

## ARTIGO

**Constitutivo fundamental do *habitus* professoral de professores bacharéis do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): o capital profissional*****A fundamental constituent of the reaching habitus of bachelor's degree-holding professors at Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): professional capital*****Walas Leonardo de Oliveira<sup>a</sup>**

walas.leonardo@gmail.com

**Marilda da Silva<sup>b</sup>**

marilda.silva@unesp.br

**RESUMO**

O objetivo do presente trabalho foi identificar constitutivos do *habitus* professoral de professores bacharéis que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, do tipo estudo de caso. Foram acompanhados doze professores graduados em cursos de bacharelado, principalmente engenheiros, todos sem graduação em licenciatura. Realizou-se entrevista e observação de aulas, *online*, como principais instrumentos de coleta de dados. A fundamentação teórica adotada foi o conceito de *habitus*, campo e capital, de Pierre Bourdieu e *habitus* professoral, uma inflexão do *habitus*. Os dados foram organizados e analisados por uma aproximação, a Análise de Conteúdo. Os resultados apontam para a centralidade de um tipo de constitutivo fundamental do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados: o *capital profissional*, compreendido aqui como o conjunto de experiências e saberes adquiridos por professores com grande e significativa vivência de trabalho em empresas, anterior ao seu ingresso no magistério da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

*Palavras-chave:* Educação Profissional. Institutos Federais. *Habitus* Professoral. Capital Profissional.

**ABSTRACT**

The objective of the present study was to identify the constitutive elements of the teaching *habitus* of bachelor's degree-holding professors working at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). This is a predominantly qualitative case study. The research followed twelve teachers who graduated from bachelor's programs – mainly engineers – all of whom did not hold teaching degrees. The main data collection methods were interviews and online classroom observations. The theoretical framework adopted was based on Pierre Bourdieu's concepts of *habitus*, field, and capital, as well as the notion of

<sup>a</sup> Doutor em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Professor, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campos do Jordão, São Paulo, Brasil.

<sup>b</sup> Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP); Professora, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil.

teaching *habitus*, understood as a specific inflection of *habitus*. Data were organized and analyzed using a content analysis approach. The results highlight the centrality of a fundamental component in the teaching *habitus* of the participants: professional capital, understood here as the set of experiences and knowledge acquired by teachers through substantial and meaningful work experience in companies prior to their entry into the field of Professional and Technological Education (EPT).

**Keywords:** Professional Education. Federal Institutes. Teaching *Habitus*. Professional Capital.

## Introdução

O objetivo desta pesquisa<sup>1</sup> foi identificar constitutivos do *habitus* professoral de professores bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A pergunta que norteou este estudo foi a seguinte: quais trajetórias sociais e formativas (socialização primária e socialização secundária) os professores percorreram até iniciarem o magistério no referido instituto, tendo em vista a docência de boa qualidade? Ao concluir a primeira etapa desta investigação, a revisão bibliográfica, notou-se que no recorte temporal de 2008 a 2020, cinco pesquisas, duas dissertações e três teses, utilizaram noções da Teoria Geral do Campo de Pierre Bourdieu para compreender a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (Ferreira, 2017; Lima, 2013; Santos, 2019; Silva, 2017; Souza, 2012). Apesar da baixa produção de pesquisas que se utilizaram da teoria formulada por Bourdieu para investigar a EPT, ressalta-se que tais documentos deram pistas significativas sobre as características da constituição do *habitus* professoral dos docentes da EPT como, por exemplo: a) a importância que os professores dão às aulas práticas e expositivas; b) pouca utilização de metodologias mais ativas; c) a valorização de vivências e experiências entre os pares; d) o reconhecimento da influência de antigos professores na produção da prática pedagógica, notoriamente, nos trabalhos de Santos (2019), Silva (2017) e Souza (2012). Tais achados foram incorporados nesta pesquisa e favoreceram a apreensão do capital profissional, que se configurou como sendo o achado hegemônico.

