 - Tipo de IES em que os entrevistados realizaram a pós-graduação

PROFESSOR	TIPO DE IES – PÓS-GRADUAÇÃO (Grau mais elevado)	
	Pública	Privada
Bernardo	CEFET-MG	
Cláudio	UFOP	
Isabela	USP	
Josué	UFMG	
Lucas	UFMG	
Marcelo	UFV	SENAC
Paulo	UFMG	
Ricardo	UFMG	
Roberta	UFMG	
Roberto	UFMG	
Vinícius	UNIFEI	
Yasmina		PUC-MG

Fonte: elaboração própria.

Dos 12 professores, 10 obtiveram o grau mais elevado que possuem em instituições públicas. Mais uma vez, a UFMG se destaca: seis dos 10 professores realizaram seu mestrado

ou doutorado nessa IES. Também merece destaque o fato de uma das professoras, Isabela, ter concluído seu doutorado na melhor universidade pública do país, a Universidade de São Paulo (USP). O professor Marcelo, único docente da amostra que não possuía pós-graduação *stricto sensu*, realizou duas especializações, uma em IES pública e a outra em instituição privada. A professora Yasmina é a única que concluiu doutorado em instituição privada. Contudo, em uma instituição privada que é considerada uma das melhores universidades do país, PUC-MG (INEP, 2021). Além disso, o mestrado desta professora se deu na USP, instituição de excelência no Brasil e América Latina.

Diante desses dados, podemos afirmar que a maioria dos professores da nossa amostra possui pós-graduação de excelência, visto que foi realizada em instituições de alto nível.

Em síntese, a respeito da socialização secundária dos professores entrevistados, consideramos que as experiências que eles tiveram tanto na educação básica quanto no ensino superior contribuíram seguramente para a constituição do seu *habitus* professoral que explicitam. Em alguns casos, como ainda será demonstrado, os professores que nossos entrevistados tiveram, principalmente na graduação, serviram como espelho para o desenvolvimento de sua própria prática. Seja no sentido de evitarem os erros cometidos por aqueles professores, ou no sentido da reprodução de práticas que consideravam exitosas, percebemos que as experiências vivenciadas como alunos foram importantes para o fazer docente.

6.5 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Inicialmente, nesta seção, nos ocupamos em descrever as circunstâncias que envolveram o trabalho de campo propriamente dito: as entrevistas com os professores e as observações de suas aulas. Consideramos importante relatar todo o percurso caminhado, inclusive as adversidades, pois a pesquisa científica nas Ciências Humanas, quiçá em todas as áreas, é empreendida por homens e mulheres reais, o que implica, evidentemente, situações-problema. Além disso, no caso específico desta investigação, nossos dados foram coletados também com pessoas reais, o que também pressupõe complexidades. Assim, narrar o percurso trilhado em uma pesquisa como esta não pode significar apenas falar das flores, há que se falar também dos espinhos! E a Pandemia de COVID-19 contribuiu para alguns desses espinhos no que se refere à coleta de dados.

Em um segundo momento, procuramos caracterizar os professores entrevistados. Neste sentido, podemos dizer que os 12 sujeitos acompanhados possuem um determinado perfil: a) metade pertence a um mesmo câmpus, Betim; b) a maioria é de engenheiros com doutorado; c) a maior parte é jovem, com idades abaixo dos 38 anos; d) quase todos, com exceção de dois docentes, trabalhavam tanto em cursos superiores quanto técnicos; e) são professores relativamente experientes na EPT, com mais de nove anos de carreira; e f) quase todos possuíam, no momento das entrevistas, algum curso de formação pedagógica, particularmente cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência.

Em seguida, tratamos da importância da socialização familiar e escolar para a constituição do *habitus*. Partimos do pressuposto de que os professores estruturam seu *habitus* professoral em correlação com sua origem e pertencimento social, bem como que suas práticas profissionais atuais e futuras são formuladas por estruturantes desse mesmo *habitus*.

Sendo assim, dando prosseguimento, apresentamos alguns elementos da socialização familiar dos entrevistados. Tais elementos nos permitiram caracterizar o perfil social, econômico e intelectual da família dos professores e, conseqüentemente, compreendermos certos constituintes do seu capital cultural. Essas famílias possuíam as seguintes peculiaridades: a) mais da metade dispunha de ao menos um dos genitores com curso superior; b) quase 67% das famílias dos docentes possuíam a escola como local de trabalho, predominantemente como professores; c) quase a totalidade dessas famílias possuía livros na residência durante a infância e adolescência dos professores entrevistados, além disso, um terço dessas famílias possuía o costume sistemático de estimular a leitura junto aos filhos; e d) as atividades de lazer das famílias demonstram uma clara distinção entre as classes sociais, isto é, professores cujos pais possuíam curso superior tiveram, quando crianças e adolescentes, atividades mais diversificadas e institucionalizadas; por outro lado, professores cujas famílias eram oriundas das camadas populares brincavam mais na rua e, quando em casa, no quintal ou assistiam a canais da TV aberta.

Ademais apresentamos nesta seção alguns elementos da socialização escolar e acadêmica dos professores entrevistados. Sobre sua educação básica, vimos que nove deles estudaram em escolas privadas, bem como o mesmo percentual considera ter sido, naquele nível escolar, excelente aluno. Em seguida, sobre o tipo de IES em que realizaram a graduação e o tipo de aluno que consideram ter sido no ensino superior, os dados mostraram que oito dos entrevistados estudaram em instituições públicas federais e que ninguém considera ter sido, durante a graduação, aluno excelente, mas apenas razoável ou bom, o que pode estar apontando

para o alto nível de cobrança dos cursos em que esses agentes estudaram. Por último, sobre o tipo de IES em que obtiveram a maior titulação, constatamos que 10 dos 12 professores fizeram pós-graduação em instituições públicas, em alguns casos, em universidades de excelência acadêmica, como USP e UFMG. Logo, poderíamos afirmar, com base em estudos próprios da sociologia da educação, que a maior parte dos nossos entrevistados percorreu, no que se refere à sua trajetória escolar e acadêmica, o chamado circuito virtuoso (SOUZA, 1990/1991).

Enfim, nesta apresentação e análise preliminar dos dados coletados, em especial com o questionário *online* e as entrevistas semiestruturadas, pudemos constatar que há uma série de correlações que, sob um olhar mais metuculoso, são reveladoras do *habitus* de classe dos professores entrevistados. São correlações como, por exemplo: a escolarização dos pais dos entrevistados e sua profissão; os hábitos de leitura da família e suas atividades de lazer; o tipo de escola em que os entrevistados fizeram sua educação básica e o tipo de IES em que realizaram a graduação. Ou, em outras palavras, investigar a conexão entre a socialização primária e secundária dos professores e a constituição de seu *habitus*, este inserido sempre no contexto de uma dada classe, nos leva a afirmar que alguns dos nossos entrevistados possuem vantagens culturais e escolares/acadêmicas em relação a outros cujos pais eram menos dotados de capital cultural. Será que essas vantagens entram em ação durante o trabalho docente, ou seja, na constituição do *habitus* professoral de cada um? É disso que trata a próxima Seção, isto é, dos estruturantes apreendidos do *habitus* professoral dos professores sujeitos desta pesquisa.

Na próxima seção nosso objetivo será apontar e debater os principais elementos estruturantes do *habitus* professoral dos 12 professores sujeitos desta pesquisa. Para isso, pretendemos aprofundar a análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, bem como com as observações de aula.

7 ANÁLISE DOS DADOS: ESTRUTURANTES DO HABITUS PROFESSORAL

Nesta seção apresentaremos os cinco estruturantes do *habitus* professoral que extraímos dos dados e que se mostraram mais recorrentes nas respectivas fontes⁴⁷: 1 capital cultural e *habitus* de classe; 2 *habitus* estudantil e espelhamento de práticas docentes; 3 experiência profissional no mercado de trabalho (alto capital profissional); 4 experiência docente; e 5 formação pedagógica. Todavia, esses estruturantes têm suas especificidades individuais, mas na constituição do *habitus* professoral operam conjuntamente.

7.1 Capital cultural e *habitus* de classe

As informações com as quais trabalhamos apontaram para uma correlação significativa entre a forma de ministrar as aulas (observadas) e o capital cultural e *habitus* de classe dos devidos professores acompanhados. Essas correlações se manifestaram, por exemplo, na linguagem⁴⁸ efetivamente adotada e no domínio do conteúdo. Observamos, por exemplo, em nossa amostra, que professores oriundos de famílias com alto capital cultural tendem a fazer uso da norma culta da língua materna, bem como se comunicam com maior fluência, sem muitas hesitações. Esses docentes ainda demonstram maior domínio em relação ao conteúdo. Se esse comportamento não constitui nenhuma novidade quando se trata de frações de classes mais abastadas com alto capital cultural, no mínimo coloca um divisor de águas fundamental para o ensino na sala de aula que deve ser considerado mais do que se costuma fazer. Nesse sentido, identificamos que os professores acompanhados com baixo capital cultural, oriundos de famílias com baixa escolaridade (ensino fundamental incompleto) possuem uma comunicação mais truncada, comprometendo a socialização dos conteúdos para seus alunos. No entanto, entre esses dois extremos, percebemos, ainda, professores que julgamos estar em uma situação intermediária, pois fazem um bom uso da linguagem verbal e demonstram um bom domínio do conteúdo. Contudo, seus pais não ultrapassaram o ensino médio. São docentes que, a nosso ver, embora pertencentes à famílias com médio capital cultural, tiveram

⁴⁷ Eles foram apreendidos principalmente por meio das entrevistas e complementarmente através das observações de aulas remotas.

⁴⁸ Conforme Bagno (2014), linguagem diz respeito a todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, ou seja, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento. Aqui neste ponto da tese estamos nos referindo especificamente à linguagem verbal, que é aquela que se expressa por meio da palavra, podendo ser oral, escrita ou gestual (língua dos surdos).

experiências pessoais e escolares enriquecedoras, além de terem demonstrado, durante suas entrevistas, um trabalho consciente e de grande fôlego na tentativa de ascenderem socialmente por meio dos estudos. Esse dado mostra, como nos dois casos anteriores, a íntima relação entre as características próprias das classes sociais (e suas respectivas frações) e a docência real.

Bourdieu (2015d) oferece recursos para compreendermos as correlações acima mencionadas. De acordo com este autor, cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural e um certo *ethos*, isto é, um sistema de valores implícitos e interiorizados, que contribui para a definição de atitudes diante do próprio capital cultural e da escola. Para ele, sujeitos oriundos de famílias com alta escolaridade, principalmente os pais e avós, possuem maiores chances de êxito na escola. Isto ocorreria porque a instituição escolar valoriza, exatamente, a cultura, a língua e os signos das elites. A cultura que a escola valoriza e a cultura das classes dominantes, para o autor, seriam muito próximas. Assim, os filhos destas entrariam na escola com vantagens iniciais que lhes projetariam para os cursos mais nobres, bem como para obterem maiores notas e maior longevidade na vida escolar.

Por outro lado, os filhos das camadas populares, ainda segundo Bourdieu (2015d), não sendo possuidores da cultura que a escola valoriza, teriam menos chances de êxito nesta, bem como maiores dificuldades para acessarem os cursos mais valorizados e, ainda, prosseguirem com seus estudos.

Entre um e outro grupo, estariam os que aqui estamos chamando de intermediários, porém chamados por Bourdieu (2015d), guardadas as devidas adaptações de contexto, de classes médias. Segundo o autor, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, pois não herdaram, como os filhos das elites, bens culturais que a escola valoriza. Para os filhos desses intermediários, ou “classe de transição”, a escola lhes oferece chances razoáveis de satisfazer suas expectativas e permitir uma moderada ascensão social, o que só pode ser executado, evidentemente, ao preço de um grande esforço. Segundo o autor:

[...] as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 2015d, p. 53).

O Quadro 22 expõe as correlações entre o capital cultural, *habitus* de classe e as principais características da estrutura das aulas observadas.

Quadro 22 - Correlações entre capital cultural, habitus de classe e estrutura das aulas

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

Fonte: elaboração própria

No Quadro 22 estamos considerando como pertencentes às famílias com alto capital cultural aqueles professores que possuem ao menos um dos pais com curso superior completo e com profissão correspondente a esse nível de ensino. Com médio capital cultural estamos denominando os professores cujos pais, ao menos um deles, possuem o nível médio de escolarização, sem necessariamente existir correspondência entre a formação e a profissão. E, por fim, como baixo capital cultural estamos nos referindo aos professores provenientes das camadas populares, com pais que não completaram o ensino fundamental e foram trabalhadores manuais a maior parte da vida.

Inicialmente chama a atenção no Quadro 22, em consonância com alguns trabalhos de Bourdieu (2011b, 2013b, 2015a, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f), a correlação existente entre alto capital cultural, fruto de um determinado *habitus* de classe, próximo ao das elites, e o alto ou ao menos médio domínio tanto da língua portuguesa na sua forma padrão quanto no domínio do conteúdo. Dos sete professores considerados como pertencentes a esse grupo, observamos

que seis se comunicavam com os estudantes com muita fluência e naturalidade. A sala de aula virtual, bem como a entrevista com um estranho, para esses professores, parecia não representar nenhum empecilho à uma efetiva e clara comunicação.

Sobre o papel da linguagem na diferenciação social, Bourdieu (2015d) nos informa que indivíduos oriundos de famílias privilegiadas possuem um falar mais coerente com a linguagem universitária e que, também por isso, associado a outros bens culturais desigualmente distribuídos entre as diferentes classes sociais, os filhos das elites compreendem melhor a língua do mundo acadêmico e vice-versa. Para o autor, o êxito escolar, elemento explícito nas entrevistas desses seis sujeitos, em parte se deve ao domínio da língua escolar, língua essa que só é materna para aqueles oriundos das classes cultas. Em suas palavras:

Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais (BOURDIEU, 2015d, p. 62).

Desse grupo de seis professores, Vinícius, no que se refere ao domínio do conteúdo, demonstrou um pouco de insegurança em alguns momentos, não chegando, contudo, a prejudicar a aula nesse quesito. Todavia, há que se considerar a sua pequena experiência como docente. Embora fosse doutor na época da entrevista, possuía apenas três anos de experiência no magistério, levando-nos a crer que se trata de uma questão do âmbito da experiência docente, que é um outro estruturante da constituição do *habitus* professoral.

Desse primeiro grupo formado por sete professores, apenas o professor Marcelo se destoa do *habitus* de classe do grupo do qual faz parte, pois demonstrou maiores dificuldades na linguagem verbal e no domínio do conteúdo. Lembramos que esse professor é filho de pais com curso superior, inclusive sua mãe também é professora, e ele foi estudante de escola privada durante os ensinos fundamental e médio. Marcelo, em sua narrativa, destacou que sofreu *bullying* durante as duas etapas da educação básica e esse sofrimento, segundo ele, teria o prejudicado muito na escola:

E uma coisa que me atrapalhou muito na escola foi o *bullying*. Então, assim, eu sofria muito *bullying*, eu gostava de levar a sério as coisas, mas os outros alunos não, não eram tão interessados assim, né. Então, assim, em relação a... o que me marcou muito na escola foi *bullying* (Professor Marcelo, engenheiro, especialista).

Notamos que esse professor, ao contrário dos demais, apresentou dificuldades para se lembrar de detalhes da própria trajetória escolar. Mesmo sendo um professor relativamente jovem, 37 anos no momento da pesquisa, não conseguia se lembrar, por exemplo, das brincadeiras de infância e de alguns elementos da sua primeira experiência como docente. Na transcrição de sua entrevista, em 19 páginas, a expressão “não me lembro” apareceu seis vezes. Lembramos, ainda, que esse professor é o único dos 12 acompanhados que não realizou nenhum curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Acreditamos que o professor Marcelo se enquadre no que Bourdieu (2004a) chama de homologia, isto é, uma diferença dentro da igualdade, diferença esta oriunda da história individual do agente.

Durante a observação de suas aulas, percebemos: dificuldade em se colocar no lugar dos alunos; uso de palavras muito duras com os estudantes; não esperar o outro terminar de falar para iniciar sua narrativa; falta de empatia com as justificativas e queixas dos alunos; uso de informações questionáveis da internet durante as aulas; e dificuldades com a organização e sequência lógica dos conteúdos. Enfim, pareceu-nos que o relacionamento desse professor com seus alunos e com o próprio conteúdo que ensina sofre influências da sua história pessoal, causando um desequilíbrio, com os outros professores de seu grupo, no que diz respeito ao resultado em sala de aula advindo do capital cultural e do *habitus* de classe.

Contudo excetuando-se o caso do professor Marcelo, os dados dos demais seis professores desse grupo com alto capital cultural caminham no mesmo sentido da tese de Bourdieu quanto às relações entre a herança cultural dos sujeitos e seu êxito na escola. Lembrando que se trata de êxito não apenas durante a trajetória escolar e acadêmica de cada um desses indivíduos, isto é, durante sua própria formação, mas êxito também na própria instituição de ensino na qual trabalham atualmente, como professores. Percebemos, nas entrevistas com os mesmos, elementos comuns e que são bem específicos das famílias culturalmente privilegiadas: valorização do conhecimento e da escola; incentivo ao hábito da leitura; intensa participação dos pais na vida escolar dos filhos, além é claro, de uma rede de sociabilidade com outras pessoas também privilegiadas econômica e culturalmente: os amigos do clube, os colegas do colégio particular, os colegas do cursinho de inglês, etc. O relato do professor Paulo é um bom exemplo dos investimentos culturais familiares que recebeu quando jovem, especialmente no que diz respeito ao incentivo à leitura:

Então a gente, eu e meus irmãos, escolhíamos um livro e aí no final do dia a gente sentava pra ler. Então sentava eu, meus irmãos e minha mãe, enquanto meu pai não chegava do serviço ainda, e a gente ia ler. Então cada uma lia um

pedacinho, cada um lia um trecho... livro assim de história, aventura, ficção, alguma coisa assim. Então, sim! Sempre, sempre tive contato com livros desde pequeno, não só por questões de escola, mas especialmente dentro de casa, isso era uma coisa, não foi um trabalho aleatório, foi um trabalho planejado e pensado, vamos dizer assim por parte dos meus pais por entenderem a importância que isso teria no meu desenvolvimento, na minha formação (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

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

Em nossa revisão da literatura, observamos no trabalho de Souza (2012) que a falta de um capital cultural mais erudito e, portanto, mais adequado ao ambiente do ensino, poderia estar associado às dificuldades no contexto investigado, isto é, a autora relata que haveria indícios de uma relação entre baixo capital cultural dos professores por ela pesquisados e dificuldades percebidas em seu *habitus* professoral. Para ela, uma possível solução seria a própria instituição criar uma estrutura de apoio a esses professores, inclusive investindo na aquisição de capital cultural por parte deles.

Pesquisando professoras da educação básica que atuavam concomitantemente em escolas públicas e privadas do interior de São Paulo, Carlindo (2014) constatou, em sua pesquisa, algo similar à proposta acima, realizada por Souza (2012), isto é, que o fortalecimento do capital cultural das professoras por meio de busca e utilização de estratégias e práticas culturais é fator de grande importância para a constituição de um *habitus* professoral bem-sucedido. Conforme a pesquisadora, uma docência de boa qualidade requer uma formação cultural ampla:

[...] salientamos que o processo de investimentos em aquisições de capital cultural por professores é fator de grande importância para se entender a complexidade da atuação docente de boa qualidade. Salientamos que a posse desse novo capital deriva de investimentos diversos: expressa-se na busca e utilização de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram a angariação de conhecimentos formais e informais ao longo da trajetória formativa do agente social, particularmente, neste caso, do sujeito-professor. Nesse sentido, a estruturação de seu *habitus* cultural assim como de seu *habitus* professoral orienta seu fazer pedagógico na medida em que mobiliza, e requer, o emprego de seu capital cultural (CARLINDO, 2014, p. 136).