## Referencial teórico

De acordo com Bourdieu (2010), o conceito *habitus* derivou-se da noção aristotélica *hexis*. Portanto, a *hexis* foi a precursora do *habitus*. Embora na filosofia aristotélica *hexis* possa ser traduzida também como hábito, em Bourdieu a *hexis* que responde pela denominação *habitus* não é simplesmente um hábito, ou seja, uma ação inflexível formatada e mantida rigidamente, é pois uma estrutura cognitiva/afetiva complexa, um princípio gerador que tem estabilidade e flexibilidade simultaneamente ou até – para uma lente rápida – um “costume” do qual emana um comportamento

---

<sup>1</sup> Este artigo deriva de tese de Doutorado em Educação, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro. Como o estudo envolve seres humanos, é relevante informar que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP Rio Claro.

ou vários comportamentos semelhantes que são produzidos e reproduzidos em situações distintas ou conformes.

Bourdieu (2015a) aponta que o *habitus* é desenvolvido ao longo da vida e suas características dependem daquilo que o agente vê, ouve, produz e reproduz a partir – e com – as informações e representações derivadas da dialética da vida cotidiana, ou seja, das experiências sociais/cognitivas/afetivas vivenciadas de modo geral na vida como um todo. Para ele (Bourdieu, 1986; 2010; 2011a; 2011b; 2013; 2015a), é no interior das práticas familiares que se experimentam pela primeira vez os gostos, as escolhas, as percepções, uma ética e uma moral, tratando-se, assim, da socialização primária, ou seja, da constituição das primeiras estruturas de um *habitus*. Ou, se trata da constituição da matriz das práticas sociais que evidenciam os modos de ser e estar no mundo de uma determinada classe social, de um indivíduo e de um grupo de indivíduos dentro de uma classe. A socialização secundária, segundo o referido autor, tem a mediação da escola. Assim, a socialização primária é de responsabilidade primordialmente da família e a secundária da escola. O *habitus* é uma estrutura estruturada estruturante porque inerte e em movimento ao mesmo tempo.

A maneira, aparentemente singular, de um determinado agente percorrer o espaço social está, em grande medida, vinculada ao seu *habitus* de classe. No entanto, trajetórias escolares e laborativas podem alterar o *habitus* de origem do agente. Por exemplo, a trajetória acadêmica de um agente oriundo das camadas populares pode se dar com mais adversidades (reprovações, evasões, interrupções etc.) do que de um agente com origem social abastada. Isto se deve ao seu *habitus* de classe, geralmente atrelado a um menor volume de capital cultural. Por outro lado, se esse mesmo agente experimentar, sistematicamente, outro ambiente social diferente do de sua origem, isto é, conviver por um longo período em um ambiente social e intelectualmente robusto, com maior volume de capital cultural, essas novas socializações poderão alterar aquele seu *habitus* inicial.

O *modus operandi* em questão enfrenta também lastros materiais e simbólicos do campo no qual ele venha agir e onde também coloca suas digitais. Os campos, por sua vez, segundo Bourdieu (2010), possuem leis de funcionamento estáveis, reafirmando que há leis gerais que regem o funcionamento dos campos. Nos campos ou em um campo há objetos de disputas, há interesses em torno do poder que nele se instaura e é instaurado pelos agentes que nele operam e que são operacionalizados por ele, material e simbolicamente. Há lutas sociais – cuja conflagração se dá por meio do jogo jogado – por posições sociais naquele campo, com vistas a se beneficiar nesse campo e na sociedade como um todo.

O conceito *capital* em Pierre Bourdieu é também transmutado em poder. Mas, não só o econômico. A tipologia que o referido autor formulou sobre o capital contempla quatro tipos: o econômico, o cultural, o social e o simbólico, todos eles transmutam em poder, com a diferença de que o capital econômico se autoevidencia e os outros são opacos à primeira vista. Não porque valem menos, mas porque são também envolvidos em uma aura simbólica. O que ocorre propriamente com o capital eminentemente simbólico. É nessa medida que o referido autor afirma em diferentes momentos de sua obra que não há ato desinteressado, pois nas sociedades, como a nossa, distribuída

em classes sociais distintas, favorecida e desfavorecida, e com camadas sociais fracionadas dentro das duas classes, os agentes sociais vivem a tormenta da disputa de poder cotidianamente. E isso perpassa a constituição do *habitus* e dos campos de modo particular e genericamente.

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

A constituição do *habitus* professoral segue lógica semelhante à da matriz *habitus*. É também estruturado ao longo da vida, só que neste caso, e por necessidade, durante o tempo de exercício docente. Sua estrutura deriva da constituição do *habitus* de classe de origem do respectivo agente. Um dos capitais mencionados anteriormente, capital cultural, é de fundamental importância na constituição do *habitus* professoral, tendo em vista a qualidade da docência que ele exprime. Vale dizer, que se adota aqui o mesmo *modus operandi* da constituição de um *habitus* para se entender a constituição de um *habitus* professoral. A diferença reside no fato de que o *habitus* professoral é em si um *habitus* profissional.

Neste caso, esse *habitus* profissional, além das características do *habitus* de classe de origem do professor ou da professora é constituído por elementos como: códigos de conduta próprios da docência escolar legitimados em um determinado contexto social e tempo histórico, instrumentos ou ferramentas de trabalho próprios daquela atividade laborativa e costumeiramente utilizados por tais profissionais, códigos linguísticos específicos à natureza de tal profissão e até mesmo vestimentas usadas coletivamente, exprimindo, inclusive, um “estilo” produzido no âmbito da profissão (Carlindo, 2014; Silva, 2017). Portanto, para estruturar um *habitus* profissional – neste caso o *habitus* professoral - é necessário a prática do respectivo ofício como profissão. É aceitável que suas primeiras estruturações ocorram desde o início da escolarização, e durante ela, incluindo, claro, a formação inicial, seja ela licenciatura ou bacharelado, por meio da observação dos modos de ser e agir docente nas práticas docentes de seus professores. Nessa direção, Tardif (2014) afirma:

[...] 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).

## A pesquisa empírica

Realizou-se uma pesquisa predominantemente qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2001), a pesquisa na referida modalidade pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Estudos de caso do tipo único referem-se a estudos quando o caso em questão representa o caso decisivo, raro, extremo e revelador. Por sua vez, os estudos de casos múltiplos ocorrem quando o mesmo estudo contém mais de um caso único. Este trabalho situa-se entre o caso único e os múltiplos, pois trata de um Instituto que possui similares no país. O IFMG, de acordo com o inciso XIII do art. 5º da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 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 Descentralizadas<sup>2</sup> (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.

Atualmente, o IFMG conta com 18 câmpus que, na modalidade presencial, oferecem 164 cursos: 51 técnicos integrados, 18 técnicos subsequentes, 12 técnicos concomitantes, 45 bacharelados, 12 licenciaturas, 11 tecnólogos, 11 especializações *lato sensu* e quatro mestrados profissionais<sup>3</sup>.

Foram 12 sujeitos acompanhados, que receberam os seguintes nomes fictícios: Bernardo, Cláudio, Isabela, Josué, Lucas, Marcelo, Paulo, Ricardo, Roberta, Roberto, Vinícius e Yasmina. Foram realizadas 12 entrevistas, cada uma com aproximadamente uma hora de duração, todas pelo *Google Meet*, pois a produção dos dados ocorreu durante a pandemia de COVID-19. De cada um dos 12 professores entrevistados foram observadas de duas a seis aulas, na sua maioria também por meio da referida plataforma. Somente dois professores adotavam o *Microsoft Teams* como tecnologia para suas aulas.