Ora, para os nossos sujeitos, professores integrantes do grupo oriundos de famílias com alto capital cultural, o que Carlindo (2014) e Souza (2012) defendem estava dado, pois tal capital fora herdado quase que naturalmente de seus pais.

Outra pesquisa que revela correlações entre elevação do capital cultural e mudanças no *habitus* de professores é o trabalho de Sousa (2018), no qual a pesquisadora investigou professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Conforme a pesquisadora, tal Programa, associado às discussões teóricas de qualidade na universidade de origem dos pesquisados, proporcionou a ampliação do capital cultural dos professores iniciantes com consequências positivas para a estruturação do *habitus* professoral dos sujeitos:

A tese que defendemos, a partir dos resultados encontrados, é que o Pibid, especificamente o modelo adotado no subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS, potencializou a movimentação do *habitus*, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados pelos agentes, que se exteriorizaram em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional, uma vez que se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas. **Na tese que defendemos, esse movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação**, em que puderam não somente observar, mas exercer a docência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem [...] (SOUSA, 2018, p. 229, grifo nosso).

Portanto, ressaltamos, o capital cultural, seja o herdado da família, como foi o caso do primeiro grupo de professores mostrado no Quadro 22, seja o adquirido durante a formação inicial ou no próprio trabalho docente está relacionado à uma docência de qualidade (CARLINDO, 2014; SOUSA, 2018; SOUZA, 2012). O capital cultural adquirido fora do âmbito familiar, em especial em boas escolas e universidades, parece ser o caso do segundo grupo de professores.

O segundo grupo de professores, tal como demonstrou o Quadro 22, é formado por três docentes: Ricardo, Roberto e Roberta. Desses três, somente Roberta, a partir da observação de suas aulas, demonstrou um desempenho um pouco menor que os colegas no que diz respeito ao domínio do conteúdo. Vale dizer que se trata de uma professora com apenas três anos de magistério. Contudo, chama a atenção o fato de, no geral, os três docentes, mesmo não tendo pais com curso superior, terem apresentado características em seu *habitus* professoral quase idênticas às dos professores do primeiro grupo, isto é, um bom uso da linguagem, com fluência na comunicação; além de domínio do conteúdo.

Esse grupo poderia ser classificado, na concepção de Bourdieu (2015d), como classe de transição ou classe média, pois não herdaram um elevado capital cultural de seus pais, visto que estes não passaram do ensino médio, porém adquiriram capital cultural por meio de sua trajetória escolar em boas instituições. Os três fizeram seus cursos de graduação, mestrado e doutorado⁴⁹ em instituições federais de ensino de excelente qualidade. Os três tiveram também outras características comuns, como: incentivo e apoio dos pais ou família extensa para prosseguirem nos estudos; incentivo de professores; desempenho escolar acima da média dos colegas, principalmente na educação básica; esforço e dedicação aos estudos de forma muito intensa e consciente.

De fato, como argumenta Bourdieu (2015d), agentes como esses três professores, não possuindo capital cultural herdado da família, tudo esperam da escola, pois investem e apostam nela todas as suas possibilidades de ascensão social. E foi exatamente isso que eles evidenciaram em suas entrevistas: um grande investimento por parte de seus pais e deles próprios na sua formação escolar, tanto na educação básica quanto superior. O caso do professor Roberto é um bom exemplo, pois os trechos a seguir demonstram mudanças constantes de escolas com o objetivo de obter um ensino de melhor qualidade. Para isto, tanto professores quanto seus pais contribuíram. Sua trajetória se deu ora em escolas particulares ora em escolas públicas, mas o que fica claro é a intenção ou projeto de buscar, sempre que possível, o melhor ensino:

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

⁴⁹ Lembramos que a professora Roberta, na época da entrevista, estava terminando seu doutorado. Atualmente ela já é doutora.

Aí lá realmente eu, foi muito bom pra mim esse período porque eu descobri que eu era somente mediano, né, eu fui na 8ª. série de lá eu vi que para ir muito bem eu teria que estudar 24 horas pra ter um nível compatível com a nota 8, eu teria que estudar por quanto eu não estudei a vida inteira anteriormente. Então foi muito bom pra eu ver que era só mediano, pra eu sair do meu mundo que eu era um cara nota 9 e 10 sempre e isso foi legal, isso me preparou de certa forma não apenas como estudante, mas como pessoa mesmo [...] E quando eu termino a 8ª. série essa escola também tinha o ensino médio, mas [...] E aí eu fui pra, foi uma situação que meu pai tava pagando escola particular, faculdade particular pra minha irmã do meio, e custeava as despesas da minha irmã mais velha ir pra UFMG fazer Farmácia lá. Então tava pesado pra ele pagar uma escola privada. **Então, embora ele acreditasse que eu merecesse e etc. e tal,** eu fui pra uma escola pública estadual que é a escola [nome da escola], que foi onde eu fiz o meu ensino médio. Na [nome da escola] eu era um estudante de novo nota 9 e 10 (Professor Roberto, engenheiro, doutor, grifos nossos).

Nesse excerto sobre a trajetória escolar do professor Roberto, alguns elementos chamam a atenção: primeiro, o fato do professor, ainda quando criança, buscar corresponder a um padrão elevado de notas (oito, nove ou 10). Segundo, as constantes mudanças de escola, inclusive fruto de sugestões de professores, com o intuito de um ensino com maior qualidade. E, por fim, um *ethos* familiar que demonstra grande esforço do seu pai em pagar escolas privadas para Roberto e suas irmãs e, quando isso não foi mais possível, a ida para uma instituição pública.

Segundo Bourdieu (2015d) os filhos das camadas menos privilegiadas da sociedade que conseguem obter sucesso escolar se diferem da média de sua categoria, isto é, possuem diferenças que acabam por projetar os indivíduos em um *continuum* escolar mais longo e com maior prestígio. Para tanto, segundo o autor, essas famílias adotam estratégias que vão desde um número reduzido de filhos até um investimento consciente na elevação do capital cultural global familiar. Além disso, Bourdieu também lembra que alguns dos filhos dessas classes de transição, na ausência de capital cultural herdado, demonstram um desempenho excepcional, próximo inclusive do desempenho observado nos filhos das classes privilegiadas.

Alguns elementos da trajetória do professor Ricardo também demonstram um perfil semelhante ao do professor Roberto: alfabetização precoce; desempenho escolar acima da média; assim como no caso de Roberto, sugestão de professores para que ele fosse transferido para uma escola melhor; esforço do seu pai para que ele, Ricardo, conseguisse entrar no CEFET (projeto esse do próprio pai do entrevistado, quando jovem). Vejamos trechos do resgate da escolarização desse professor:

Meu irmão mais velho, arredondando 3 anos mais velho que eu, no momento em que ele começou a entrar na escola infantil eu tinha acesso às coisas que ele tava ali, de alfabetização, porque a gente dividia quarto [...] minha mãe relata que eu já sabia, ela percebeu que eu sabia ler com 3 anos. E assim foi uma coisa quase que natural [...]. Eu entrei mesmo na escola no terceiro

período do jardim de infância. E eu fiz esse terceiro período, tinha coisas muito básicas, eu me lembro de questionar a professora que tava muito chato porque eu queria um negócio a mais. Eu sempre, sendo sincero, sempre fui o destaque da sala, sempre, sempre, sempre, na escola estadual. [...] sendo realista, fazendo uma autoanálise, eu me sentia muito acima dos meus colegas em termos de desempenho. Não era uma escola brilhante, mas eu me sentia, sempre me senti, percebia isso [...] quando tava na sexta pra sétima série, a escola sofreu, tava sofrendo um problema muito sério de gestão, e a professora de geografia, ela também lecionava em uma outra escola, numa escola municipal, e eu me sentava de frente pra ela e ela começou a conversar comigo assim: “aqui, eu dou aula nessa outra escola, eu acho que a situação tá melhor. Se eu arrumar uma vaga, você conversa com seus pais e tal”. Até que ela achou uma vaga, conversou com meus pais e eles autorizaram. Aí eu mudei pra essa escola municipal que realmente era notável que ela tinha um ambiente melhor [...] e aí eu fiz a sétima e oitava série nessa escola municipal. Aí no início da oitava série, aí assim, foi principalmente por influência do meu pai, que ele tentou estudar no CEFET nos anos 80 e ele tentou três vezes e nunca conseguiu, e ele sempre lembrava que todo mundo que tinha conseguido, tinha dado grandes progressos assim, tinha evoluído muito bem, conseguido coisas interessantes na vida. E ele sempre martelou isso e induziu a fazer, estudar forte ali na oitava série. E aí no início do ano ele, aí tinha aquelas provas de cursinho pra ganhar bolsa, aqui em Belo Horizonte [...] Eu fiz essa prova no início do ano, aí que eu senti o meu nível, porque eu era um aluno destaque na escola pública, mas eu só consegui fazer um pouco mais de 50% da prova. Aí eu senti onde eu realmente estava, eu tava alguns níveis abaixo, mas foi suficiente pra ganhar uma bolsa, acho que foi algo em torno de 50%, e que meu pai, minha tia também ajudou na época, e conseguiu pagar a mensalidade, foi um ano de cursinho. Então era de manhã na escola municipal e de tarde no cursinho, três vezes por semana. E com isso eu consegui no final do ano ser aprovado no CEFET (Professor Ricardo, arquiteto, doutor).

O empenho do pai do professor Ricardo para que ele fosse aprovado no CEFET, uma escola considerada de alta qualidade e, portanto, com capacidade de contribuir para um futuro melhor, revela o desejo da pequena burguesia em ascender pela educação. E tanto a família do professor Roberto quanto a do professor Ricardo parecem ter feito uma grande aposta na escola como mola propulsora para essa ascensão. Isto ocorre, segundo Bourdieu (2015f), porque entre as famílias pequeno burguesas em ascensão a ideia de um porvir diferente é vivenciada por procuração, isto é, por meio dos filhos, para os quais o pai transfere suas próprias aspirações, como ficou claro no excerto acima.

De acordo com Bourdieu (2015d) o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino esperado para o coletivo de sua classe ou grupo, dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, reforçando o mito da escola libertadora inclusive diante daqueles sujeitos que foram eliminados, como se tudo se tratasse de uma questão de esforço e mérito pessoal. Contudo, o autor esclarece que o mito da escola libertadora, na verdade, fortalece a escola conservadora na medida em que o sistema escolar confere às desigualdades culturais uma sanção formalmente de acordo com os valores democráticos, justificando, assim, as

desigualdades de desempenho dos estudantes de diferentes classes sociais. Este parece ser o caso, acreditamos, dos dois professores citados no segundo grupo, ou seja, para um observador comum poderia lhe parecer perfeitamente que esses dois sujeitos obtiveram sucesso na e pela escola por uma questão exclusivamente de mérito pessoal. Contudo, como relatamos, o empenho de seus pais no sentido de os filhos estudarem, dentro do universo das possibilidades objetivas familiares, nas melhores escolas; o apoio de professores, os orientando sobre quais caminhos seguir; e, por sua vez, a adesão dos próprios sujeitos ao projeto de ascensão social através da escola foram, de fato, os elementos propulsores desses dois. Trata-se aqui de um capital cultural adquirido a duras penas durante o processo de escolarização, mas suficiente para que esses indivíduos, quando professores, obtivessem um desempenho comparável ao dos professores do primeiro grupo.

Na trajetória dos dois referidos professores, certamente teve grande peso os juízos que alguns de seus professores fizeram a respeito dos mesmos, os impulsionando para buscarem sempre o melhor desempenho na escola. Neste sentido, segundo Bourdieu (2015g) os esquemas professorais de percepção e de apreciação funcionam como esquemas geradores que estruturam a prática dos sujeitos. Assim, podemos deduzir que ambos os professores se engajaram e se agarraram nas percepções que lhes foram atribuídas, como “alunos de destaque”, “acima da média”, “melhor da turma”, forjando em suas subjetividades sentimentos úteis ao sucesso escolar e, mais uma vez, similares aos dos indivíduos do primeiro grupo: segurança, autoconfiança, autoestima elevada, bom domínio da língua materna, etc. características essas fundamentais para a docência de boa qualidade.

Na entrevista do professor Roberto, por exemplo, ficou muito clara a expectativa que alguns de seus professores depositavam nele visto que suas irmãs mais velhas haviam passado pelas mesmas escolas e tinham manifestado um excelente desempenho:

Então, onde eu era reconhecido como irmão da [nome de uma irmã] e [nome da outra irmã] sempre me falavam naquelas primeiras aulas sabe? “Fale sobre o seu nome e de onde você tá vindo”. “Ahhh, sei, você é irmão da [nome de uma irmã] e [nome da outra irmã]? Elas são boas, viu, elas são muito boas!”. Então, eu ainda criança eu já percebia que tinha uma expectativa criada em torno não daquele menino que tava chegando, mas por ser irmão da [nome de uma irmã] e [nome da outra irmã], que elas sempre iam bem, na escola. E eu sempre fui um cara assim que, a educação que eu recebi dos meus pais era tal que eu não me permitia ser aquele cara que ia dar trabalho, sabe, me frustraria muito em deixar meus pais decepcionados, sempre fui muito consciencioso. Eu tive essa sorte de já ter isso já, então eu não me admitia decepcionar os meus pais. Então, eu me esforçava de forma a ser compatível com tirar 9 e 10 [...] (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

Assim, os juízos professorais esperavam o mesmo de Roberto e este, por sua vez, correspondia às expectativas professorais. Neste sentido, Bourdieu (2015g, p. 229) nos fala de uma cumplicidade entre os agentes e os adjetivos professorais que lhes são atribuídos e que, de certa forma, selam seu destino: “[...] toda socialização bem-sucedida tende a obter dos agentes que eles se façam cúmplices de seu destino.”

Por sua vez, a professora Roberta, também membro do segundo grupo, oriunda de família com médio capital cultural, apresentou em suas aulas um grande domínio da língua portuguesa, porém médio domínio do conteúdo. Como sinalizamos anteriormente, essa professora tinha pouca experiência no magistério, apenas três anos, e nenhuma experiência no mercado de trabalho como engenheira:

Trata-se de uma professora das camadas populares/média baixa, negra, muito esforçada, jovem, terminando o doutorado. Fica mais presa aos slides e à teoria como um todo. É muito simpática, sorri bastante e busca fazer uma aula realmente dialogada, dando voz e vez aos alunos. Se comportou de forma natural durante toda a aula, como se eu realmente não estivesse ali (Anotações do caderno de campo sobre aula da professora Roberta, disciplina Princípios de Análise de Falhas, curso Engenharia Mecânica).

Outro elemento que se coloca no estruturante em questão, capital cultural e *habitus* de classe, deixando sua complexidade mais volumosa diz respeito ao que significa *habitus* de classe no Brasil e fora dele quando se trata de um agente afrodescendente. O que nunca esteve explicitamente colocado na matriz conceitual, embora muitas pesquisas de Bourdieu tenham sido realizadas nos arredores de Paris com grupos norte africanos⁵⁰. Todavia, a professora em questão é outro exemplo de pessoa que foi influenciada por professores que passaram por sua trajetória escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nesse sentido, por exemplo, falando especificamente do início do ensino fundamental, ela relata:

[...] sempre fui uma boa aluna nesse período dentro da escola, de vez em quando fazia uma arte ou outra, mas assim como aluna sempre tive notas boas nesse período. Inclusive na primeira série eu tive um professor que incentivava muito né, ele dava, ele premiava quem tirava nota boa no ditado, dava coisinhas de papelaria sabe? Um apontador de bichinho, então a gente tinha esse tipo de incentivo. Então todo mundo queria ganhar e eu lembro de ganhar todas as vezes, sabe, eu nunca fiquei sem ganhar alguma coisa, não premiava só um premiava vários, mas assim tinha o ... ele dava diploma, o primeiro da sala, o segundo da sala, ele fazia um diploma e entregava no dia da reunião, né. Então, assim eu sempre era daquelas, era boa aluna mas conversava muito (Professora Roberta, engenheira, doutoranda).

⁵⁰ Em nossa revisão da literatura não percebemos a discussão de questões étnico/raciais entre as cinco pesquisas que adotaram com centralidade o conceito de *habitus* e a inflexão *habitus* professoral na EPT (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012).

Tal professora, como sinalizado em seções anteriores, herdou capital cultural da família extensa, um tio seu, professor de profissão que possuía em sua residência uma espécie de escolinha informal para ajudar crianças e adolescentes da região. Esse tio foi quem incentivou a entrevistada a entrar no CEFET:

Aí já acho que da sexta série em diante, eu passei a estudar, como reforço, além da escola, como meu tio já incentivava, falava assim: “você tem que ir... falava comigo e com minha prima né, “estuda pra você poder entrar pro CEFET, porque o CEFET é que é bom.” Porque a gente não tinha condições de pagar escola particular. Então era a opção boa que a gente... desde os... sexta, sétima série ele já falava. Aí eu comecei na sexta ou sétima série eu já comecei a sair da aula alguns dias da semana, pegava o ônibus e ia lá no bairro da escolinha do meu tio estudar já pensando no... em ir pro CEFET depois. E aí foi isso que aconteceu. Eu terminei o ensino fundamental e aí eh... fui fazer o ensino médio no CEFET (idem).

No ensino técnico, novamente a pesquisada foi influenciada por seus professores, especialmente por um que ela disse ter gostado muito e que a ajudou a escolher o seu curso de graduação. No ensino superior, mais precisamente no mestrado, Roberta recebeu a sugestão de uma professora para seguir a carreira acadêmica. Atrelada à essa sugestão, a dificuldade de conseguir bolsa assim que entrou no doutorado, lhe fez pegar algumas aulas como professora designada da Rede Estadual de Minas Gerais. Em seguida, ministrou aulas como professora substituta da PUC-MG. Nessa instituição, diz ter aprendido muito a ser professora com um docente com quem compartilhou uma disciplina e possuía décadas de experiência.

Em suma, a professora Roberta, de forma análoga aos professores Ricardo e Roberto, na ausência de um elevado capital cultural herdado de seus pais, se agarrou em todas as oportunidades que lhe apareceram: a ajuda de um tio professor; os incentivos de professores da educação básica e do ensino superior; a aprendizagem da docência com colegas mais experientes. Enfim, seu *habitus* professoral foi constituído por um capital cultural predominantemente escolar, adquirido ao longo de sua trajetória tanto na condição de estudante quanto no próprio trabalho docente. Ressalta-se que Roberta, entre todos os professores que estamos considerando com elevado ou médio capital cultural, é a única pessoa preta. Também era a única professora contratada, isto é, com vínculo temporário com o IFMG. A propósito da situação funcional da professora Roberta, de acordo com Bourdieu (2015g), a *hexis* corporal, isto é, a forma externa do *habitus*, expressa no jeito do indivíduo andar, falar, se vestir e sua própria aparência física são elementos de apreciação do juízo professoral. Neste sentido, o autor aponta também correlações entre as apreciações dos professores e a aparência dos alunos. De forma similar, perguntamos: será que a *hexis* corporal, o *habitus* de classe da professora em

questão, aliada à cor de sua pele, podem estar representando um empecilho à sua aprovação em concursos públicos federais para o magistério? Conforme o autor:

A *hexis corporal* é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais (BOURDIEU, 2015g, p. 214).

Enfim, esse segundo grupo, constituído pelos professores Roberto, Ricardo e Roberta evidenciam a potência do capital cultural na constituição de uma docência de qualidade, ainda que o capital cultural dos referidos docentes não lhes tenha vindo desde o berço, mas sim com o próprio processo de escolarização. Tratamos aqui, então, de um capital cultural escolar. O *habitus* de classe desses três professores também, certamente, não se confunde com o do primeiro grupo, visto que aquele é formado por sujeitos, verdadeiramente, oriundos de famílias privilegiadas. Contudo, o capital cultural constituído no ambiente escolar e acadêmico lhes renderam vantagens similares àquele grupo. Assim, podemos afirmar que o *habitus* professoral desses três agentes guarda mais similaridades com o primeiro grupo do que com o terceiro, formado por apenas dois professores, Bernardo e Cláudio.

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

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

[...] eu tinha muita dificuldade pra aprender, pra entender e eu tinha um problema sério, né, até hoje eu ainda tenho um pouco de dificuldade na fala.

Então do jeito que eu, eu falava muito errado, e do jeito que eu falava errado eu escrevia. Então eu tinha essa dificuldade né, eu não conseguia falar a letra “g”, eu falava a letra “z” [...]. Eu tenho uma dificuldade ainda hoje com o “L” né, por exemplo, vou falar a palavra “Cráudio”, eu costumo ainda hoje colocar o “L”, com alguma dificuldade, treinando ali, eu consigo falar. Então eu tive alguns problemas na fala que me dificultavam. Então, assim, eu sempre fui muito interessado, mas sempre tive muita dificuldade [...]. Eu tenho até um pouco de dificuldade, vamos dizer assim, até hoje. Hoje, pra aula, eu me preparo ali né pra matéria, aí é tranquilo, mas assim... ehh, na condução, na fala, ehhh, eu tenho que me preparar um pouco, eu não tenho aquele domínio, vamos dizer assim, da condução na sala. Eu me preparo ali pra matéria, me conduzo, mas eu não tenho assim essa condução facilitada assim do diálogo, vamos dizer assim, eu não tenho um bom domínio na condução didática (Professor Bernardo, engenheiro, mestre).

Embora o relato acima possa sugerir dificuldades de ordem fonológica do professor em questão, ponderamos que se trata, em verdade, de uma questão cuja explicação pode ser ancorada na sociologia: sendo filho de pais com baixa escolaridade e convivendo com pessoas que possuíam uma linguagem diferente da que a escola valoriza, esse professor, quando criança e adolescente, provavelmente se comunicava de acordo com as características do *habitus* de classe do seu grupo familiar, isto é, reproduzia a fala e o jeito de ser daqueles que estavam ao seu redor. E se há, de fato, um problema físico do ponto de vista fonológico, o mesmo não foi resolvido, provavelmente, também por questões associadas ao *habitus* de classe de sua família, possivelmente por razões financeiras.

Outro dado importante sobre o professor Bernardo é que se trata de um professor negro. Logo, estamos falando de um professor oriundo das camadas populares, cujos pais não completaram o ensino fundamental, com problemas na comunicação (pronúncia das palavras, conjugação verbal, concordância, etc.) e afrodescendente. Embora não tenhamos trabalhado questões étnico-raciais em nossa pesquisa, consideramos importante tal informação. No total da amostra de 12 professores, somente dois eram afrodescendentes: Bernardo e Roberta, ambos engenheiros e professores do Câmpus Betim.

Retomando o debate sobre linguagem, como esclarecido por Bourdieu (2015d), ela é a parte mais atuante da herança cultural, ou seja, a dimensão que mais contribui para a distinção entre as classes ou grupos sociais. Além disso, ela fornece um sistema de categorias para a compreensão e decifração de estruturas complexas:

[...] a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que

lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 2015d, p. 51).

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

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

Tanto no caso de Bernardo quanto no de Cláudio, no que se refere à linguagem, chama a atenção a falta de espontaneidade e fluência na comunicação, o que, possivelmente, é o resultado de um misto de linguagens de *campos* diferentes: uma pertencente ao seu *habitus* de classe, originalmente popular, e outra própria do *campo* científico e acadêmico. Evidentemente, com base em Bourdieu (2015d), ambos os professores são trânsfugas de classe e, portanto, seu *habitus* professoral carrega elementos das estruturas estruturadas em suas primeiras socializações, mas também novas estruturas e/ou estruturas modificadas pelo *campo* específico em que transitam agora.

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

Por outro lado, no que diz respeito ao domínio que esses dois professores possuem do conteúdo de suas respectivas áreas, observamos similaridades com os dois grupos anteriores, com maior capital cultural. Assim, algumas questões podem ser formuladas: se esses dois professores possuem baixo capital cultural, manifestado inclusive pelo baixo domínio da norma culta, isto é, por uma comunicação a princípio distante do esperado para o *campo* educacional, como esses docentes dominam tão bem o conteúdo que ensinam? O que teria ocorrido em suas trajetórias de vida que lhes fez, a despeito do baixo capital cultural, em relação ao domínio de

conteúdos se aproximarem dos demais docentes com maiores vantagens culturais? A resposta para essas perguntas se encontra em outro estruturante do *habitus* professoral de alguns dos professores acompanhados, o qual ainda vamos apresentar nesta seção: a experiência profissional no mercado de trabalho.

7.2 *Habitus* estudantil e espelhamento de práticas

Nossos dados sinalizaram para o fato de que no caso específico dos professores bacharéis da EPT que nunca cursaram uma licenciatura, docentes do IFMG, o suporte de sua prática pedagógica advém, em parte, do processo de constituição de seu *habitus* estudantil por meio da observação das práticas de professores quando eram alunos. Os dados demonstram também que o *habitus* professoral dos professores acompanhados é estruturado ainda pela observação de práticas de colegas da EPT, além, nos casos de filhos de docentes, da observação das práticas de seus próprios pais. Por isso, acreditamos que o *habitus* estudantil espelha práticas docentes que associadamente constituem os estruturantes do modo de ser e estar na sala de aula, ou seja, o *habitus* professoral. Como vimos na Seção 4, algumas pesquisas com professores da EPT apontavam para esse fenômeno (LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012). Em nossa pesquisa, nove dos 12 professores apresentaram claramente elementos que demonstram influências do *habitus* estudantil na constituição do *habitus* professoral. O Quadro 23 apresenta quem são esses nove docentes e a origem do espelhamento das práticas de professores que foram primeiro estruturadoras do *habitus* estudantil e depois do *habitus* professoral. Ou seja: se trata de influências de práticas pretéritas, sejam de professores que passaram pela trajetória escolar desses sujeitos, sejam de pais docentes, sejam fruto de observações do trabalho de colegas da educação profissional.

Quadro 23- Espelhamento de práticas e sua origem

PROFESSORES	ORIGEM DO ESPELHAMENTO	
	Professores e/ou familiares	Colegas de trabalho e/ou outros docentes da EPT
Bernardo		Telecurso 2000
Cláudio	Professores	
Isabela	Mãe professora	Colegas do IFMG
Lucas	Professores e pai professor	
Marcelo	Professores	

Paulo	Professores	
Ricardo	Professores	
Roberta	Professores	Colegas de trabalho de outra instituição
Vinícius	Pai professor	Colegas do IFMG

Fonte: elaboração própria.

Analisando os dados do Quadro 23 percebemos que oito dos nove professores declararam se inspirar em práticas mais pretéritas, oriundas de observações de professores que tiveram no ensino médio, no ensino superior ou nas observações das práticas dos seus próprios pais, embora três desses oito professores também tenham relatado influências mais atuais, de pares de trabalho, sejam do IFMG ou de outras instituições. Dos quatro professores que mencionaram a influência de colegas de trabalho, o único professor que mencionou somente influências de outros docentes da EPT em sua própria prática de ensino, não mencionando nada a respeito de práticas inspiradas nas de seus professores do ensino médio ou superior, foi o professor Bernardo. Tal professor, inclusive, se difere dos demais por ter relatado que sua prática se inspirou nas aulas de professores da educação profissional que ministravam vídeo aulas para o Programa Telecurso 2000⁵¹. Conforme Bernardo, quando ele ainda era um professor pouco experiente e trabalhava como instrutor em uma unidade do SENAI, na área de Mecânica, ele exibia vídeo aulas sobre os conteúdos que ministrava e, na medida em que fazia isso para seus alunos adolescentes, ele próprio aprendia como ser professor, como ensinar os conteúdos próprios da sua área profissional:

O que eu fazia que eu não me esqueço disso, Telecurso 2000! Colocava os meninos pra assistir televisão, direto, era Telecurso 2000 direto, aí eu colocava porque a gente tinha umas televisões, a gente pegava, tinha as fitas, várias fitas. Então eu me recorria ao Telecurso 2000 direto, colocava pra eles, né [...]. Com relação à sala de aula, o que eu mais fazia no início era vídeo aula, Telecurso 2000 [...]. Eu fui adquirindo aquele domínio um pouco da fala dentro da sala assistindo vídeo, foi me dando mais estratégia e foi me dando mais, fazendo com que eu conseguisse me soltar, porque eu sempre fui tímido, eu sempre fui tímido. Então aí eu consegui ir me soltando com isso (Professor Bernardo, engenheiro, mestre).

⁵¹ Trata-se de Programa realizado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Canal Futura, Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp). Inicialmente chamado de Telecurso 2º Grau, estreou em 1978 passando, progressivamente, a trabalhar conteúdos das principais áreas do conhecimento dos então 1º e 2º graus, além de conteúdos profissionalizantes da área de mecânica, exatamente a área na qual o professor Bernardo trabalha como docente há mais de duas décadas. Disponível em: [Telecurso 2000 - EducaBrasil](#). Acesso em: 31 ago. 2022.

Os professores Isabela, Roberta e Vinícius também mencionaram que aprenderam a ministrar aulas a partir da observação das práticas de colegas, bem como do compartilhamento de atividades conjuntas com docentes mais experientes. Nesse sentido, o relato da professora Isabela é revelador. Conforme essa professora, ao chegar no Câmpus Sabará do IFMG, sem experiência docente e sem formação pedagógica, sua estratégia foi observar a prática de colegas, em especial de uma professora que possuía mais experiência e demonstrava ser detentora de práticas exitosas:

[...] a referência dos meus colegas foi muito fundamental no começo [...]. Quando eu cheguei lá sem experiência docente nenhuma, eu fui conversando, fui conhecendo com quem ia trabalhar comigo e ali eu tinha outros colegas que já tinham anos de sala de aula. E aí eu comecei a conversar com eles, a observar o que eles faziam, como eles trabalhavam, aí uma pessoa em particular, a professora [...], eu gostei muito do que ela fazia, da forma como ela trabalhava com os alunos, o que ela conseguia construir com eles, a forma como ela fazia, comecei a observar, a desenvolver projetos junto com ela e trocar ideia com ela mesmo e isso me influenciou. Então, a troca com os meus colegas foi fundamental nesse momento, sabe? (Professora Isabela, advogada, doutora).

A professora Roberta, com 32 anos de idade na época da entrevista, além de mencionar elementos do seu *habitus* estudantil, fala claramente da influência de colegas de trabalho na estruturação do seu *habitus* professoral, em especial uma experiência de compartilhamento de disciplina que a referida professora vivenciou em outra IES:

Entrei na PUC, conheci um professor que dava aula, dividi uma turma com um professor que já tinha 30 anos que ele dava aula daquela matéria. Ele pegou na minha mão assim e me ajudou (Professora Roberta, engenheira, doutoranda).

O professor Vinícius, também com 32 anos de idade, relata a importância da observação das práticas de colegas mais experientes, particularmente para docentes que são graduados em engenharia:

Como a gente é da engenharia, observacional, acho que a primeira coisa é observar os colegas, observar metodologias, tentar implementar, eu sou um cara muito ativo nesse sentido [...]. Observação, observação de colegas, de bons exemplos, de bons professores (Professor Vinícius, engenheiro, doutor).

Chama atenção o fato de, entre esses quatro professores, três serem engenheiros, Bernardo, Roberta e Vinícius, com idades distintas, mas com um ponto em comum: a importância que deram para o fato de terem aprendido a ministrar aulas e, até hoje, se inspirarem em práticas de colegas da educação profissional mais experientes. Embora Isabela não seja engenheira, sua formação em Direito seguramente, assim como os outros três, não lhe

proporcionou nenhuma discussão que pudesse oferecer subsídios para a prática docente. Assim, observar a prática de colegas mais experientes, principalmente práticas de sucesso, é uma estratégia bastante pertinente.

Tratando especificamente de engenheiros, Silva, M. G. (2017) argumenta sobre a importância da socialização e discussões entre professores engenheiros e docentes com outras experiências, formações e visões, visto que essas vivências são formadoras do professor e encontram-se ausentes nos cursos de graduação em engenharia, os quais, evidentemente, preocupam-se em formar engenheiros, não docentes:

A consolidação profissional do professor passa pela socialização e pelas discussões crítico-reflexivas com os pares que vivem situações semelhantes diariamente, têm conhecimentos e trajetórias diversificadas de docência, frequentemente são de áreas distintas e possuem experiências que se complementam. Essas discussões coletivas são quase inexistentes nos cursos de graduação em Engenharia, pois estes não objetivam formar professores, mas sim engenheiros (SILVA, M. G. 2017, p. 89).

Outro autor da nossa revisão da literatura que dialoga com o dado que estamos tratando aqui, isto é, sobre o espelhamento de práticas entre professores da EPT, é Souza (2012), a qual investigou os modos de ser e agir de professores do Curso Técnico em Agropecuária de um câmpus do Instituto Federal Goiano. Conforme esta autora, a interação entre os pares produz estratégias para o ensino, fundando, assim, saberes importantes sobre a docência:

A interação com os pares foi fundamental para a troca de informações e objetivação de saberes, bem como para **elaboração de estratégias de ensino**, além do tempo, uma vez que ensinar supõe aprender a dominar, progressivamente, os saberes necessários para a docência. Assim, exercer a docência na Educação Profissional é, também, uma construção permeada pelo desenvolvimento profissional (SOUZA, 2012, p. 209, 210, grifo nosso).

Em suma, em uma primeira análise do Quadro 23, especificamente da coluna à direita, notamos a importância da aprendizagem da docência com colegas de profissão, professores mais experientes cujas práticas servem como um suporte aos menos experimentados.

Na coluna à esquerda, do Quadro 23, observamos elementos associados tanto ao *habitus* estudantil quanto à observação de práticas docentes por meio do convívio com pai ou mãe professores. Dos oito sujeitos assinalados na referida coluna, dois mencionaram influências de seus pais, além da influência das práticas de colegas de trabalho: Isabela e Vinícius. A primeira é filha de pedagoga, professora das séries iniciais. O segundo é filho de um professor de história. Por outro lado, esses dois professores não relataram, ao menos de forma evidente, se inspirar nas práticas de professores que tiveram na educação básica ou superior. Isabela, lembramos, é a docente que mais demonstrou, tanto por meio da entrevista quanto através da observação de

suas aulas, possuir práticas mais inovadoras: linguagem mais despojada, adoção de jogos digitais/gamificação, associação da matéria com coisas engraçadas da internet e TV, etc. E tal professora, durante sua entrevista, fez críticas aos professores que teve durante sua graduação em Direito, dizendo que eles eram muito formais e distantes. Sendo assim, embora não tenha dito claramente que sua prática pedagógica foi influenciada por professores que passaram por sua vida, acreditamos que aqueles professores que ela criticou a influenciaram sim, no sentido de ela buscar ser o contrário deles, isto é, mais atenciosa, menos formal, mais descontraída e inovadora. As críticas que ela fez a seus professores da graduação e a importância que atribui à experiência de sua mãe, professora, em sua prática docente podem ser observadas no trecho a seguir:

Lá na graduação, especialmente na [nome da faculdade], é obvio que eu não tive nenhum professor inovador, um professor inovador, que tivesse uma linguagem simples, acessível. Não! Eu tive o auge do formalismo que você imaginar. Dois professores só que escapavam disso... um foi meu orientador e outra foi uma professora do Direito do trabalho. Ali foram duas referências, mas não posso dizer que foram inspirações. Mas, de fato a minha inspiração veio muito do trabalho da minha mãe, porque eu ia pra sala de aula dela quando eu era criança. Então eu lembrava de como ela lidava com os alunos e o diferencial dela era ficar muito próxima dos alunos. Então ela sabia quem eram, quem eram as famílias, ela ia conhecer a família, ela se preocupava com cada um e ela sabia dizer qual era o estilo de cada um, ela respeitava o estilo de cada um e eu falei: ‘isso eu nunca tive em lugar nenhum’. Mas eu sei que isso é o bacana, porque eu via o que ela produzia com aquilo. Então quando eu fui pra Prefeitura e fui fazer essa experiência, eu tentei fazer nesse sentido: ‘olha, não adianta eu falar direitiquês com o pessoal porque uma assistente social, um psicólogo, entender o jurídico não vai adiantar de nada, o que eles precisam saber é como falar com as pessoas que eles atendem. E que era o que minha mãe fazia com outras formas também [...]. Então, minha aula não tem nada daquilo que eu tive na minha faculdade [...]’ (Professora Isabela, advogada, doutora).

No relato da professora Isabela, percebemos que durante sua primeira experiência profissional na área do Direito, trabalhando na Prefeitura de Belo Horizonte com a defesa dos direitos de crianças e adolescentes vítimas de abuso, ela se inspirava no trabalho realizado por sua mãe para orientar outros profissionais que com ela trabalhavam, como psicólogos e assistentes sociais. Em seguida, a entrevistada relata que passou a ministrar cursos para esses profissionais e que tais cursos foram um sucesso justamente por ensinar na mesma perspectiva de sua mãe, perspectiva esta oposta à dos professores que teve durante sua graduação. Assim, mais uma vez, reiteramos: por mais que a professora Isabela não tenha mencionado se inspirar nas práticas de professores que teve durante sua trajetória escolar, é notório que a mesma tenta

ser o contrário do que vivenciou com certos professores em sua graduação. Poderíamos falar, aqui, então, de espelhamento por negação.

O professor Vinícius, por sua vez, mencionou não apenas que as práticas pedagógicas de seu pai lhe serviram como inspiração, mas até mesmo sua escolha por engenharia se deve ao trabalho do pai. Conforme Vinícius, sua escolha por engenharia se deve ao fato de o pai ser professor de história, portanto, professor de uma disciplina ligada às Ciências Humanas, área de conhecimento que o pai relatava não ser valorizada no Brasil. Assim, podemos deduzir que a influência de pais professores sobre seus filhos se iniciou antes dos mesmos se tornarem professores:

Na engenharia, minha escolha, ela partiu do fato do meu pai ser historiador, isso é fato, meu pai sempre me colocou: "óh! se você for para a área de humanas, é complexo". Então, desde pequeno, né? Tive um... talvez uma parte psicológica envolvendo talvez, eu sempre ouvi que a área de humanas no Brasil, infelizmente, tinha um exemplo em casa, era mal remunerada e tudo mais. Então eu parti para a engenharia por causa disso, inicialmente (Professor Vinícius, engenheiro, doutor).

Se no caso da professora Isabela houve negação das práticas realizadas por seus professores da graduação, no caso do professor Vinícius houve negação da “escolha” profissional do pai, uma vez que Vinícius escolheu um curso de Exatas acreditando, com a confirmação do pai, de que a área de Humanas no Brasil é desvalorizada. Muito embora, após ter se formado engenheiro, Vinícius tenha se tornado professor, assim como seu pai.