Elegeram-se a Análise de Conteúdo como inspiração para organizar e interpretar parte dos dados, e a partir dos devidos achados manteve-se a lógica analítica na produção da análise dos dados como um todo. De acordo com Bardin (2009), a Análise de Conteúdo é uma técnica que permite o agrupamento das unidades de sentido as quais expressam o interesse do pesquisador, de acordo com o objetivo da pesquisa. As unidades de sentido consistem no *locus* de apreensão e organização das categorias indicadas pelo objetivo do estudo, que indicarão relações, *doxas* e a lógica analítica a ser formulada e empregada simultaneamente no tratamento dos dados empíricos. Para esta pesquisa, as categorias receberam a função de evidenciar os constitutivos do *habitus* professoral dos sujeitos.

Inicialmente identificou-se, no referido texto das transcrições das entrevistas<sup>4</sup>, as unidades de sentido (ou temas) dentro das suas respectivas unidades de contexto. Por exemplo, quando

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

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

os entrevistados falavam as expressões “experiência” ou “prática”, buscou-se categorizar tais expressões de acordo com o seu contexto, isto é, “experiência de trabalho”, “experiência de vida”, “experiência escolar” e assim por diante. Contudo, nem todas as unidades de sentido identificadas estavam diretamente presentes na fala dos entrevistados. Nestes casos, usando o referencial teórico adotado, foi preciso interpretar tais unidades. Por exemplo, quando os entrevistados falavam de “observar seus professores do ensino médio ou da graduação” traduziu-se semanticamente tal tema para “*habitus* estudantil”<sup>5</sup>.

## Apresentando os sujeitos

No que concerne à formação inicial e titulação dos 12 professores, a maioria dos entrevistados, nove docentes, eram graduados em cursos de engenharia, com destaque para a incidência das engenharias mecânica e de produção. Assim como a quase totalidade desses indivíduos possuía pós-graduação *stricto sensu*, 11 docentes, sendo sete doutores. Apenas um professor da amostra não possuía pós-graduação *stricto sensu*. O detalhamento da formação dos professores acompanhados pode ser visualizado no Quadro 1:

**Quadro 1:** Formação e titulação dos professores acompanhados

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA/TIPO
Bernardo	Engenharia Mecânica	Mestrado em Engenharia de Materiais	Complementação pedagógica
Cláudio	Engenharia de Produção	Doutorado em Engenharia de Materiais	Nenhuma
Isabela	Direito	Doutorado em Direito	Especialização <i>lato sensu</i>
Josué	Engenharia Mecânica	Doutorando em Engenharia Mecânica	Especialização <i>lato sensu</i>
Lucas	Engenharia Mecânica	Mestrado em Engenharia Mecânica	Nenhuma
Marcelo	Engenharia de Produção	Especialização em Gestão da Produção	Especialização <i>lato sensu</i>
Paulo	Engenharia de Produção	Doutorado em Engenharia de Produção	Especialização <i>lato sensu</i>
Ricardo	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado em Arquitetura e Urbanismo	Especialização <i>lato sensu</i>
Roberta	Engenharia Metalúrgica	Doutoranda em Engenharia Mecânica	Especialização <i>lato sensu</i>
Roberto	Engenharia Industrial Elétrica	Doutorado em Engenharia Elétrica	Especialização <i>lato sensu</i>
Vinícius	Engenharia de Controle e Automação	Doutorado em Engenharia Elétrica com ênfase em Controle e Automação	Especialização <i>lato sensu</i>
Yasmina	Ciências Contábeis	Doutorado em Educação	Especialização <i>lato sensu</i>

**Fonte:** elaboração própria.

No tocante à faixa etária, os entrevistados possuíam entre 29 a 59 anos. Desse modo, três décadas separavam o docente mais velho (Bernardo) do mais jovem (Josué). Embora os sujeitos fossem professores bacharéis e não licenciados, 10 deles, até aquele momento, haviam realizado algum tipo de formação pedagógica. Destaca-se o fato de a grande maioria dos que fizeram algum

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

tipo de formação pedagógica terem optado por um curso de pós-graduação *lato sensu* ao invés de um curso de complementação pedagógica.

Os dados apontaram que isso se deu por dois motivos: primeiro, porque o próprio IFMG ofertava um curso desse tipo no Câmpus Arcos<sup>6</sup>. Segundo, como disseram alguns entrevistados, por serem professores mestres e/ou doutores, preferiam realizar um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação do que o outro tipo, complementação pedagógica, que estaria mais próximo de uma simples qualificação profissional e, por conseguinte, com baixo *status* social. Para maiores esclarecimentos, esses sujeitos pertencem, em sua maioria, às camadas médias e, nesse sentido, Bourdieu (2015b) observa que os indivíduos que pertencem às camadas médias tendem a se mobilizar mais em relação às escolhas que lhes pareçam mais lucrativas e valorizadas socialmente e que dispendam menos recursos, isto é, fazem escolhas com o melhor custo-benefício e levando sempre em consideração as condições objetivas. Provavelmente, os entrevistados perceberam na pós-graduação *lato sensu* maior prestígio e compatibilidade com a posição que ocupavam socialmente e no campo educacional. Há que se dizer ainda que a maior parte dos docentes rechaçaram veementemente a possibilidade da realização de um curso de licenciatura; 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 [...]. Então acho que licenciatura é uma ideia ruim demais! (Professor Roberto, engenheiro, doutor).

No entanto, chamou a atenção o fato de 10 dos 12 docentes pesquisados terem considerado importante que professores bacharéis que trabalham na EPT façam algum tipo de formação pedagógica. E constatou-se que as defesas mais contundentes da formação pedagógica para bacharéis vieram de duas professoras, Isabela e Yasmina. Para a primeira, é absolutamente necessário que os professores da EPT tenham formação pedagógica, pois tais docentes têm uma tendência muito forte em se voltar para aulas tradicionais, isto é, aulas expositivas, com pouca ou nenhuma participação dos alunos. E a formação pedagógica, para Isabela, contribuiria para que as aulas dos bacharéis fossem mais inovadoras. Por sua vez, a professora Yasmina – a profissional mais experiente da amostra – argumentou que os bacharéis não conhecem didática e que a prática docente pode ajudar, mas não faz do indivíduo um bom professor. Em sua opinião, portanto, é necessário que os docentes não licenciados façam um curso de formação de professores. De modo geral, todos professores acompanhados atribuíram algum nível de importância à formação pedagógica, com exceção de dois docentes, nominados aqui de Cláudio e Lucas. Enfim, 10 dos 12 sujeitos demonstraram receptividade e interesse por formações pedagógicas, porém não se trata de licenciatura. Ficou claro que preferem

---

<sup>6</sup> O Câmpus Arcos do IFMG ofertava um curso de Pós-graduação *lato sensu* em docência, EAD, com ênfase na docência da EPT. Muitos professores da instituição fizeram tal curso por orientação da reitoria.

formações curtas, direcionadas às práticas docentes, ou seja, pode-se dizer que o grupo deseja da formação pedagógica ferramentas que sejam de caráter prático e operacional, principalmente, técnicas para ensinar e avaliar os alunos, para atingir melhores resultados docentes. Reitera-se: eles querem permanecer bacharéis e não querem a licenciatura. Será que ser licenciado e não bacharel, no âmbito das disputas do campo em que atuam, leva a posições sociais menos respeitadas no campo e de modo geral? Lembre-se que nossos sujeitos pertencem às camadas médias e querem maior prestígio. Essa postura seria derivada de um *ethos* do *habitus* de classe de origem?

A respeito da experiência docente dos sujeitos, de acordo com Day (2001), caracterizar um professor como experiente, embora possa parecer tarefa fácil à primeira vista, na verdade não é, pois se tratando do desenvolvimento profissional de professores não há um contínuo. Trata-se de um mover-se para frente e para trás. Além disso, há fases ou etapas que podem se sobrepor, como se refere Huberman (2013) - ao pesquisar o ciclo de vida profissional dos professores - sobre as complexidades do todo que envolve a caracterização pura das diferentes fases da carreira docente. No caso específico dos docentes mais experientes do grupo de sujeitos, 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. Apenas dois professores, Roberta e Vinícius, eram pouco experientes na modalidade a partir dos critérios adotados, com apenas três anos cada.