A respeito do espelhamento de práticas pretéritas, constituintes primeiro do *habitus* estudantil, alguns relatos foram muito emblemáticos no sentido de deixarem evidente que o *habitus* estudantil constituído quando nossos sujeitos eram estudantes do ensino médio ou da graduação ainda é um elemento fundante do seu *habitus* professoral, especialmente quando nossos sujeitos estavam no início da carreira docente. Nesse sentido, por exemplo, o excerto abaixo, da transcrição da entrevista com o professor Ricardo, é revelador:

[...] eu acho que é muito por observação, por inspiração de tomar algumas pessoas, algumas figuras como exemplos bons, como bons exemplos, de boas práticas [...]. São alguns professores que eu via assim como exemplos assim de conhecimento técnico e de postura, assim, que eu via que era aqueles caras que tratavam o assunto de uma maneira consistente, de uma maneira séria, a coisa do exemplo, da postura em sala de aula, isso eu sempre observei; isso depois lá no curso de pós graduação em docência isso é tratado, aquele aprendizado que é... ele é tácito né, ele, não precisa falar, é por exemplo, né assim, a pessoa observa e aquilo [...] (Professor Ricardo, arquiteto, doutor).

O professor Paulo é outro exemplo de docente cujo *habitus* professoral tem, como um de seus elementos estruturantes, o influxo de práticas observadas durante a graduação. Esse professor, inclusive, falando de suas primeiras experiências como docente, consegue fazer uma autocrítica em relação às suas práticas, mencionando que suas aulas eram muito conectadas ao padrão tradicional, padrão esse vivenciado durante anos na condição de aluno:

Então eu cheguei na sala de aula assim: eu vou replicar aquilo que pra mim funcionou. Então aquele professor que fazia uma dinâmica diferente ou que usava um power point com animações, enfim, e que eu gostava mais da aula é o que eu tentei fazer nesse, nesse primeiro momento né [...]. Eu vejo essas minhas primeiras aulas mais como uma palestra, que eu tava dando ali pros alunos: ‘me escutem que eu vou falar um monte de coisas!’ Do que uma aula realmente em termos de aprendizado, em termos de interação, em termos de ver se os alunos estão interessados, se não estão, se não estão, conseguir mudar ali uma dinâmica, introduzir uma dinâmica nova, enfim [...]. Eu vejo que esse começo foi muito assim, tentativa e erro. Então, eu dei uma aula e vi que aquele slide ou aquela experiência que eu levei ou aquele exercício em grupo não funcionou muito bem, aí eu tentava fazer alguma coisa diferente na aula seguinte, né, então na tentativa e erro, tentando replicar aquilo que funcionou pra mim na graduação [...] (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

Outro docente que também deixa claro ter se inspirado nas aulas de seus professores do ensino médio e da graduação, é o professor Lucas. Esse professor, assim como Ricardo, demonstra ter consciência de que suas aulas ainda tendem a seguir um padrão mais tradicional, o que seria fruto exatamente de suas experiências enquanto aluno:

[...] a gente lembrando de como os nossos professores nos deram aula, eu segui uma linha um tanto rígida ali e fiz a aula muito parecida com a deles [...]. Eu espelho um pouquinho no que o meu pai fazia também, sabe? E dos professores que eu tive na época de ensino médio, que eram professores mais agitados, que gostavam e tal. Essa aula é legal de ver, aí você interessa pela disciplina, você corre atrás, você pergunta, você vai atrás do professor fora da aula, no corredor, entendeu? [...] Eu tenho uma certa dificuldade porque eu tinha muito a cabeça da aula tradicional da minha época de graduação, na minha época de ensino médio. Apesar de ser mais comunicativo, ainda muito aquele estilo aula expositiva, eu no quadro falando com os alunos (Professor Lucas, engenheiro, mestre).

O trecho acima, além de evidenciar a importância do *habitus* estudantil na constituição do *habitus* professoral desses docentes da EPT, principalmente nas suas primeiras experiências na educação, revela também o papel do pai do professor Lucas em sua prática pedagógica. Assim como no caso de Isabela e Vinícius, Lucas é filho de pai professor e a experiência de ser filho de docente, no caso, da área de engenharia, o influenciou. Em outros momentos da entrevista, o referido professor mencionou inclusive que até hoje conta com a ajuda do pai, o convidando para ministrar palestras no câmpus em que trabalha, o que demonstra que seu pai é, de fato, uma referência como docente.

O professor Cláudio, também engenheiro, é outro exemplo de professor que relatou ter aprendido a ministrar aulas com base nas observações das aulas de professores que teve no passado. No trecho a seguir, o referido professor, como sinalizado em outra seção, critica os cursos de licenciatura mencionando que o aprendizado da docência é mesmo por observação:

[...] O aprendizado de dar aula é o aprendizado de todos os alunos, é observando o professor. Todo aluno começa assim. A licenciatura ela não ensina você a dar aula, ela pode te modelar pra algumas áreas, ela pode te apresentar alguns horizontes que você não consegue enxergar porque você precisa de lapidar alguns horizontes, mas você começa observando o seu professor. Como que ele fala, qual é o conhecimento que ele tem: ‘Noh, esse cara conhece pra caramba, vou fazer uma pergunta pra ele.’ Ele começa a dar aula sem livro na mão, ele nem copia do livro. O cara conhece pra caramba!’ Então isso vai te mostrando, ‘poh, que bacana!’ [...]. Então, quer dizer, o meu aprendizado professoral ele foi desenvolvendo naturalmente com acertos e erros e com essas observações (Professor Cláudio, engenheiro, doutor).

Conforme Silva, M. G. (2017), em sua pesquisa com professores engenheiros, tais professores carregam a subjetividade, em seu *habitus* professoral, oriunda não apenas de experiências na família, mas também de vivências durante seu curso de graduação, isto é, espelham-se em práticas dos professores que tiveram durante o curso de engenharia para ministrarem suas próprias aulas. Neste sentido, segundo Silva:

[...] Muitos professores, ao iniciarem a carreira, espelham-se em bons professores que tiveram e trazem consigo o subjetivismo vivido como estudante. Algumas vezes as teorias pedagógicas adquiridas no curso de licenciatura são colocadas de lado e a práxis docente vem desse espelhamento com outros professores e do *habitus* adquirido em sua origem social, cultural e econômica.

Para os professores bacharéis, como os Professores Engenheiros que não tiveram a oportunidade das discussões pedagógicas e epistemológicas educacionais em sua graduação, esse espelhamento é ainda maior e pode carregar consigo bons exemplos de práticas educativas e, também, ainda que de forma minoritária, alguns exemplos e práticas que precisam ser revistos e modificados (SILVA, M. G. 2017, p. 98).

Outra passagem da tese do referido autor também demonstra que todos os engenheiros pesquisados faziam uso do espelhamento de práticas de seus ex-professores, contudo, fazendo uma espécie de filtro, isto é, evitando não reproduzir os maus exemplos: “Todos afirmaram se espelhar em bons professores, ao mesmo tempo que tentam refutar os maus exemplos, como uma espécie de filtro pelo qual passam apenas as boas experiências de sociabilização” (SILVA, M. G. 2017, p. 169).

Em nossa investigação, assim como assinalado por Silva, M. G. (2017), constatamos que, em se tratando de professores da EPT, sem formação em licenciatura, o espelhamento de práticas pedagógicas de professores que passaram pela trajetória escolar desses sujeitos parece ser um processo mais intenso e duradouro, presente não apenas no início das primeiras experiências docentes, mas também nas práticas atuais, mesmo em indivíduos com 10 ou mais anos de experiência. Isto pôde ser comprovado por meio da observação das aulas, isto é, durante as entrevistas os nove professores mencionados nos relataram ter sido influenciados por práticas de seus antigos professores. Ao mencionarem esse fato, alguns deram exemplos de como até hoje ministram aulas com base naquilo que vivenciaram enquanto estudantes e acreditavam (e ainda acreditam) ser as melhores estratégias de ensino. Este é o caso, por exemplo, do relato do professor Paulo quando se refere a elementos que julgava interessantes nas aulas de seus professores do curso da engenharia e que ele replica. Embora o professor Paulo tenha mencionado que tentava replicar a prática de seus antigos professores no início de sua experiência profissional como docente, ao observarmos suas aulas, percebemos que ele faz exatamente o que disse em sua entrevista, ou seja, busca utilizar slides de power point com animações e ensaia fazer dinâmicas diferenciadas com os alunos, tais como estudos de caso, aulas práticas de laboratório e aula de pesquisa na biblioteca.

Situação semelhante observamos com as aulas do professor Lucas. Em sua entrevista, como relatado acima, e nas observações de suas aulas, vimos um professor agitado, dinâmico, com linguagem jovem que tentava cativar os alunos. E foram características como essas que tal professor relatou se inspirar de professores que teve no ensino médio, avaliando que esse tipo de aula é “bacana” “gostosa de se ver”.

Enfim, o que estamos argumentando aqui é que não se trata de espelhamentos ocorridos somente quando nossos sujeitos eram docentes inexperientes, mas que até hoje há traços, em suas aulas, que remontam ao seu passado de estudante. Acreditamos que na ausência de uma formação pedagógica mais consistente, tais professores carregam até os dias atuais resquícios de práticas pedagógicas de professores que tiveram no ensino médio e/ou superior, mesmo se tratando de professores com significativa experiência, alguns com mais de 10 anos de magistério.

Souza (2012) foi outra autora que também encontrou dados que revelaram que os professores da EPT, por ela acompanhados, possuíam vários elementos estruturantes em seu *habitus* professoral, entre eles, a influência de seus antigos professores. Conforme ela, é no processo de escolarização que os sujeitos apreendem algumas estruturas do *habitus* professoral

que lhes são úteis quando se tornam professores. Tais estruturas são vivenciadas e observadas durante anos de escolarização e acabam influenciando na constituição de um *habitus* propriamente professoral quando se decide pela profissão docente. A autora menciona, como nós também constatamos, múltiplos fatores constituintes do *habitus* professoral dos docentes da EPT, em particular: a socialização familiar, a socialização escolar (na qual se insere o escopo do *habitus* estudantil), as trocas de conhecimento com os pares, etc. Em suas palavras:

De fato, por meio da pesquisa empírica, constatou-se que o processo de construção da prática pedagógica antecede, em muito, a prática docente. Na verdade, no processo de socialização primária, tem início essa construção, **nas relações com seus ex-docentes, que marcaram a vida acadêmica [...]**. De maneira geral, percebe-se que os docentes, ao construírem suas práticas pedagógicas, **buscam referências em seus ex-professores**, numa tentativa de repetir as atitudes consideradas positivas e evitar aquelas consideradas negativas (SOUZA, 2012, p. 195, 196, grifos nossos).

Alguns dos professores entrevistados pela pesquisadora demonstraram reconhecer o espelhamento de práticas de seus antigos professores em sua própria prática de sala de aula. É o caso, por exemplo, do trecho a seguir, entrevista com uma professora da área de Letras, com 10 anos de experiência e mestrado:

Ao longo de minha trajetória profissional **tenho espelhado em bons professores que tive** e ao mesmo tempo tenho também procurado fazer melhor e diferente de muitos que deixaram a desejar ao longo de minha vida estudantil (SOUZA, 2012, p. 197, grifo nosso).

Os nove sujeitos que sinalizaram elementos do *habitus* estudantil e/ou espelhamento de práticas corroboram a teoria praxiológica de Bourdieu, principalmente no que diz respeito à constituição do *habitus*, isto é, de determinados modos de ser, pensar e agir, revelando a dinâmica da interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2013a). Durante anos de vivência no ensino médio e superior, esses sujeitos interiorizaram modos de ser e agir próprios daqueles que foram seus mestres nesses níveis de ensino. Uma vez que eles próprios se tornaram professores e passaram a ter outras experiências, seu *habitus* sofreu novas reestruturações e novos elementos estruturantes contribuíram para que eles exteriorizassem sua interioridade da forma que captamos em nossas entrevistas e observações.

Assim, pensamos que o *habitus* estudantil, associado a outros elementos estruturantes que ainda discutiremos nesta seção, permitiu com que nove sujeitos diferentes, com histórias de vida diferentes e inclusive pertencentes à classes sociais distintas, pudessem ter práticas comuns, inspiradas na reprodução do que vivenciaram na condição de alunos. Neste sentido, as observações das aulas desses professores permitiram a percepção de um determinado padrão em seu desenvolvimento: 1. recapitulação de elementos da aula anterior; 2. exposição do

conteúdo do dia (uso de power point, mesa digitalizadora, exposição compartilhada de pequenos vídeos ou fotos); 3. respostas às dúvidas dos alunos (tanto da aula passada quanto da aula do dia ou de trabalhos avaliativos); 4. utilização de exemplos do mercado ou de situações do cotidiano dos alunos; 5. realização de exercícios e/ou simulações. Esse padrão foi comum, com pequenas alterações, na imensa maioria das aulas observadas. Qual é o motivo para que as aulas dos professores observados tivessem esse mesmo padrão? Acreditamos que uma possível resposta para essa pergunta está ligada aos esquemas construídos, ao longo dos anos, na condição de alunos, isto é, por meio da observação e interiorização das práticas dos professores que esses sujeitos tiveram, particularmente a partir do ensino médio.

Conforme Bourdieu (2013a), é o *habitus* que permite uma orquestração sem maestro, isto é, unidade e sistematicidade às diferentes práticas dos integrantes de um mesmo grupo ou classe. Acreditamos ser o *habitus*, neste caso, o estudantil, o grande uniformizador de práticas dos sujeitos observados. E não apenas o *habitus* estudantil no sentido pretérito, mas também as aprendizagens mais atuais, fruto da observação e interiorização de práticas de colegas professores, têm contribuído para que os docentes acompanhados demonstrassem um padrão de aulas muito similar. Esse fenômeno pode ser explicado por Bourdieu, quando afirma que:

A harmonização objetiva dos *habitus* de grupo ou de classe é o que faz que as práticas possam ser objetivamente afinadas na *ausência de qualquer interação direta e, a fortiori*, de qualquer articulação explícita (BOURDIEU, 2013a, p. 61, grifos do autor).

A grande exceção em relação ao padrão de aulas supra relatado, foram as seis aulas observadas do professor Ricardo, da área de arquitetura. Essas aulas ocorreram em um mesmo dia, de forma sequencial, e fugiram do padrão observado, visto que o referido professor ministrava uma disciplina na qual os alunos desenvolviam um projeto de desenho arquitetônico durante o semestre e os encontros entre eles e o docente se davam no formato de exposição periódica do projeto em execução, pelos alunos, seguida de comentários e orientações do professor.

Enfim, sobre este segundo elemento estruturante do *habitus* professoral dos nossos sujeitos, buscamos argumentar que, ao menos para a grande maioria dos acompanhados, nove dos 12 professores, o *habitus* estudantil e o espelhamento de práticas que o constituíram se apresentam como elementos associados e estruturantes do trabalho que realizam. Contudo, para além do capital cultural e *habitus* de classe e, ainda, para além do *habitus* estudantil e espelhamento de práticas, apreendemos que a experiência profissional no mercado de trabalho

é um outro importante estruturante, em especial para aqueles professores que, como Bernardo e Cláudio, vieram de famílias cultural e economicamente desfavorecidas.

7.3 Experiência profissional no mercado de trabalho

Nossos dados revelaram que a experiência profissional no mercado de trabalho, anterior ao ingresso no magistério, é um diferencial para aqueles professores que a possuem. Neste sentido, percebemos com as entrevistas e, principalmente com as observações de aula, que os alunos valorizam muito professores que possuem experiência prévia no mercado na área em que lecionam. Assim, poderíamos dividir os 12 professores acompanhados em três grupos diferentes: a) professores com grande experiência no mercado de trabalho (mais de 10 anos de experiência); b) professores com média experiência no mercado de trabalho (de três a 10 anos); e c) professores com pequena ou nenhuma experiência no mercado de trabalho (até três anos). Para este subtópico não consideramos como experiência profissional atividades exercidas na condição de estudantes, tais como estagiário, bolsista, monitor e similares, mas apenas atividades com real vínculo empregatício no mercado de trabalho na área de formação.

Quadro 24 - Experiência no mercado de trabalho anterior à entrada no magistério do IFMG

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

Fonte: elaboração própria

Primeiramente, chama a atenção o fato de apenas três professores, Bernardo, Yasmina e Cláudio possuírem grande experiência no mercado de trabalho, na área de formação, anterior à sua entrada no IFMG.

Sobre Bernardo e Cláudio, no primeiro tópico, sobre capital cultural e *habitus* de classe como estruturantes do *habitus* professoral, perguntamos como é possível que esses dois professores, ambos com baixo capital cultural, tenham um grande domínio do conteúdo. A resposta está no estruturante que vamos desenvolver aqui, a experiência profissional no mercado de trabalho anterior à entrada no IFMG.

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

Reiteramos que por alto capital profissional estamos compreendendo uma rica experiência profissional, tanto no sentido quantitativo, isto é, muitos anos de trabalho em uma determinada área, quanto também e principalmente no sentido qualitativo, ou seja, uma experiência que tenha sido, de fato, enriquecedora. Isto ocorreu, no caso de alguns dos nossos professores entrevistados, em grandes empresas, inclusive em algumas multinacionais.

Em se tratando especificamente dos professores Bernardo e Cláudio, pensamos que a ausência de elevado capital cultural, na perspectiva bourdiesiana, foi compensada por um alto capital profissional. Isto ocorre porque em matéria de educação profissional o que está em jogo é o ensino de uma profissão, seja de nível técnico ou superior, e não exatamente a formação de pesquisadores, como ocorre muitas vezes, como exemplo, nas universidades federais. Assim, no caso específico do ensino superior, por mais que muitos cursos ofertados pelos institutos federais também sejam ofertados igualmente por universidades, a diferença entre o curso ofertado nos IFs é que o grande objetivo da formação é a preparação do aluno para o mercado

de trabalho. Embora os institutos federais também tenham que trabalhar com o tripé ensino, pesquisa e extensão, o foco principal é o ensino, particularmente voltado para a formação de trabalhadores altamente qualificados. Assim, quando um professor de IF possui experiência prévia no mercado de trabalho, na área em que leciona, esse professor é mais valorizado, tanto pela instituição, quanto por seus pares e alunos. Possuir capital profissional, no caso específico da EPT, é um significativo diferencial.

Durante a observação das aulas dos professores acompanhados, em especial dos mais experientes, como é o caso desse primeiro grupo de três docentes, Bernardo, Cláudio e Yasmina, percebemos que quando eles davam exemplos da sua prática profissional em empresas, os alunos demonstravam muito mais interesse e participação do que quando os professores discutiam questões mais teóricas. Alguns alunos, particularmente os que atuam na área, nesses momentos sempre dialogavam com os docentes, trocando experiências e modos de fazer. Isto foi muito mais presente nas aulas de cursos de engenharia do que nas de outros cursos, sinalizando, talvez, uma diferença essencial nas engenharias: a dimensão prática, do fazer, se sobressai sobre a dimensão teórico/reflexiva. Neste sentido, percebemos que as aulas de engenharia dos câmpus acompanhados são cursos fortemente voltados para a prática e muito atrelados às necessidades do mercado de trabalho.

O professor Bernardo, por exemplo, menciona que, mesmo tendo muita experiência profissional na indústria, ele sempre faz cursos ofertados por grandes empresas, pois tais cursos o deixam mais atualizado com as demandas do mercado e, para ele, esse conhecimento é o que realmente agrega valor para a formação dos seus alunos. É que na engenharia as mudanças tecnológicas são muito rápidas, daí a necessidade de aperfeiçoamento constante, aperfeiçoamento este que é, predominantemente prático, voltado para o fazer:

A gente sabe, mas a gente sempre tem mais pra aprender. Então é fantástico. E onde eu busquei esse conhecimento? Eu busquei no local onde o pessoal mais pesquisa, tá, eu busquei numa empresa de ferramentas. Essa empresa de ferramentas é aí em São Paulo. É a [nome da empresa], inclusive eu já tive aí nessa empresa quando trabalhava no SENAI. Ela fabrica ferramentas de corte. Então eu busquei um treinamento com eles e eu quero fazer um outro treinamento, de preferência presencial. E nesse treinamento que eu fiz com eles online, eu aprendi muito. Então através desse treinamento, além da gente aprender um pouco também a forma com que eles conduzem, a gente aprende conteúdo. Então, eu acho que isso é que vai agregar mais pro meu aluno. E eu digo isso porque quando eu falo de engenharia eu trabalho com aluno que tá dentro da fábrica. Então eu vou lá dentro de uma fábrica que mexe com aquele assunto aprender com eles. E aí eu levo, é o que eu acho que mais agrega (Professor Bernardo, engenheiro, mestre).