No que diz respeito à origem da classe social<sup>7</sup> dos sujeitos, observou-se que sete dos professores entrevistados possuem ao menos um dos pais com ensino superior completo. Cabe destacar que, desse grupo, dois sujeitos, Josué e Lucas, possuem pais que, além da graduação, fizeram mestrado. Também nesse grupo, um dos professores, Paulo, afirmou possuir pais (ambos) graduados em curso de medicina, um curso reconhecidamente escolhido pelas famílias socialmente favorecidas. Portanto, pode-se afirmar que quase 60% dos professores são oriundos de famílias de classe média e, provavelmente, com alto ou médio volume de capital cultural.

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

---

<sup>7</sup> Aqui, com base na fundamentação teórica adotada, Pierre Bourdieu, está se entendendo por classe social o conjunto de agentes com posições sociais semelhantes, os quais, colocados em condições similares e expostos a condicionantes parecidos, têm atitudes, interesses, percepções e apreciações semelhantes, isto é, um *habitus* comum a todos os integrantes desse mesmo grupo social.

relacionadas à instituição escolar. E este é um dado muito importante para se entender a constituição do *habitus* professoral do grupo em questão. Vale dizer ainda que se considerou como pertencentes às famílias com alto volume de 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 capital cultural em volume intermediário, se considerou os professores cujos pais, ao menos um deles, possuem o nível médio de escolarização, sem necessariamente existir correspondência entre a formação e a profissão. E, por fim, com evidência de baixo volume de capital cultural os professores provenientes das camadas populares, com pais que não completaram o ensino fundamental e foram trabalhadores manuais. No Quadro 2 é possível visualizar a escolarização e a profissão dos pais dos sujeitos descrita neste parágrafo.

**Quadro 2:** Escolarização e profissão dos pais dos professores

	ALTO VOLUME DE CAPITAL CULTURAL		INTERMEDIÁRIO VOLUME DE CAPITAL CULTURAL		BAIXO VOLUME DE CAPITAL CULTURAL	PROFISSÃO	
	Pai e mãe com superior completo	Apenas um dos pais com superior completo	Pai e mãe com EB completa	Apenas um dos pais com EB completa	Pai e mãe com EB incompleta	Pai	Mãe
Bernardo					x	Bicos, trabalhador rural e operário da indústria	Dona de casa e servente escolar
Cláudio					x	Operário da indústria	Dona de casa
Isabela	x					Empresário e advogado	Professora e diretora de escola na EB
Josué	x					Engenheiro e professor universitário	Economista e advogada
Lucas		x				Engenheiro, prof. universitário e empresário	Dona de casa e professora na EB
Marcelo	x					Engenheiro	Professora na EB e advogada
Paulo	x					Médico	Médica e dona de casa
Ricardo			x			Pequeno empresário	Costureira
Roberta				x		Operário da indústria	Comerciária e auxiliar de serviços gerais em escola
Roberto			x			Agricultor, comerciante e operário na indústria	Professora, comerciante e dona de casa
Vinícius		x				Professor na EB	Manicure
Yasmina		x				Contador, servidor público, empresário e advogado	Dona de casa

**Fonte:** elaboração própria.

Lembre-se que Bourdieu (2011b, 2013, 2015a, 2015b) afirma que há correlação entre aquisição de capital cultural e domínio da norma culta da língua materna em decorrência do respectivo *habitus*. Considerou-se isso na interpretação dos dados aqui realizada. Nesse sentido,

o capital cultural adquirido pelos sujeitos interfere no grau de domínio do conteúdo da disciplina que eles ministram. Dos sete professores considerados como pertencentes a esse grupo, observou-se que seis se comunicavam com os estudantes com fluência linguística naturalizada, domínio da norma culta desde o berço.

Excetuando-se o professor Marcelo, os dados dos demais seis professores desse grupo com mais capital cultural caminham no mesmo sentido da tese de Bourdieu quanto às relações entre a herança cultural dos sujeitos e seu êxito na escola. Percebeu-se nas entrevistas elementos comuns e que são bem específicos das famílias culturalmente privilegiadas: valorização do conhecimento e da escola; incentivo ao hábito da leitura; intensa participação dos pais na vida escolar dos filhos, além é claro, de uma rede de sociabilidade com outras pessoas também privilegiadas econômica e culturalmente. O relato do professor Paulo é um bom exemplo dos investimentos culturais familiares que recebeu quando criança, especialmente no que diz respeito ao incentivo à leitura:

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

Enfim, embora talvez as famílias desses seis professores não possam, nos termos de Bourdieu, serem classificadas como elites econômicas, transmitiram, sem dúvida, uma significativa herança cultural a seus filhos que lhes garantiu um capital cultural mais elevado, o qual, por sua vez, foi bem utilizado tanto em sua formação quanto em seu trabalho como professores. Nossos sujeitos dividem-se em dois grupos no que diz respeito à aquisição de capital cultural: o herdado da família, professores: Isabela, Josué, Lucas, Marcelo, Paulo, Vinícius e Yasmina; e o adquirido durante a formação inicial ou no próprio trabalho docente, professores: Ricardo, Roberta e Roberto.

Merece destaque o fato de três docentes, Ricardo, Roberto e Roberta, que fazem parte do segundo grupo em relação à aquisição de capital cultural mencionado anteriormente, mesmo não tendo pais com curso superior, apresentaram características em seu *habitus* professoral quase idênticas às dos professores do primeiro grupo, isto é, domínio da norma culta, com fluência na comunicação; além de domínio do conteúdo. Bourdieu (2015b), a esse respeito, afirma que se trata de uma classe de transição ou classe média, não herdaram um elevado capital cultural de seus pais, mas adquiriram capital cultural por meio de sua trajetória escolar em boas instituições. Os três fizeram seus cursos de graduação, mestrado e doutorado em instituições federais de ensino de excelente qualidade. Os três tiveram também outras características comuns, como: incentivo e apoio dos pais ou da família para prosseguirem nos estudos; incentivo de professores; desempenho escolar acima da média dos colegas, principalmente na educação básica; esforço e dedicação aos estudos de forma muito intensa e consciente.

O caso do professor Roberto é um bom exemplo, pois os trechos a seguir demonstram mudanças constantes de escolas na tentativa de obter um ensino de melhor qualidade:

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

Enfim, esse segundo grupo evidencia a potência do capital cultural na constituição de uma docência de qualidade, ainda que o capital cultural dos referidos docentes não lhes tenha vindo desde o berço, mas sim com o próprio processo de escolarização.

Bernardo e Cláudio eram os professores com maiores desvantagens socioculturais, compondo um terceiro grupo no interior do grupo dos sujeitos, e eram oriundos de famílias das camadas populares, com pais que não completaram o ensino fundamental. Embora apresentassem dificuldades na comunicação com os alunos como Marcelo, percebeu-se que no caso dos dois as dificuldades tinham muita relação com o baixo volume de capital cultural. Por exemplo, Bernardo afirmou que ele sempre foi tímido e, além disso, sempre teve dificuldades com a pronúncia de algumas palavras. Para ele, essas duas características lhe teriam prejudicado sobremaneira durante toda a sua trajetória escolar e acadêmica, interferindo inclusive no que ele denomina de “domínio de classe”. Durante sua entrevista e na observação de suas aulas, além de problemas de dicção, percebeu-se dificuldades com a concordância verbal, conjugação de verbos e outros.