Durante o primeiro dia de observação das aulas desse professor, pudemos perceber o que afirmamos acima, isto é, que os alunos da EPT, em especial os de engenharia, valorizam muito o conhecimento prático de seus professores. Vejamos, logo abaixo, uma de nossas anotações no caderno de campo que demonstra exatamente isso:

Pouco tempo depois de iniciar a apresentação da segunda parte, o aluno João⁵² expôs uma dúvida com base no trabalho que realizava durante o dia, era sobre alguma questão envolvendo as máquinas que o professor havia demonstrado e a produção de discos de freio automotivos, peças com as quais o aluno trabalhava. O professor respondeu usando sua experiência profissional. Percebi que o aluno ficou satisfeito com a resposta/esclarecimento do professor, talvez porque tenha feito sentido para ele que já trabalha na área (Anotações do caderno de campo sobre as aulas do professor Bernardo, disciplina Processos de Fabricação IV, Laboratório de Usinagem, curso de Engenharia Mecânica).

O professor Cláudio também ministrava suas aulas dando exemplos de situações reais que os engenheiros passam em seu cotidiano de trabalho. Nesses momentos, percebíamos maior interação entre professor e alunos. Vejamos um trecho das nossas anotações do caderno de campo sobre uma de suas aulas:

Fala de situações do mercado de trabalho, como se os alunos fossem engenheiros trabalhando em uma empresa, sobre fiscalização acerca de licenciamento ambiental [...]. Fala de coisas do trabalho real, do cotidiano de um engenheiro, de situações-problema que os engenheiros passam [...]. Ao final, se despede da seguinte maneira: “Muito bem senhores, semana que vem falaremos de água. Boa noite a todos.” Os alunos dão boa noite. Nesse momento, um aluno elogia a aula do professor dizendo: “excelente aula professor!” O professor agradece e encerra a aula virtual (Anotações do caderno de campo sobre as aulas do professor Cláudio, disciplina Ecologia e Proteção Ambiental, curso Engenharia de Controle e Automação).

Enfim, defendemos que a ausência de alto capital cultural nos professores Bernardo e Cláudio foi compensada por um alto capital profissional, um capital profissional especificamente da indústria, relevante para professores e alunos de cursos de engenharia. Por isso, no Quadro 22 esses dois professores foram classificados como tendo alto domínio do conteúdo. Falamos aqui, pois, de uma situação em que a experiência profissional no mercado de trabalho, no caso, na indústria, compensa a ausência de outra dimensão, a do capital cultural propriamente dito. Talvez esse mecanismo de compensação não tivesse efeito se estivéssemos trabalhando com professores e alunos de cursos de engenharia de universidades federais que

⁵² Lembramos mais uma vez que todos os nomes de alunos e professores, que aparecem nesta tese, são fictícios.

são direcionados também para a carreira acadêmica, por exemplo. No entanto, para o *campo* em questão, instituto federal, a experiência na indústria é um elemento de distinção.

A professora Yasmina, por sua vez, possuía 35 anos de experiência no mercado de trabalho, na área de Ciências Contábeis, anterior à sua entrada no IFMG. E assim como os professores Bernardo e Cláudio ministra suas aulas com muitos exemplos práticos, fruto de seu alto capital profissional. A diferença entre ela e os dois citados docentes, é que além de possuir um grande capital profissional, também possui alto capital cultural, conforme demonstrado no Quadro 22. A própria professora reconhece que sua experiência profissional na área, principalmente em grandes empresas, tem lhe ajudado a ser uma boa professora, a ministrar o conteúdo para os alunos de forma mais dialogada:

Aliado à minha experiência profissional, porque eu trabalhei em grandes empresas, então eu tenho uma visão muito boa do mercado, uma visão muito boa de como funciona uma empresa e isso acaba me ajudando muito em termos de conteúdo, né, porque a aula passa a ser mais uma conversa do que uma exposição [...] (Professora Yasmina, contadora, doutora).

O domínio do conteúdo pôde ser percebido nos dois dias de observação de suas aulas. Em um deles registramos em nosso caderno de campo:

Fala com segurança e propriedade, demonstrando tanto desenvoltura quanto domínio do conteúdo [...]. A professora explica sem ficar lendo os slides, os utiliza apenas como um apoio para a explicação. Dá exemplos bem concretos, alguns retirados de suas experiências vividas em empresas onde trabalhou como contadora (Anotações do caderno de campo sobre as aulas da professora Yasmina, disciplina Contabilidade Geral, curso de Administração).

No caso de professores como Yasmina, que possuem tanto alto capital cultural quanto alto capital profissional, acreditamos que este último qualifica o ensino, isto é, torna o ensino da profissão mais realista e condizente com as demandas do mercado de trabalho, elemento este muito relevante na EPT. Assim, se para Bernardo e Cláudio o alto capital profissional compensa o que falta no tocante ao capital cultural advindo da origem familiar, para docentes como Yasmina o capital profissional aperfeiçoa o processo de ensino.

Contudo, a própria professora Yasmina teceu críticas ao fato de alguns colegas, bacharéis sem formação pedagógica, acreditarem que basta ter experiência no mercado para ser um bom professor. Para a professora em questão, a experiência profissional contribui muito, mas seria importante que todos os bacharéis tivessem algum tipo de formação pedagógica porque, segundo ela, muitos não possuem técnica alguma para ministrar aulas e produzirem materiais didáticos e planos de aula:

Por você ter a experiência profissional somente não te faz um excelente professor, tá certo? Ela te ajuda, mas ela não te faz um bom professor, né. Então, assim, o que eu vejo hoje com relação aos professores que são bacharéis, eles precisavam na verdade fazer um curso de formação de professores [...]. E quando eu falo curso de formação de professores, né, é um curso, são cursos mesmo de... eu fico vendo aí por exemplo alguns slides, como que o povo, o povo não tem técnica nenhuma pra fazer um slide, o pessoal não tem técnica nenhuma pra criar uma apostila, o pessoal não tem técnica pra elaborar um plano de aula, né, os que são licenciados sabem fazer isso, mas os que são bacharéis não, né. Então, assim, é essa formação pra prática em sala de aula que eu acho que falta nos bacharéis né (Professora Yasmina, contadora, doutora).

Em nossa revisão da literatura, também ficou muito evidente, nas dissertações e teses consultadas (FERREIRA, 2017; LIMA, 2013; SANTOS, 2019; SILVA, M. G. 2017; SOUZA, 2012), a importância da experiência profissional prévia do professor da EPT. Neste sentido, por exemplo, Silva, M. G. (2017) argumenta que a experiência do professor de cursos de engenharia no mercado, trabalhando como engenheiro, pode enriquecer a formação dos estudantes, pois esses professores estariam mais conectados e atualizados de acordo com as últimas tecnologias da área:

[...] Acredita-se que os Professores Engenheiros que atuam no mercado de trabalho exercendo as atividades de engenharia podem contribuir para a formação dos alunos com suas experiências profissionais, com o conhecimento de novas tecnologias que frequentemente chegam antes ao mercado de trabalho (empresas, construtoras, indústrias) para depois de algum tempo chegar às universidades, enfim com sua vivência profissional cotidiana e enriquecedora que não se aprende por meio de estudos ou nos cursos de graduação e pós-graduação (SILVA, M. G. 2017, p. 214).

Assim como Silva, M. G. (2017), Souza (2012) também constatou a importância que os professores por ela acompanhados atribuíam à formação para o mercado de trabalho. Conforme esta autora, perguntados sobre o papel da escola profissionalizante, 60% dos docentes responderam que esta deve formar os alunos para o mercado. Esses professores também sinalizaram para o fato de que eles próprios devem levar para suas aulas conhecimentos oriundos de suas experiências profissionais prévias ao ingresso no magistério, daí igualmente valorizarem esse tipo de experiência.

Lima (2013), por sua vez, também observou, em sua pesquisa, a necessidade dos professores da EPT prepararem seus alunos para o mercado de trabalho, demanda essa, segundo a autora, mais visível na educação tecnológica do que em outros tipos de formação, como a das universidades. Na EPT, para ela, o professor é chamado a aliar formação científico-tecnológica (teoria) e experiência (prática):

[...] é preciso um docente que desenvolva seu trabalho de maneira a formar o aluno para atuar no mercado de trabalho. Neste contexto, a EPT assume um papel fundamental para o desenvolvimento, em que abordagens políticas, econômicas e sociais a apontam como voltada para o mundo do trabalho, no qual o grande desafio é articular conhecimento para atuar e solucionar problemas previstos ou não, de forma ágil e eficaz, ou melhor, articular formação científico-tecnológica (teoria) e experiência (prática). Para isto, exige-se um docente que trabalhe em situações de aprendizagem que preparem os jovens para que tenham capacidade intelectual de trabalho, sendo capazes de enfrentar situações da prática social e do trabalho (LIMA, 2013, p. 34).

A experiência profissional no mercado de trabalho, vivenciada por nossos sujeitos de pesquisa, pode ser compreendida na perspectiva da categoria *experiência vivida* de E. P. Thompson (1981), para quem esta seria resultante das experiências experimentadas na realidade concreta. A experiência vivida, segundo Thompson, ensina aos homens e dependemos dessa experiência para elaborarmos análises de práticas sociais exercidas por sujeitos de classes específicas. Para o autor, inclusive, a experiência vivida tem muito a contribuir com a reflexão acadêmica.

Portanto, esse autor trata de um conceito muito relevante e fecundo para a compreensão do *habitus* professoral dos nossos sujeitos, na medida em que a experiência vivida por eles em empresas, fora do mundo da educação, contribuiu para a interiorização de informações que foram processadas em certas estruturas nos modos de ser e estar no mundo, as quais, por sua vez, passaram por novas reestruturações, dando origem à novas estruturas estruturantes e novas práticas. Com base em Thompson (1981) podemos afirmar que os professores que acompanhamos apreenderam um tipo de conhecimento a partir das experiências que vivenciaram como profissionais bacharéis no mercado. E nossos dados demonstraram que tal conhecimento, fruto da experiência vivida, é útil e valorizado no âmbito da EPT.

Elaborando críticas agudas ao pensamento de Althusser, pensamento este derivado de Marx, Thompson (1981, p. 15) define experiência como uma:

[...] categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.

Assim, o conceito de *experiência vivida* se aproxima do conceito de *habitus* de Bourdieu, pois este nos fala de um sistema de disposições duráveis, formado por estruturas estruturadas e estruturantes. Ora, tal sistema é formado exatamente por estruturas que foram estruturadas no passado dos indivíduos, especialmente em suas socializações primária e secundárias, mas também em socializações mais presentes, as quais, em interação contínua com determinadas situações, em um dado *campo*, geram práticas. Logo, a experiência vivida por

nossos sujeitos no mercado de trabalho, em suas respectivas áreas de formação, lhes rendeu, hoje, aprendizagens constituintes e constituidoras de seu *habitus* professoral.

Nossos dados demonstraram que no caso dos professores de engenharia há uma maior preocupação que suas aulas e seus conteúdos estejam afinados com as demandas e interesses do mercado. Todos os nove professores engenheiros acompanhados expuseram elementos nesse sentido, muito mais que os outros três professores, bacharéis em arquitetura, direito e ciências contábeis. Ficou evidente uma grande intenção, por parte dos professores engenheiros, em corresponder às exigências do mercado de trabalho. Isto pôde ser observado também no segundo grupo de professores do Quadro 24, com média experiência profissional no mercado.

Lucas, um dos docentes do segundo grupo do Quadro 24, defendeu que é preferível que o professor das disciplinas técnicas de cursos de engenharia, tenha trabalhado na indústria do que ele ser um professor teórico, que fica discutindo conceitos ou técnicas, elementos esses que a seu ver seriam mais adequados somente aos cursos de licenciatura ou Ciências Humanas no geral:

[...] uma coisa que a gente observa muito em relação as áreas técnicas é **preferível a pessoa ter trabalhado na indústria, ter pego o mercado de trabalho e trazer o que que é cobrado pelo mercado de trabalho pra sala de aula, trazer a experiência do mercado de trabalho pra sala de aula, eu acho que isso é muito importante**, talvez mais importante do que algumas técnicas de aula [...]. No ensino médio eu sou professor de uma disciplina chamada Máquinas térmicas e hidropneumática, que é uma disciplina muito técnica, mas que traz muito conceito de matemática, de física e muita prática. Aí novamente que eu te falo: nessa disciplina **vale muito mais você trazer o que que existe de experiência do mercado do que ficar só na teoria [...]. Pra mim é muito mais interessante eu me atualizar no mercado, me atualizar em função das tecnologias que são utilizadas na indústria**, pela minha formação, do que pegar e estudar um conceito novo de licenciatura. Por mais que o conceito de licenciatura seja interessante, claro que é, não estou tirando a importância dele, tá, mas na disciplina técnica é muito mais importante você estar atualizado com o que existe de tecnologia hoje para os alunos (Professor Lucas, engenheiro, mestre, grifos nossos).

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

sociedade, objetivo maior do que a formação profissional e que exige o desenvolvimento do espírito crítico.

Também é importante relativizar alguns pontos da fala do professor Lucas. Primeiro, porque ele, assim como Cláudio, nunca cursou nenhum tipo de formação pedagógica. Deste modo, falta-lhe conhecimento, ou nos termos de Thompson (1981), experiência vivida, para avaliar questões relacionadas a cursos de licenciatura ou de formação pedagógica no geral. Segundo, em sua própria narrativa, exposta acima, fica claro que mesmo nas disciplinas mais práticas e técnicas existem conceitos, existem teorias. Nenhuma disciplina da EPT, inclusive das engenharias, pode ser totalmente prática e descolada de certas ideias, pressupostos ou teorias.

Outro professor do segundo grupo, com média experiência profissional no mercado, e que constatamos usar essa sua experiência nas aulas é o professor Roberto. Quando esse professor foi perguntado sobre o que ele pensava a respeito de professores bacharéis, sem licenciatura, que atuam na EPT, terem que fazer alguma formação pedagógica, tal docente respondeu: “[...] muitas das vezes **nós precisamos do cara que tem experiência no chão de fábrica, isso agrega muito pra educação profissional.**” (Professor Roberto, engenheiro, doutor, grifos nossos).

Observando as aulas desse professor, pudemos perceber que, assim como os professores Bernardo e Cláudio, com grande experiência no mercado, suas aulas são perpassadas por exemplos e situações retiradas da experiência vivida em indústrias na sua área de formação, engenharia industrial elétrica. É o que podemos visualizar nos trechos abaixo, retirados das anotações do caderno de campo sobre as aulas do referido professor:

Explica com clareza e demonstra grande domínio do conteúdo. Fala um pouco rápido. Dá exemplos, gesticula com os braços e mãos. **Deu um exemplo com base em uma experiência profissional sua, em Pará de Minas** (Anotações do caderno de campo sobre as aulas do professor Roberto, disciplina Laboratório de Eletrônica e Potência, curso Engenharia de Controle e Automação, grifos nossos).

Contou uma experiência sua em uma empresa de Barbacena, uma empresa de cortes de frango, para falar do controle de acionamento de máquinas. **Depois contou outra experiência**, na Fiat (Anotações do caderno de campo sobre as aulas do professor Roberto, disciplina Acionamentos, curso Técnico Integrado em Automação Industrial, grifos nossos).

Isto posto, podemos afirmar que se trata de um professor que, possuindo médio capital cultural na origem social, filho da pequena burguesia, nas palavras de Bourdieu, faz uso de sua experiência profissional no mercado e de sua boa formação acadêmica para ministrar os

conteúdos de sua área, explicitando grande domínio sobre eles, e propriedade no uso da linguagem verbal.

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

Desses seis professores, chama a atenção o fato de quatro (Paulo, Roberta, Vinícius e Marcelo) terem deixado claro que tiveram dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, como engenheiros, logo após a graduação, e isso contribuiu para que migrassem para a educação. Vejamos, a título de exemplo, trecho da narrativa do professor Paulo, o qual, ao ser perguntado sobre como se tornou professor, sendo engenheiro de formação, sinalizou como um dos motivos a não efetivação em uma empresa em que estagiava, fato ocorrido no final de sua graduação:

[...] Tava pra formar, tava fazendo estágio, aí me avisaram que eu não seria efetivado na empresa [...] eu não ia ser efetivado, não tinha nenhuma proposta de emprego assim certa né, de trabalho na minha área e tal, eu acabei emendando a graduação com o mestrado, então, praticamente eu terminei a graduação, abriu a seleção de mestrado no próprio Departamento onde eu me formei na engenharia de produção, fiz a seleção e passei, e comecei a fazer o mestrado e aí... o pessoal da engenharia brinca que depois que você entra nessa de mestrado, doutorado, pesquisa e tal, você vai ficando cada vez mais longe ou distante da prática como engenheiro e não tem jeito de voltar mais, ou fica difícil voltar [...]. Talvez se eu tivesse sido efetivado ali e começado a trabalhar como engenheiro, eu não sei como eu estaria hoje. Então, assim, é importante mencionar que foi um fator importante nessa decisão (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

O relato da professora Roberta também é revelador de situação semelhante à do professor acima, isto é, de uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho, seguida por uma entrada no mestrado e doutorado e uma consequente inserção no trabalho docente:

Quando deu 6 meses que eu havia formado e não aparecia nada, falei assim: parada não quero ficar não, vou fazer o mestrado mesmo que seja pra eu conhecer gente. E aí eu apaixonei. Foi no mestrado... mas pra falar a verdade, que eu tomei a decisão, pra falar assim que é isso que eu quero foi só quando eu entrei no doutorado. Isso é muito recente, 4 anos atrás né, que eu falei assim: não, agora eu vou investir, quero a carreira acadêmica, sabe? Falei assim: agora não quero voltar atrás não, e já comecei, dei aula no ensino médio no Estado, dei aula no setor privado, aí que eu comecei a pegar gosto, sabe? Me encontrei, encontrei meu lugar (Professora Roberta, engenheira, doutoranda).

Ainda como exemplo de entrada no magistério ocasionada por uma dificuldade de inserção profissional no mercado de trabalho, como engenheiro, podemos citar o caso do professor Vinícius, assim como Roberta, com apenas três anos de experiência no magistério na época da entrevista:

Eu tentei vários processos de estágio, na [nome de uma multinacional], na [nome de uma outra multinacional], nas empresas maiores, não foi dando certo aí apareceu, me surgiu a oportunidade de mestrado. Bom, me inscrevi para o mestrado e ao mesmo tempo comecei a trabalhar numa empresa que estava incubada lá na UNIFEI, e ali foi uma perspectiva legal! Lá trabalhava com pesquisa, eu fazia pesquisa no mestrado. Depois evolui para o doutorado, fiquei um tempo na Bélgica, quando eu voltei em 2016 já... na verdade em 2015, perdão, logo me apareceu uma oportunidade de dar aula logo que eu terminei o mestrado, para engenharia numa universidade particular [...] (Professor Vinícius, engenheiro, doutor).

Por fim, integrando esse grupo de quatro professores, temos o relato de Marcelo, também engenheiro, com pouca experiência no mercado de trabalho, e que nos revela uma situação similar à relatada pelos outros três docentes:

[...] eu não consegui me adaptar bem na indústria. Eu tentei, mas eu acabei sendo demitido, entendeu? [...] E depois eu migrei, eu migrei para, eu fui dar aula, continuei dando aula, depois dessa experiência e aí eu fui fazer concurso, migrei pra área de educação mesmo (Professor Marcelo, engenheiro, especialista).

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

Desses quatro professores, o caso de três, Marcelo, Vinícius e Roberta, merece maior atenção, pois, assim como demonstramos com o Quadro 22, trata-se de professores com maiores dificuldades em suas práticas de sala de aula. E essas dificuldades, ao menos em parte, acreditamos - tendo em vista todos os dados com os quais estamos trabalhando - estão associadas à sua pequena ou inexistente experiência no mercado de trabalho.

Marcelo, embora seja um professor proveniente de família com alto capital cultural, foi o docente da amostra com maiores dificuldades em lecionar. O professor em questão também não possui muita experiência no mercado. Segundo o mesmo, como exposto acima, ele tentou fazer carreira na indústria, mas foi demitido dentro de pouco tempo. Além disso, lembramos, ele também não cursou nenhuma pós-graduação *stricto sensu*. Logo, ao contrário dos demais 11 docentes, não possui experiência formal com pesquisa, o que pode ser um elemento dificultador para o trabalho que realiza.

O próprio professor Marcelo reconheceu, durante a entrevista, que se possuísse mais experiência como engenheiro no mercado de trabalho privado, poderia ajudar mais e melhor os alunos. Como passou no concurso do IFMG e se afastou do mercado como engenheiro, diz que adota algumas estratégias para se manter atualizado, entre elas a participação em eventos de sua área e o acompanhamento de canais/vídeos do You Tube sobre os conteúdos das disciplinas que leciona:

Eu acho que se eu tivesse trabalhado no mercado, privado, como engenheiro, talvez isso teria contribuído mais, mas como a vida não é simples, eu precisava aproveitar o concurso. Eu não poderia perder... pra procurar mais outros empregos na vida privada, eu tinha que aproveitar, o concurso tava aberto e isso me deixou fora do mercado de trabalho, privado. Então, talvez se eu tivesse tido um pouco mais de experiência no mercado privado eu teria tido uma experiência prática pra ajudar os alunos também. E hoje em dia eu busco ehhh, ter contato com o mercado privado através de palestras, através de ehhh, depoimentos, entendeu? De, de, relacionamentos, como é que fala, como que chama? Congressos, entendeu? Eu tento manter essa, essa relação assim com pessoas, profissionais das matérias que eu dou aula. E também assisto também essas, esses canais de You Tube que são da área, né, pra eu também saber o que que os profissionais do mercado tão falando. Entendeu? Pra ver se eu to sintonizado com eles. Então, assim, mas devido a vida, eu não pude ir pro mercado privado (Professor Marcelo, engenheiro, especialista).

O professor Vinícius, por sua vez, é outro exemplo de professor que ainda apresenta certas dificuldades em relação às suas aulas. Durante nossas observações, percebemos um pouco de insegurança⁵³ em alguns momentos, principalmente quando algo dava errado, bem como dificuldades em dosar o tempo necessário para certas atividades. E tais dificuldades, acreditamos, podem ser oriundas da ausência de experiência no mercado, como engenheiro, mas também da pouca experiência vivida como professor. Por outro lado, Vinícius demonstrou em todas as aulas observadas muito interesse pela aprendizagem dos alunos, compromisso e dedicação. Além disso, notamos uma comunicação muito efetiva com os estudantes, com a adoção de vocabulário mais informal e acessível, provavelmente pelo fato dele também ser jovem.

Por fim, Roberta é outro exemplo de docente que não possuía experiência no mercado de trabalho, como engenheira, e também pouca experiência como professora. Além do mais, diferentemente de Marcelo e Vinícius, é de uma família com menor capital cultural. Além disso, consideramos importante lembrar, trata-se de uma professora negra. Assim, provavelmente

⁵³ Por *insegurança* estamos compreendendo, entre outros significados possíveis, o de “falta de confiança em si mesmo”, tal como aparece no Dicionário Michaelis *online*. Disponível em: [Insegurança | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.michaelis.com.br/) Acesso em: 12 nov. 2022.

devido a esses dois últimos dados, as dificuldades enfrentadas por esta jovem professora talvez sejam ainda mais complexas que as dos professores Marcelo e Vinícius (ambos brancos e de famílias com maior capital cultural).

Em suas aulas, percebemos uma pequena insegurança em relação ao conteúdo. E, novamente, atribuímos essa insegurança à ausência de experiência como profissional da engenharia e à pequena experiência vivida (cerca de três anos) como docente.

Por outro lado, assim como Vinícius, Roberta nos pareceu uma professora muito dedicada e compromissada com suas aulas e seus alunos. Igualmente àquele jovem professor, Roberta demonstrava em suas aulas ser muito acessível aos alunos, usando linguagem própria para a idade deles e oferecendo muitas oportunidades para que se manifestassem sobre o conteúdo.

A reduzida experiência docente de Vinícius e Roberta, mais que a ausência de experiência profissional como engenheiros, entretanto, nos pareceu ser o fator chave para explicar a insegurança presente em suas práticas de sala de aula. E é exatamente sobre esse tipo de experiência que trataremos a seguir.

7.4 A experiência docente

A experiência propriamente docente é um outro importante estruturante do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados. Aqui, em sentido similar ao da categoria *experiência vivida*, de Thompson, Tardif (2014) é quem nos oferece subsídios para compreendermos a importância dos saberes próprios da experiência docente, os saberes experienciais, os quais representariam o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no que se refere à prática do trabalho docente. Tais saberes, conforme Tardif (2014), não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, pois são saberes práticos, que formariam um conjunto de representações a partir das quais os docentes compreendem, interpretam e orientam sua prática cotidiana em sala de aula. Esses saberes constituiriam a cultura docente em ação e expressariam certas disposições adquiridas na e pela prática real, isto é, um *habitus*, no caso o *habitus* professoral. O autor argumenta que os saberes experienciais surgem como um núcleo vital do saber docente porque seria a partir deles que os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os outros saberes em relações de interioridade. Em outras palavras, de acordo com Tardif (2014), os saberes da experiência não são saberes como os demais, pois são formados por outros saberes, porém retraduzidos e submetidos às certezas

construídas na própria prática docente. São, pois, os saberes experienciais que validam os demais saberes.

Esse olhar para a prática está inserido em uma discussão mais ampla, a da chamada Epistemologia da prática profissional. Trata-se de uma perspectiva que estuda o conjunto dos saberes realmente adotados pelos profissionais em seu cotidiano de trabalho, no desempenho de suas mais diferentes tarefas (TARDIF, 2014). Segundo o autor, essa perspectiva não se relaciona com os modelos dominantes do conhecimento, geralmente inspirados na técnica e no positivismo, os quais partem da ideia de aplicar na escola o conhecimento produzido na universidade. Ao contrário, parte de um trabalho que teria como objeto o ser humano, trabalho esse eminentemente interativo, o que leva o profissional, no caso o professor, a se apresentar para seus alunos e pares com sua história, sua personalidade, seus recursos e limitações.

Daí a importância de a pesquisa em educação observar o que os professores realmente fazem e são. Para tanto, se faz necessário cruzar o profissional e o pessoal do professor, conhecer sua história, suas experiências, especialmente as familiares e escolares; enfim, resgatar elementos constituintes do *habitus* do professor

Souza (2012), uma das pesquisadoras cujo trabalho analisamos na Seção 4, também constatou a importância da experiência docente entre seus sujeitos. Segundo a pesquisadora, comparativamente com os professores com pouca ou nenhuma experiência docente, os mais experientes revelaram possuir um discurso e uma prática mais voltados para a aprendizagem, o que, evidentemente, é muito importante para uma docência de qualidade.

No que diz respeito aos nossos sujeitos, conforme o Quadro 25, 10 dos 12 professores acompanhados demonstraram, claramente, reconhecer a importância do saber experiencial em sua constituição docente, ou seja, na estruturação do seu *habitus* professoral. Seja compreendido como autoaprendizado, capacidade de correr atrás, treino a partir da prática, “fuçar”, experiência no ensino remoto ou aprendizagem por tentativa e erro, esses 10 professores evidenciaram que a própria experiência no trabalho docente tem lhes fornecido subsídios importantes para sua prática em sala de aula. Dois dos 12 professores, embora também tenham dado a entender que compreendem a importância da experiência docente no seu desenvolvimento profissional, não declararam, ao menos de forma evidente, esse reconhecimento.

Quadro 25 - Professores e experiência docente

PROFESSORES	IMPORTÂNCIA DECLARADA	IMPORTÂNCIA NÃO DECLARADA, MAS PERCEBIDA	EXPRESSÕES/MANIFESTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE
Bernardo		x	Vencer a timidez?
Cláudio	x		Tentativas e erros
Isabela	x		Tentativas e erros
Josué	x		Treino a partir da própria prática
Lucas	x		Correr atrás
Marcelo		x	Superar um trauma?
Paulo	x		Correr atrás
Ricardo	x		A própria experiência
Roberta	x		Experiência + ensino remoto
Roberto	x		Experiência prática; autoaprendizado
Vinícius	x		A própria experiência
Yasmina	x		“Fuçar”; fazer testes; ser curiosa

Fonte: elaboração própria

Uma primeira questão que chama a atenção sobre a experiência docente, a partir do Quadro 25, é o fato desses 10 professores terem usado expressões que remetem a uma busca individual pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento na profissão. Assim, “correr atrás”, “autoaprendizado”, “fuçar”, “tentativas e erros”, “evolução”, etc. são expressões que explicitam uma mobilização individualizada do próprio professor, embora essa mobilização conte, às vezes, com a ajuda de colegas. É o que aparece, por exemplo, no trecho abaixo, relato do professor Paulo:

[...] Mas a percepção que eu tenho é que a minha prática docente de sala de aula, de convívio com outros professores né, e outras práticas também é o principal no sentido de me tornar um professor melhor, né [...]. Se eu tivesse que escolher: “você Paulo é bacharel, mestre, doutor, tem 10 anos de sala de aula, você vai voltar pra fazer uma licenciatura ou você vai continuar correndo atrás do seu aprendizado?” Eu continuo correndo atrás no meu aprendizado! [...] A prática de sala de aula tem outras coisas que influenciam mais do que a formação formal da pessoa (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

O relato do professor Cláudio também remete a essa dimensão individualizada da aprendizagem docente, embora, assim como Paulo, Cláudio também demonstre que essa busca

individualizada, por meio de tentativas e erros, de se desenvolver enquanto professor, tenha contado com a observação das práticas dos professores que passaram por sua trajetória enquanto ele era aluno:

[...] o aprendizado de dar aula é o aprendizado de todos os alunos, é observando o professor. Todo aluno começa assim [...]. Então, quer dizer, o meu aprendizado professoral ele foi desenvolvendo naturalmente com acertos e erros e com essas observações (Professor Cláudio, engenheiro, doutor).

O relato do professor Lucas também ilustra bem a ideia do “correr atrás” por conta própria, isto é, procurar estratégias, de forma autônoma, para enriquecer suas disciplinas. Neste sentido, falando sobre as especificidades das disciplinas técnicas menciona que:

Agora, na minha disciplina técnica a técnica do ensino propriamente, ela vai até um certo ponto da disciplina, dali pra frente tem que ser tecnologia. Eu te falo talvez que nas minhas disciplinas, a parte que seria da licenciatura mesmo seria alguma coisa tipo assim, talvez um terço da disciplina, seria realmente a técnica de saber dar a aula, e o resto tem que ser tecnologia, eu tenho que correr atrás das tecnologias, correr atrás de pesquisa, correr atrás de projetos científicos, essas coisas todas, pra poder agregar à minha disciplina (Professor Lucas, engenheiro, mestre).

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

[...] as práticas de formação e aprendizagem para o exercício da docência mais recorrentes nas respostas durante as entrevistas foram as individuais. Aliás, mais recorrente não! Na verdade, todas as práticas relatadas pelos professores passam pelas aprendizagens individuais, ou seja, o Professor Engenheiro aprende mediante suas próprias pesquisas, de suas leituras individuais, seus projetos e com seus alunos, por meio das perguntas que forçam o estudo. Isso certamente ocorre pela característica do curso de graduação em Engenharia, em que as práticas individuais prevalecem sobre as coletivas. É previsível que o aluno e posteriormente Professor Engenheiro reproduzam para si esta prática durante o exercício da docência (SILVA, M. G. 2017, p. 163).

A professora Roberta é outro exemplo de docente que mencionou estar evoluindo muito nos poucos anos de experiência que possui, especialmente em decorrência do ensino remoto. Para esta professora, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) lhe impôs uma série de desafios que a obrigaram a se desenvolver mais rápido do que se estivesse trabalhando no presencial:

[...] eu evolui muito, eu acho. Minha curta experiência de... como docente né, eu tenho 3 anos, quase 4 anos aí na docência, eu acho que considerando todo esse período, esse período remoto me ajudou a crescer muito porque eu tive que me reinventar. Eu descobri métodos, inventar métodos, estudar mais. Então eu acho que nesse sentido eu evolui, não que a aula não sei se ela é melhor ou pior, mas acho que eu evolui, eu melhorei (Professora Roberta, engenheira, doutoranda).

Não apenas a professora Roberta apontou uma dimensão positiva do ERE, mas também os professores Isabela e Ricardo. Isabela, assim como Roberta, destacou que o ensino remoto a fez elaborar materiais diferenciados e a adotar estratégias de ensino mais inovadoras, mudanças que ela queria fazer, mas não havia de fato implementado no ensino presencial. O professor Ricardo mencionou que quando as aulas presenciais retornarem, ele continuará adotando algumas mudanças que implementou no ERE. Logo, podemos observar que a experiência docente, mediada por recursos tecnológicos e inovações usualmente próprias do ensino remoto, foi modificada em um curto período, levando alguns professores a alterarem elementos da sua prática pedagógica, o que, evidentemente, trouxe-lhes não apenas melhorias, mas também mais trabalho e, possivelmente, maior precarização do mesmo.

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

Uma boa ilustração sobre a compreensão da experiência docente como treino é o relato do professor Roberto, o qual nos deixa entrever sua concepção de experiência docente como uma repetição de procedimentos que podem ser melhorados:

[...] eu acredito que a experiência prática também, mesmo sem uma formação prévia, isso também forma muito um professor. O que que eu quero dizer com isso? E já falei isso numa palestra que eu lembro que a professora discordou em partes, eu não era o palestrante, eu era o ouvinte da palestra, participei lá fazendo perguntas e respondendo perguntas da palestrante [...] e aí eu lembro

que ela falou assim comigo: “Roberto, você [...] faria uma cirurgia com um médico que não se formou pra médico, que ele nunca estudou medicina?” Aí eu falei: depende! “depende do que? Você se colocaria numa mesa de cirurgia se o cara não estudou medicina”? Depende de quantas cirurgias do mesmo tipo ele fez anteriormente, teve sucesso [...]. O que acontece? Trazer isso pra medicina eu acho que é uma comparação muito injusta, mas eu consigo trabalhar com essa comparação, que é o seguinte: eu não sou médico, mas se amanhã me colocarem pra operar joelho, tenho certeza que na centésima vez que eu operar um joelho vai sair bom, mesmo sem ter estudado medicina. Mas quais são os riscos intrínsecos disso daí? Quantas que eu posso ter matado, amputado perna? Então eu acho, hoje eu vejo o seguinte: a defesa por uma formação docente ainda que o cara vai dar aula de eletrônica, de mecânica, de qualquer outra coisa que não seja ehhhh, um conteúdo aí de, tido como do ensino fundamental ou do ensino médio, a importância de ter uma formação docente não é porque não se pode ser docente se ter essa formação, é porque você vai matar as primeiras gerações, provavelmente, você tem essa, tem uma grande chance de você falar assim ó: comecei tentando fazer, aí a primeira turma sai ruim, a segunda turma sai ruim, a terceira... você vai matar quantas gerações até você alcançar a excelência, tá certo? (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

Embora o relato acima possa ser, em grande parte, legítimo, ele precisa ser problematizado. Primeiro, porque o professor engenheiro, assim como qualquer docente, trabalha com pessoas, com seres humanos. Ele não é um operário iniciante em uma fábrica que pode produzir com defeitos várias de suas primeiras peças antes de aprender como se faz e alcançar, talvez na centésima peça fabricada, a excelência. O próprio professor Roberto sinalizou esse problema usando a metáfora de “matar as primeiras gerações”. Logo, há que se pensar nos limites da estruturação do *habitus* professoral via experiência na própria docência. Por isso, aqui, cabe retomarmos as contribuições de Tardif (2014) pois, para esse autor, a docência se faz com aprendizagens e saberes de diferentes tipos: disciplinares, da experiência, da formação em serviço, etc. É claro que os saberes da experiência, conforme Tardif, são diferentes dos demais porque são eles que ressignificam e validam todos os outros saberes. Contudo, é importante questionarmos: que experiência é essa? Será que toda e qualquer experiência docente é pertinente para a estruturação de um *habitus* professoral de qualidade? O próprio professor Roberto, em outro momento de sua entrevista, dá pistas que poderiam responder à essas e outras perguntas.

Discorrendo sobre sua autoavaliação, deixa claro que, diante das inovações e mudanças no mundo do trabalho, se ele não se atualizar, não se reinventar, a qualidade do seu trabalho pode diminuir, mesmo com mais experiência. Seu discurso revela, assim, que não existe um *continuum* em que o professor somente melhoraria suas aulas com o passar do tempo. O professor tanto pode melhorar quanto piorar a qualidade de suas aulas:

Me sinto um professor bastante preparado pra fazer o que eu faço hoje, sabe? Ehhh, não com prepotência de falar assim: “sou bom demais, não”, mas tenho uma trajetória que me tornou o professor nota 8.5 que eu acho que sou hoje, tá? E ao mesmo tempo, tenho muita clareza, muito convicto de que com essa velocidade que a gente tem, em termos exponencial hoje, passou a ser um termo banal né, você ouve do salão de beleza até no buteco né, com essas mudanças exponenciais ehh, se eu também não acompanhar, se eu não tentar me reinventar a cada dia, me torno um professor... não é que só sobe nessa nota, eu posso me tornar um profissional nota 8 de novo, nota 7, nota 6. Então, consciente dessas necessidades de aprimoramento constante (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores de fato não é uma reta constante e sempre em ascensão que se eleva na medida em que os anos passam. Segundo o autor, quedas nessa reta podem acontecer por circunstâncias variadas, representando, inclusive retrocessos significativos na carreira, levando o professor experiente a ter comportamentos semelhantes ao de um professor iniciante.

Outro professor, também engenheiro, que menciona o treino como uma das formas para ele ter apreendido a docência é Josué, quando disse: “Enfim, então, voltando à pergunta como que eu acho que eu aprendi, eu acho que o treino é muito importante, a prática, você ficar praticando” (Professor Josué, engenheiro, doutorando). E de fato esse professor, mesmo sendo ainda muito jovem, teve várias e distintas experiências com o ensino: professor particular, monitor de grupo de estudos, professor de cursinho pré-vestibular, professor de projeto de extensão universitária, professor de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

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

Outro sujeito da nossa amostra que também menciona a experiência como vem sendo compreendida aqui, é o professor Vinícius. Ao ser perguntado, em sua opinião, como ele aprendeu a dar aulas, respondeu:

Enfim, eu não sei exatamente, mas acho que foi a experiência. Não tem... e observação, observação de colegas, de bons exemplos, de bons professores, meu pai também sempre me ensinou bem. Então acho que é uma história aí que me levou a essa condição (Professor Vinícius, engenheiro, doutor).

Aqui, com o relato do professor Vinícius, podemos perceber que não há uma explicação única sobre como ele aprendeu a ser professor, pois logo em seguida ele resume o que, para ele, parece ser o conjunto de elementos responsáveis pela estruturação do seu *habitus* professoral.

No final do excerto, tal professor demonstra a historicidade presente na fabricação do seu ser e fazer docente.

Ainda sobre a experiência docente como estruturante do *habitus* professoral, até mesmo no relato dos dois únicos professores que não mencionaram, explicitamente, elementos de sua experiência no magistério, Bernardo e Marcelo, é possível depreendermos que eles venceram alguns obstáculos e se tornaram professores EBTT do IFMG mediante suas experiências prévias ao ingresso na instituição. Assim, quando Bernardo, hoje, afirma que lida melhor com a timidez, acreditamos que esta conquista se deve, em parte, há muitos anos de trabalho docente⁵⁴. De fato, a exposição prolongada a várias turmas, de diversos cursos e níveis de ensino, ao longo dos anos, certamente contribuiu para que esse professor atualmente se sinta mais confortável do que se sentia no início da carreira.

Marcelo, por sua vez, provavelmente deve à experiência docente acumulada a capacidade de não apenas ser professor EBTT de uma instituição federal, carreira complexa e de difícil ingresso, mas também a habilidade de ser coordenador de curso. Suas experiências anteriores como professor, particularmente em escolas públicas de ensino fundamental e médio, posteriormente como docente do ensino privado lhe renderam saberes e experiências capazes de atenuarem as diferenças apresentadas na igualdade, partindo do conceito de homologia bourdieuseano (BOURDIEU, 2004a).

Por fim, o último estruturante do *habitus* professoral de nossos sujeitos que estamos considerando é a formação pedagógica, que também se revelou importante para a estruturação em questão.

7.5 Formação pedagógica

A formação pedagógica, particularmente a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência, se mostrou como um importante estruturante do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados. Como aparece no Quadro 26, cinco professores demonstraram atribuir importância, de forma clara e direta, a esse tipo de curso em sua constituição enquanto profissionais do magistério. Outros cinco professores atribuíram importância relativa a tal formação. E, como apontado na Seção 6, dois professores nunca fizeram qualquer tipo de formação pedagógica e se mostraram inclusive resistentes a esse tipo de formação.

⁵⁴ Não podemos deixar de fazer referência aos trabalhos com professores iniciantes que corroboram essa afirmação. Dentre eles, podemos citar: Leite (2018); Romanowski e Oliver Martins (2013).

Quadro 26 - Formação pedagógica e sua importância para os acompanhados

PROFESSORES	IMPORTANTE	IMPORTÂNCIA RELATIVA	NÃO É IMPORTANTE
Bernardo	x		
Cláudio			x
Isabela	x		
Josué	x		
Lucas			x
Marcelo	x		
Paulo		x	
Ricardo		x	
Roberta		x	
Roberto		x	
Vinícius		x	
Yasmina	x		

Fonte: elaboração própria.

No grupo dos professores que atribuíram importância à formação pedagógica, de forma clara e direta, encontram-se três engenheiros (Bernardo, Josué e Marcelo), uma advogada (Isabela) e uma contadora (Yasmina). Embora sejam de áreas diferentes e possuam experiências no magistério e no mercado muito distintas, eles têm em comum o fato de terem reconhecido a importância e a necessidade da realização de cursos de formação pedagógica, sobretudo cursos de pós-graduação *lato sensu*. Alguns desses cinco professores, como é o caso de Bernardo, Isabela e Marcelo, relataram inclusive mudanças em sua prática dentro da sala de aula depois de terem realizado tais cursos.

Neste sentido, o relato da professora Isabela é bastante esclarecedor. Ao ser perguntada se ela considerava importante ou necessário que professores bacharéis, que trabalham na educação profissional, que esses docentes fizessem algum tipo de formação pedagógica, a entrevistada respondeu:

Acho absolutamente necessário e é uma coisa que **até agora não ouvi nenhum colega dizendo que isso não era necessário**. Todos os meus colegas, tem muitos bacharéis lá em Sabará, tem bacharéis da área de informática, da área de administração e correlatos, **e os meus contatos foram unânimes em dizer que mudaram muito o estilo de aula depois que fizeram a pós**, a grande maioria fez a pós do próprio IF, pelo Câmpus Arcos. E todo mundo falou: “olha, a pós foi muito boa porque eu não imaginava que a minha aula atendesse somente um tipo de aluno, eu não imaginava que pudessem existir essas outras formas de trabalhar” e, assim, a Pós foi bem superficial, eu queria mais, eu queria coisas mais práticas, mais voltadas para construção e tudo mais. **Ela foi bem superficial e muito teórica e mesmo assim ela já teve um potencial transformador muito grande**. É absolutamente necessário e não é uma vez, ela tem que ser periódica. Eu vejo

que o ideal seria que pelo menos a cada dois, três anos tivesse uma espécie... que fosse uma reciclagem porque assim, pros bacharéis terem a tendência em voltar pro modelo tradicional, que não funciona e perder... é muito fácil, é muito fácil acontecer. Então se você faz esse processo de maneira frequente ali, facilita muito. E as pessoas têm interesse, eu tenho e meus colegas pelos relatos também, é uma coisa que é unânime. Não teve ninguém que não gostou (Professora Isabela, advogada, doutora, grifos nossos).

A narrativa da professora Isabela não apenas deixa claro que ela e seus pares reconhecem a importância de professores bacharéis realizarem algum curso de formação pedagógica, mas também se contrapõe radicalmente ao discurso dos dois professores que nunca fizeram qualquer curso desse tipo, em especial o do professor Cláudio quando ele critica especificamente os cursos de licenciatura. Para esse professor, lembramos, cursos de licenciatura são muito teóricos, não ensinam ninguém a ministrar aulas e não contribuem com a formação tanto do professor quanto dos seus alunos. Segundo Cláudio, ele nunca viu ou ouviu alguém dizer que mudou após ter realizado um curso de licenciatura. A professora Isabela e seus colegas do Câmpus Sabará demonstram pensar diferente...

Outros elementos presentes no excerto da professora Isabela e que também percebemos em outros relatos, é a preferência dos nossos sujeitos por cursos mais rápidos (especialização ou qualificação) e mais práticos. Assim como ela, outros sinalizaram, porém sem desenvolver o argumento, que gostariam de fazer ou ter feito cursos mais rápidos e práticos, isto é, voltados para o fazer real da sala de aula, para que pudessem aperfeiçoar sua prática no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de slides, apostilas, avaliações, etc. Acreditamos que tais preferências se justificam devido ao fato desses professores trabalharem com o ensino de profissões, ou seja, com cursos que objetivam formar profissionalmente os indivíduos. Nesse sentido, esses docentes valorizam muito mais a técnica em si, o domínio prático de uma determinada atividade, do que o conhecimento teórico e os fundamentos que presidem essas mesmas práticas.

Josué é um outro exemplo de professor que reconhece a relevância da formação pedagógica, mas gostaria que tal formação fosse mais direcionada para o desenvolvimento de certas habilidades. Para isso, sugere que os cursos de pós-graduação na área pedagógica sejam modulados:

Formação pedagógica acho que sim. Acho que formação pedagógica nunca é demais [...] mas acho que tem que ser uma coisa mais direcionada, assim como é o conhecimento técnico que a gente busca depois de bacharel. A gente não busca um curso de novo, um curso inteiro de novo, a gente vai aonde a gente precisa desenvolver determinado conhecimento e uma determinada

habilidade. Então acho que a formação pedagógica tinha que ser voltada pra essas determinadas habilidades que você quer desenvolver. Então acho que é necessário sim, importantíssimo [...]. Eu acho que cursos de curta duração com temas mais específicos [...]. Mas eu acho que podia ser curso de pós-graduação modulada, tem as matérias... se aquela matéria você acha que é interessante para desenvolver habilidade naquele determinado ramo, faz aquilo ali (Professor Josué, engenheiro, doutorando).

Como explicitado na Seção 2, não há a possibilidade de formação pedagógica para professores bacharéis, não licenciados, diferente do proposto pela legislação em vigor: cursos de formação ou complementação pedagógica (mínimo de 760 horas); cursos de pós-graduação *lato sensu* (mínimo de 360 horas); e reconhecimento parcial ou total de saberes (BRASIL, 2019, 2020, 2021). Portanto, não há a possibilidade de formação modular, mesmo que no âmbito de um curso de especialização, como proposto pelo professor Josué.

Outro integrante desse grupo de cinco docentes que valorizam e reconhecem a importância da formação pedagógica, é o professor Bernardo. Bernardo foi o único dos 10 professores que realizou um curso de complementação pedagógica e, para ele, tal curso foi importante porque lhe possibilitou aprender a ensinar melhor. Esse professor também argumenta a favor dos professores bacharéis realizarem alguma formação pedagógica porque essa formação contribuiria para se evitar algumas colocações, de seus colegas engenheiros, que este professor julga serem absurdas:

Eu fiz um curso de complementação pedagógica no SENAI, né, eu fiz um curso pra nos dar um pouco mais de base para poder trabalhar um pouquinho melhor, pra poder aprender, ensinar um pouquinho melhor. Então eu fiz isso, mas não um curso de licenciatura, eu não tenho dúvida porque, igual eu to dizendo pra você, até hoje eu tenho dificuldade um pouco pra passar, pra passar um pouco aquele conteúdo, eu tenho dificuldade, eu não tenho dificuldade é, muita, é pra... na técnica, pra discutir com meu aluno tecnicamente, eu não tenho dificuldade [...]

Então uma formação pedagógica, de alguma forma, uma complementação, eu acho que deveria ser obrigatório porque a gente conversa entre a gente porque a gente tem um grupo nosso da engenharia mecânica. E tem questões que pra mim são absurdas, mesmo eu não tendo a licenciatura, pra mim eu vejo as colocações, pra mim são absurdas (Professor Bernardo, engenheiro, mestre).

Quando solicitamos a esse professor que nos desse algum exemplo de “colocações absurdas”, ele nos relatou, sem muitos detalhes e um pouco constrangido, que se trata de questões sobre os alunos, que seus colegas pensam que os estudantes da engenharia deveriam chegar no curso com uma base de conhecimentos maior e, além disso, deveriam demonstrar mais interesse. Postura essa que Bernardo relatou não concordar, principalmente porque ele, durante quase toda a sua trajetória escolar, foi um aluno com muitas dificuldades, embora fosse

muito esforçado. Silva, M. G. (2017) também constatou em sua pesquisa que os professores engenheiros reclamavam dos alunos acreditando que esses deveriam chegar no curso com uma base melhor, especialmente em matemática e ciências, bem como deveriam ter um nível de interesse maior. Segundo o pesquisador:

Os professores percebem que o nível dos alunos, o interesse pela aprendizagem e o comprometimento deles com os estudos estão muito aquém das exigências e necessidades e muito aquém dos alunos de um passado pouco distante, de quando eles, os professores, eram alunos do ensino médio.

Não se pode deixar de destacar também a opinião majoritária dos professores entrevistados sobre a insuficiente base matemática e de ciências com que os estudantes se ingressam nos cursos de Engenharia atualmente, o que traz sérias implicações, como: a desmotivação dos estudantes, a dificuldade em exercer a docência (por parte dos professores), a dificuldade de ministrar os conteúdos previstos nos projetos pedagógicos curriculares, além de elevados índices de evasão escolar registrados nos cursos de Engenharia (SILVA, M. G. 2017, p. 172).

A respeito do segundo grupo, também formado por cinco docentes, os quais atribuíram importância relativa à formação pedagógica, percebemos que para esses professores tal formação é importante, porém não necessária. Todos eles realizaram pós-graduação *lato sensu* com fins de formação pedagógica, mas alguns deixaram claro que o fizeram muito mais por uma imposição legal do que realmente por uma questão de desejo ou vontade de fazerem o curso, por uma crença no seu potencial transformador. Nesse sentido, um bom exemplo é o relato do professor Paulo:

Então, assim, eh... eu vejo a importância, não tô falando que a licenciatura não é importante, de forma alguma, eu vejo importância, mas eu não acho que é a formação o principal que vai definir a atuação do profissional dentro de sala de aula, eu acho que esse não é o ponto principal. Tentando responder à pergunta mais diretamente, eu não acho que deveria ser obrigatório, o cara tem bacharelado, o cara tem mestrado, doutorado, tem 15 anos de sala de aula aí você vai obrigar ele a fazer uma licenciatura ou a fazer um curso de formação só porque não tá escrito lá no Lattes dele que ele não é licenciado [...]. Eu fiz essa pós-graduação em docência por uma exigência do MEC, né, o IFMG ofertou, eu e vários outros colegas fizemos, ela foi ofertada em EAD, foi toda a distância, inclusive a defesa do trabalho e tal, e foi ofertada num momento em que eu tava com coordenação, aula, um milhão de coisas fazendo, mas eu tinha que fazer, se não me engano, eu tinha um prazo até 2020 pra concluí. Então fiz, matriculei, fiz todas as disciplinas com notas excelentes, mas assim, se você me perguntar aqui e agora o que que ficou, eu não sei te falar, foi aquele estudo assim: vamos ler, fazer a atividade da semana pra garantir os pontos, vou fazer aquele milhão de coisas que eu preciso fazer, de aula, de trabalhos, de correção, de coordenação, etc. na semana seguinte a mesma coisa, a mesma coisa, a mesma coisa, né, Então, se você entrar no meu currículo tá lá: o Paulo ele é especialista em docência, que é a exigência que o MEC pediu né, mas eu aprendi muito mais na minha prática do que nessa pós-graduação, se eu tivesse que escolher um dos dois, **o que mais**

influenciou e fez você ser um professor melhor, com certeza absoluta é a minha prática, esses anos de aprendizado, é observar os outros, eu mesmo correndo atrás e igual a gente tava conversando, descobrir um método novo e adaptar, conversar no dia a dia da instituição, conversar com outros colegas, e ficar sabendo que o colega faz isso, faz aquilo (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

Alguns pontos do relato do professor Paulo chamam a atenção. Primeiramente, parece que ele, assim como outros docentes, critica não exatamente a realização de uma formação pedagógica, mas sim a sua obrigatoriedade por meio de uma imposição legal do MEC, o que lhe levou a realizar tal formação em um momento inadequado. Em segundo lugar, reiteramos, o *habitus* professoral está ligado à uma dimensão prática do fazer profissional. Assim, podemos inferir que mesmo entre professores como Paulo, que atribuem uma importância relativa à formação pedagógica, a parte mais prática desse curso (ou a parte mais propriamente próxima a técnicas de ensino) provavelmente lhe foi apreendida, lhe foi útil. No relato acima Paulo fala sobre “descobrir métodos novos”. Ora, tal descoberta não ocorre somente via observação da prática dos pares ou por meio de uma busca pessoal e individualizada (o “correr atrás”), mas também por meio de cursos de formação pedagógica como o realizado por nossos sujeitos. No curso ofertado pelo Câmpus Arcos do IFMG há conteúdos e momentos em que os discentes, professores bacharéis, aprendem métodos e técnicas de ensino, além, é claro, de terem que defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pressupõe a simulação de uma intervenção pedagógica⁵⁵.

Portanto, o que estamos defendendo aqui é uma problematização da postura que esses professores adotam frente a cursos de formação pedagógica: quando alguns dos nossos sujeitos dizem que a formação pedagógica é importante, porém não necessária, entendemos que a crítica que fazem e a resistência que demonstram diz respeito à obrigatoriedade da realização dessa formação. Pode ser que a imposição que sofreram tenha lhes prejudicado. Isso está sendo dito porque esses professores não possuem resistência à formação pedagógica em si.

Outro exemplo de professor que atribuiu importância, por nós denominada relativa, à formação pedagógica foi o professor Ricardo. Para ele, assim como para Paulo, a formação pedagógica é importante, porém não é ela o fator decisivo para o aperfeiçoamento da prática de sala de aula. Esse professor, contudo, acredita que essa formação seja necessária, embora ele problematize que alguns professores a realizam meramente para “cumprir tabela”:

⁵⁵ Informações obtidas no site do curso de Especialização em Docência do Câmpus Arcos. Disponível em: [Pós-graduação — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Avançado Arcos \(ifmg.edu.br\)](https://pós-graduação—instituto.federal.de.educacao.ciencia.e.tecnologia.de.minas.gerais.campus.avancado.arcos@ifmg.edu.br) Acesso em: 29 set. 2022.

[...] o curso de formação é importante, ele ajuda, mas ele não é decisivo, depende muito da maneira que a pessoa, o professor em si, ele vai entender e incorporar. Esse curso de formação de professores, não vou negar, acho que isso é muito comum, ainda mais por ser uma exigência normativa que teve, recente... Então, muitos professores fazem esse curso por uma exigência normativa e acabam que fazem, bom, colocaria entre aspas, fazem pra “cumprir tabela”. Então, é mais ou menos isso, acho que é necessário, mas é uma coisa que pode ser meramente *pro forme* [...] (Professor Ricardo, arquiteto, doutor).

Um dado que nos chamou a atenção no discurso desses dois professores e de outros também foi o argumento utilizado para relativizar a importância de professores bacharéis, sem formação em licenciatura, terem que realizar formação pedagógica. Esses dois professores, particularmente, argumentaram que conhecem professores bacharéis que nunca fizeram uma licenciatura e que são excelentes professores. E que, por outro lado, conhecem professores licenciados que possuem práticas de sala de aula muito ruins. A título de exemplo, vejamos os excertos abaixo:

[...] eu conheço bacharéis que nunca fizeram licenciatura né, que dão aulas há alguns anos, aulas fantásticas em termos de conseguir prender a atenção do aluno, de levar o conteúdo de forma didática né, de metodologias diferenciadas, fantásticas. E conheço licenciados que têm todas as formações do mundo que dão aula a trocentos anos que assim, aulas extremamente enfadonhas. Aquela aula clássica, de quadro, falar, falar, falar, falar...e falar mais um pouco (Professor Paulo, engenheiro, doutor).

[...] eu percebo também ótimos professores bacharéis que nunca fizeram curso de formação de professores e aí é uma questão da vivência, de alguma maneira ele conseguiu ali, eh... assim, entender isso, que no meu ponto de vista é bom. Da mesma maneira que eu também observo em reuniões de conselho de classe, em convívios, relatos de alunos, professores licenciados que também me parecem, do meu ponto de vista, com visões sobre esse assunto muito distorcidas, no meu entendimento [...] (Professor Ricardo, arquiteto, doutor).

Logo, a percepção de Ricardo e Paulo é a de que não é a formação pedagógica o diferencial, o que faz com que um professor possa ter práticas de excelência. Se fosse assim, segundo eles, os professores licenciados seriam necessariamente bons docentes e, por outro lado, os professores bacharéis seriam docentes ruins.

Ponderamos que três elementos podem ter contribuído para que alguns professores bacharéis da nossa amostra, principalmente Cláudio e Lucas, tenham demonstrado resistências em relação a cursos de formação pedagógica e aos próprios licenciados: primeiramente a imposição legal que recaiu sobre os professores bacharéis, quanto à obrigatoriedade de realização de cursos de formação pedagógica até 2020. Segundo, o fato de que às vezes os próprios colegas licenciados também os criticam por não possuírem formação específica para a

docência, o que, inclusive, seria motivo para conflitos entre docentes da parte técnica e propedêutica. Ademais, associado ao último ponto, lembramos que esses dois professores são docentes do Câmpus Betim, a unidade pesquisada com o menor número de bacharéis sem licenciatura. Logo, pode ser que nesse câmpus os professores licenciados, juntamente com os bacharéis licenciados, sendo maioria, se sintam mais à vontade para pressionar os bacharéis sem licenciatura (minoria) a realizarem alguma formação pedagógica.

Outro exemplo de sujeito que atribuiu importância relativa à formação pedagógica foi o professor Roberto. De acordo com seu relato, podemos depreender, assim como nos casos dos excertos de Paulo e Ricardo, que a formação pedagógica é importante para a constituição do *habitus* professoral, porém não necessária ou ao menos não decisiva para melhorias das práticas de ensino:

Então, assim, sinceramente, com toda honestidade do mundo aqui: eu acho que antes de eu fazer essa pós-graduação ano passado, em educação, com o perdão aqui da presunção, eu já era um professor nota 8, e fazendo, quer dizer, se eu sou nota 8 quer dizer que eu posso melhorar ne, posso buscar o 9, tentar esbarrar ali no 9,5 quem sabe um dia. E fazendo a pós-graduação, especialização em docência, eu vejo que eu só por ter passado por esse processo eu me tornei um professor 8,5. E se eu conseguir trazer pra minha sala de aula mais elementos dessa formação talvez um dia eu chegue no 9, tá certo. Agora, então você fala assim: “pô Roberto, se perguntar assim, você acha que sem nenhuma formação docente você consegue ser um ótimo professor?” Acho que sim! O problema é quantas gerações você sacrificou, você fez de cobaia lá atrás, tá certo [...]. Agora, especialização em educação, eu passei por essa experiência, acho que ela é boa, acho que ela é válida, e eu acho que é o que eu indicaria [...] (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

Enfim, esses 10 professores atribuíram importância à formação pedagógica. A diferença foi que o primeiro grupo, constituído por cinco docentes, explicitou com maior clareza a relevância de se fazer tal formação. Por outro lado, o segundo grupo, igualmente com cinco professores, embora também considere a formação pedagógica relevante, não a veem como estritamente necessária para que o professor desenvolva práticas de excelência.

Cabe mencionar aqui uma correlação importante relacionada à formação pedagógica como estruturante do *habitus* professoral: entre os 10 professores que atribuíram importância a cursos de formação pedagógica para bacharéis (e fizeram algum tipo de formação, particularmente cursos de especialização em docência) nenhum acredita que uma licenciatura seja a melhor opção. Esses professores são graduados, mestres e doutores. Logo, não faz sentido para eles voltarem para a graduação com o objetivo de realizarem um curso de licenciatura. Assim, sugeriram cursos de especialização ou, em alguns casos, cursos de qualificação com

reduzida carga-horária para a formação de professores em situação similar à deles, isto é, bacharéis que trabalham na EPT e nunca realizaram um curso de licenciatura.

7.6 Algumas considerações sobre os resultados desta seção

Após analisarmos os dados, tendo em vista apreendermos nos limites dos respectivos dados a racionalidade da constituição do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados, percebemos algumas características dessa estruturação que, a nosso ver, merecem destaque: a) a estruturação desse tipo de *habitus* é complexa, heterogênea e perene; b) alguns estruturantes foram herdados quando nossos sujeitos eram crianças e adolescentes, enquanto outros foram construídos quando eles eram adultos; e c) os estruturantes não possuem a mesma relevância.

Uma primeira característica que destacamos é o fato da estruturação do *habitus* professoral dos 12 sujeitos ser um processo permeado por estruturantes que se emaranharam e continuam se emaranhando, cada um transpassando os demais e sendo por eles atravessados. Assim, por exemplo, o professor Paulo foi beneficiado por seu capital cultural e *habitus* de classe, mas também foi favorecido pelo *habitus* estudantil e pela própria experiência docente. Bernardo não teve as vantagens de um alto capital cultural, porém seu *habitus* professoral foi compensado tanto por sua longa experiência no mercado de trabalho quanto por sua experiência no magistério da EPT. Logo, há uma diversidade de elementos presentes na estruturação do *habitus* professoral dos acompanhados. Aqui, mais uma vez, lembramos de Tardif (2014) quando nos fala que os professores são constituídos e formados por diversos saberes. De fato, esta pesquisa serviu para reforçar tal ideia, particularmente no que diz respeito àquilo que estrutura a matriz de percepções, apreciações e ações desses 12 professores. E uma terceira característica que observamos, ligada às duas anteriores, é o fato dos cinco estruturantes serem duradouros, perenes. Uns muito perenes, como o capital cultural herdado, o *habitus* de classe e a própria experiência de trabalho, seja no mercado de trabalho ou no magistério; outros estruturantes talvez menos perenes, como por exemplo a formação pedagógica. Daí decorre a necessidade, apontada por alguns dos entrevistados, da formação ocorrer de forma continuada.

Outro ponto característico da estruturação do *habitus* dos professores sujeitos desta pesquisa é que alguns estruturantes, para sua obtenção, independem dos esforços dos seus portadores. Por exemplo, o capital cultural, o *habitus* de classe e o *habitus* estudantil (ao menos até o ensino médio) são elementos que foram incorporados pelos indivíduos que os possuem via socialização primária e secundária, isto é, desde o nascimento até o final da adolescência.

Logo, foram herdados e se ligam diretamente à origem familiar. Esses agentes não escolheram a família ou a escola que tiveram, mas são a resultante delas, de suas influências, percepções, apreciações, visões de mundo e ações. São o resultado de uma determinação social, a qual, por sua vez, contribuiu para que fossem, já adultos, pertencentes à mesma classe de origem ou que ascendessem para uma outra classe. Por outro lado, alguns estruturantes foram construídos pelos próprios agentes, como a experiência no mercado de trabalho, a experiência no magistério e a formação pedagógica. Esses três estruturantes resultam das suas escolhas, muito embora essas guardem relação com seu capital cultural e *habitus* de classe. Assim, por exemplo, quando Bernardo nos diz que “escolheu” fazer engenharia na PUC porque precisava trabalhar durante o dia e na UFMG o curso era diurno, não se trata, exatamente, de uma escolha, mas sim do possível em um universo limitado de possibilidades. Logo, o que parece ter sido uma escolha é sim o resultado da convergência de estruturas objetivas próprias a uma dada classe social (BOURDIEU, 2015f).

Por fim, os cinco estruturantes evidenciados não possuem o mesmo valor para seus agentes e alunos⁵⁶. Dadas as especificidades do *campo* em questão, particularmente o fato de se tratar de educação profissional em uma instituição federal de ensino, a qual se propõe a formar indivíduos para o mercado de trabalho com excelência, ficou muito evidente o peso atribuído à experiência profissional dos professores no mercado de trabalho, em especial em grandes empresas e/ou multinacionais. Igualmente importante nos pareceu a experiência docente. Ora, 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. Por outro lado, observamos também que outros estruturantes parecem não ser percebidos ou até mesmo são considerados como menos importantes. Neste sentido, todos os sujeitos não demonstraram perceber, de forma clara, os impactos do capital cultural e do *habitus* de classe de sua família na sua própria constituição enquanto professores. Por sua vez o estruturante formação pedagógica, como vimos, foi declarada relevante e necessária por cinco dos 10 professores que possuem esse tipo de formação. Para os outros cinco, ela foi considerada importante, porém não necessária. E para dois professores ela não é importante e muito menos necessária.

Em última análise, percebemos que o *habitus* professoral funciona como um esquema de percepção, apreciação e ação, presente no fazer docente desses 12 professores do IFMG. Ele é o produto da experiência individual, da experiência histórica coletiva na classe de origem e da interação entre essas experiências. Por isso, sustentamos que pesquisar a docência e suas

⁵⁶ Lembramos que as percepções dos alunos foram captadas nas observações de aula.

trajetórias demanda trabalhar com um contexto muito anterior à sala de aula. Devemos considerar a socialização familiar, a socialização escolar, a trajetória acadêmica e profissional de cada um dos agentes, o que os trouxe e como os trouxe, em última instância, neste caso, ao exercício da docência na Educação Profissional.

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 Aprendizes 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 RFEPECT 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). 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. Politecnia 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.

PELISSARI, 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 Wanesssa 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.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Online

A ESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL POR PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Doutorando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

Objetivo geral da pesquisa: apreender os possíveis estruturantes do *habitus* professoral de professores bacharéis, sem formação em licenciatura, que trabalham em uma instituição de EPT.

DADOS DO PESQUISADO:

- a) Nome completo:
- b) Idade:
- c) Campus:
- d) Curso(s) realizado(s) na Graduação:
- e) Instituição em que realizou a Graduação:

QUESTÕES:

1. Você já realizou algum curso de licenciatura?
 - a) Sim e completei
 - b) Sim, mas não completei
 - c) Não, nunca realizei
 - d) Estou realizando no momento. Qual? _____
2. Você já realizou algum curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados?
 - a) Sim e completei
 - b) Sim, mas não completei
 - c) Não, nunca realizei
 - d) Estou realizando no momento
3. Você já realizou algum curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* para graduados não licenciados, com o objetivo de formação pedagógica?
 - a) Sim e completei
 - b) Sim, mas não completei
 - c) Não, nunca realizei
 - d) Estou realizando no momento

4. Há quanto tempo você trabalha como professor na Educação Profissional, independentemente se seu ingresso na modalidade foi ou não no IFMG?
- a) De 0 a 3 anos
 - b) De 3 a 6 anos
 - c) De 6 a 9 anos
 - d) Mais de 9 anos
5. Há quanto tempo você trabalha como professor no IFMG?
- a) De 0 a 3 anos
 - b) De 3 a 6 anos
 - c) De 6 a 9 anos
 - d) Mais de 9 anos

Apêndice B – Roteiro de entrevistas com os professores (original)

A ESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL POR PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Doutorando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

1. Você poderia descrever como foi o processo de escolarização dos seus pais? Por exemplo, até qual série eles estudaram? Em que tipo de escola eles estudaram?
2. E o trabalho dos seus pais? Você poderia falar um pouco sobre a profissão dos seus pais?
3. Durante sua infância e adolescência, havia livros na sua casa? Se sim, que tipo? Você tinha o hábito de ler nessa época?
4. Naquele tempo, quais eram suas atividades de lazer preferidas?
5. E o seu processo de escolarização, como foi o seu processo de escolarização da educação infantil até o ensino médio? Em que tipo de escola você estudou? Que tipo de estudante você era?
6. E a sua graduação, como foi? Em que tipo de instituição você fez a graduação? Que tipo de estudante você era? Você gostava de estudar nessa época? Como eram suas notas?
7. Como e quando você decidiu ser professor?
8. Você não fez um curso de licenciatura, portanto como você aprendeu a ser professor?
9. Como era a sua prática docente quando você era um professor iniciante? Quais eram os pontos fortes e fracos da sua prática docente naquele momento?
10. Do que você sente necessidade de aprender para ser um professor ainda melhor no que diz respeito a sua prática docente? Por quê?
11. Você acredita que um curso de licenciatura poderia lhe ensinar o que acabou de mencionar na questão anterior? Por quê?
12. Você considera necessário que os docentes que já trabalham na Educação Profissional e Tecnológica, e não possuem licenciatura, façam tal curso? Por quê?

13. Quais são as duas principais disciplinas que você ministra atualmente? Você acha que essas disciplinas, em relação a outras da sua área, possuem alguma especificidade ao serem ensinadas? Por quê?
14. De forma resumida, você poderia descrever como ministra essas disciplinas, desde o momento em que você entra na sala até o momento em que você termina a aula?
15. Para finalizar a entrevista, gostaria que você fizesse uma rápida autoavaliação da sua prática como professor, ou seja, como você avalia a sua prática pedagógica como professor atualmente?

Apêndice C – Roteiro de entrevistas com os professores (modificado)

A ESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL POR PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Doutorando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

1. Você poderia descrever como foi o processo de escolarização dos seus pais? Por exemplo, até qual série eles estudaram? Em que tipo de escola eles estudaram: **pública ou privada, central ou periférica, urbana ou rural?**
2. Você poderia falar um pouco sobre a profissão dos seus pais?
3. Durante sua infância e adolescência havia livros na sua casa? Se sim, que tipo? Você tinha o hábito de ler nessa época?
4. Naquele tempo, quais eram suas atividades de lazer preferidas? Que tipo de lazer era o preferido de sua família durante sua infância e adolescência? **Havia algum tipo de lazer que você não gostava, mas para acompanhar a sua família, tinha de participar?**
5. **Me fale sobre o seu processo de escolarização da educação infantil até o ensino médio. Em que tipo de instituição você estudou, escola pública ou privada? Olhando para sua escolarização naquela época, como você descreveria o estudante que você foi?**
6. **Gostaria que você me falasse agora sobre sua graduação. Como você descreveria o estudante universitário que foi? Por que você escolheu o curso que fez? O que você esperava dessa profissão do ponto de vista econômico e pessoal? Você se sente realizado com sua escolha profissional?**
7. **Quando e por que você decidiu ser professor?**
8. Você não fez um curso de licenciatura tradicional, portanto como você aprendeu a ser professor?
9. Como era a sua prática docente em sala de aula quando você era um professor iniciante? **Você teve dificuldades? Se sim, quais? E o que você considerava mais fácil naquele início como professor?**
10. **Atualmente, você sente que precisa de mais algumas aprendizagens para realizar sua prática docente com mais eficiência? Por quê?**
11. **Você considera necessário que os docentes que já trabalham na Educação Profissional, e não possuem licenciatura, façam algum curso de formação**

pedagógica? Se sim, que tipo de curso seria e por que você acha importante que os professores façam esse curso?

12. Quais são as duas principais disciplinas que você ministra atualmente? Você acha que essas disciplinas, em relação a outras da sua área, possuem alguma especificidade pedagógica/didática ao serem ensinadas? Por quê?
13. De forma resumida, você poderia descrever como ministra essas **disciplinas no ensino remoto**, desde o momento em que você **entra na sala de aula virtual** até o momento em que você termina a aula?
14. Para finalizar a entrevista, gostaria que você fizesse uma rápida autoavaliação da sua prática atual como professor, **no ensino remoto**, ou seja, como você avalia a sua prática pedagógica como professor hoje?

Apêndice D – Roteiro de observação de aulas (original)

A ESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL POR PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Doutorando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE – AULAS

Professor: _____

Disciplina: _____

Data: ____/____/____

1. Observar e registrar em cada aula, de cada professor:
 - a. **O que o professor faz ao entrar na sala:** (como cumprimenta os alunos, principais gestos, olhares, principais frases, comentários, etc.). O professor chegou no horário? Que tipo de material portava?
 - b. **Como inicia a aula:** retoma as aulas anteriores? Faz relações com o que já ensinou? Fala de conteúdos novos? Corrige exercícios ou trabalhos de aulas anteriores?
 - c. **Desenvolvimento da aula:** como explica o conteúdo? Utiliza a lousa? Utiliza projetor multimídia? Algum software? Relaciona o conteúdo com a realidade dos alunos? Com o mercado de trabalho? Dá exemplos? Deixa os alunos falarem? A linguagem do professor é clara e acessível aos alunos? Responde dúvidas? Organiza a sala em formatos menos tradicionais, como círculo? Divide os alunos em grupos? Passa exercícios para resolução em sala? O professor demonstra segurança e tranquilidade quando fala? Consulta com frequência o relógio? Parece ansioso/nervoso? Algum gesto/movimento corporal que denuncie seu nervosismo? Consulta a internet ou livro com frequência? O professor demonstrou alguma dificuldade em explicar o conteúdo? E em se relacionar com os alunos? Alguma questão envolvendo indisciplina discente? Se sim, como lidou?
 - d. **Avaliação (se houver):** individual, em dupla ou grupo? Foi informada com antecedência? Que tipo? (prova escrita – aberta ou fechada, prova oral, seminário, apresentação de trabalho, desenvolvimento de produto/software, etc.), o tempo disponibilizado para a avaliação foi suficiente? Os alunos demonstraram dificuldades? Reclamaram da avaliação? Não compreenderam alguma questão? Terminaram antes do tempo? Deixaram questões em branco? O que a fisionomia e corpos dos alunos sugeria?

- e. **Finalização da aula:** houve um fechamento adequado da aula? O professor encerrou bruscamente a atividade que realizava devido ao horário? Fez uma síntese do assunto trabalhado durante a aula? Mencionou o que fará na próxima aula? Deu as orientações necessárias para as próximas aulas (recados importantes, lembretes sobre provas, eventos, etc.). O professor se despediu dos alunos? Conversou com algum aluno mais em particular, enquanto os outros saíam? Foi procurado por muitos alunos? Para que? Apagou a lousa? Demonstrou algum interesse com a conservação/organização da sala? (luzes, projetor, computador, ar-condicionado, carteiras, etc.)

Apêndice E – Roteiro de observação de aulas (modificado)

A ESTRUTURAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL POR PROFESSORES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Doutorando: Walas Leonardo de Oliveira
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor: _____

Curso: _____

Disciplina: _____

Alunos matriculados: _____

Alunos presentes na data da observação: _____

Horário da aula: _____

Data da observação: ____/____/____

1. Observar e registrar em cada aula, de cada professor:
 - a. O que o professor faz ao entrar na sala de **aula virtual**: (como cumprimenta os alunos, principais gestos, olhares, principais frases, comentários, etc.). O professor estava presente no horário? **Como se encontrava fisicamente (sentado, com headphone, fone de ouvido, sem nenhum fone, próximo ou distante da câmera do dispositivo, sozinho ou acompanhado no ambiente, em ambiente silencioso ou com ruídos, fundo real ou falso?)**
 - b. Como inicia a aula: retoma as aulas anteriores? Faz relações com o que já ensinou? Fala de conteúdos novos? Corrige exercícios ou trabalhos de aulas anteriores?
 - c. Desenvolvimento da aula: como explica o conteúdo? **Utiliza qual plataforma de vídeo conferência?** Utiliza quais softwares? Relaciona o conteúdo com a realidade dos alunos? Com o mercado de trabalho? Dá exemplos? Deixa os alunos falarem? **Incentiva a participação dos alunos? Faz perguntas direcionadas, isto é, nominais?** A linguagem do professor é clara e acessível aos alunos? Responde dúvidas? **Pede aos alunos para abrirem o microfone e a câmera? Demonstra incômodo pelo fato de as câmeras ficarem fechadas? Demonstra incômodo pela baixa presença dos alunos na sala virtual? Demonstra incômodo pela baixa participação/interação dos alunos?** Passa exercícios para resolução durante a aula ou em casa? O professor

demonstra segurança e tranquilidade quando fala? Consulta com frequência o relógio? Parece ansioso/nervoso? Algum gesto/movimento corporal que denuncie seu nervosismo? Consulta materiais de apoio com frequência? O professor demonstrou alguma dificuldade em explicar o conteúdo? E em se relacionar com os alunos? Alguma questão envolvendo indisciplina discente? Se sim, como lidou?

- d. Avaliação (se houver): individual, em dupla ou grupo? Foi informada com antecedência? Que tipo? (prova escrita – aberta ou fechada, prova oral, lista de exercícios, seminário, apresentação de trabalho, desenvolvimento de produto/software, etc.), o tempo disponibilizado para a avaliação foi suficiente? Os alunos demonstraram dificuldades? Reclamaram da avaliação? Não compreenderam alguma questão?
- e. Finalização da aula: houve um fechamento adequado da aula? O professor encerrou bruscamente a atividade que realizava devido ao horário? Fez uma síntese do assunto trabalhado durante a aula? Mencionou o que fará na próxima aula? Deu as orientações necessárias para as próximas aulas (recados importantes, lembretes sobre provas, eventos, etc.). O professor se despediu dos alunos? Conversou com algum aluno mais em particular, enquanto os outros saíam? Foi procurado por muitos alunos? Para que?