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

Tanto no caso de Bernardo como no de Cláudio, no que se refere à linguagem, foi notória a falta de fluência na língua materna em comunicação na sala de aula, o que, possivelmente, é resultado de um misto de linguagens advindo de instâncias diferentes: uma pertencente ao seu *habitus* de classe, originalmente popular, e outra própria do campo científico e acadêmico no

âmbito do qual se constituía diariamente. Evidentemente, com base em Bourdieu (2015b), ambos os professores são trãsfugas de classe e, portanto, seu *habitus* professoral carrega elementos das estruturas estruturadas em suas primeiras socializações, mas também novas estruturas e/ou estruturas modificadas pelo campo específico em que transitam agora.

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

No entanto, no que diz respeito ao domínio que esses dois professores possuíam do conteúdo de suas respectivas áreas, observou-se similaridades com os dois grupos anteriores, com maior volume de capital cultural. Assim, algumas questões podem ser formuladas: se esses dois professores possuíam baixo volume de capital cultural, como esses docentes dominavam tão bem o conteúdo que ensinavam? O que teria ocorrido em suas trajetórias de vida que lhes fez, a despeito do baixo volume de 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 constitutivo do *habitus* professoral: a experiência profissional no mercado de trabalho, um capital profissional altamente valorizado na EPT.

Nesse sentido, os dados revelaram que a experiência profissional no mercado de trabalho, anterior ao ingresso no magistério, é um diferencial. Percebeu-se com as entrevistas e, principalmente com as observações de aula, que os alunos valorizam muito professores que possuem experiência prévia no mercado. A esse respeito, dividiu-se os 12 professores em três grupos: 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).

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

Entende-se por alto capital profissional uma experiência significativa, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Ou seja, uma experiência que tenha sido, de fato, de valor, claro que sob a ótica do que o próprio mercado de trabalho, particularmente no campo das engenharias, considera legítimo. Isto ocorreu, no caso de alguns dos professores entrevistados, que tiveram experiência profissional em grandes empresas, inclusive, em multinacionais.

Em se tratando especificamente dos professores Bernardo e Cláudio, acredita-se que a ausência de elevado volume de capital cultural, na perspectiva bourdieusiana, foi compensada por um alto capital profissional. No caso específico da EPT, o que está em jogo é o ensino de uma profissão, seja de nível técnico ou superior. No caso específico do ensino superior, por mais que muitos cursos ofertados pelos institutos federais também sejam ofertados igualmente por universidades, a diferença está em que, nos cursos ofertados pelos IFs, 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, como por seus pares e alunos.

Durante a observação das aulas dos sujeitos, em especial dos mais experientes, percebeu-se que quando eles davam exemplos da sua prática profissional em empresas, os alunos demonstravam muito mais interesse e participação ao ouvirem relatos da prática profissional, em comparação aos momentos em que os professores abordavam conteúdos teóricos. 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. Em tal sentido, observou-se que as aulas de engenharia são fortemente voltadas para a prática e muito atreladas às necessidades do mercado de trabalho.

Enfim, pode-se argumentar que a ausência de alto volume de capital cultural nos professores Bernardo e Cláudio foi compensada por um alto volume de capital profissional, um capital profissional especificamente adquirido na indústria, relevante para professores e alunos de cursos de engenharia. Trata-se aqui, pois, de uma situação em que a experiência profissional no mercado de trabalho transforma-se em uma espécie de “capital cultural prático” que compensa a ausência da dimensão do capital cultural, a “teórica”, que costuma ser mais legitimada. E no contexto dos institutos federais, que preparam os alunos precipuamente para o mercado de trabalho, particularmente nas engenharias, pode-se dizer que os saberes práticos são tão ou mais importantes que os teóricos. Pelo menos é o que se observou nas aulas dos sujeitos.

A professora Yasmina, por sua vez, possuía 35 anos de experiência no mercado de trabalho, na área de Ciências Contábeis, anterior à sua entrada no IFMG. E assim como os professores Bernardo e Cláudio ministrava suas aulas com muitos exemplos práticos, fruto de seu alto capital profissional.

A diferença entre ela e os últimos dois docentes citados é que além de possuir um grande capital profissional, também possuía alto volume de capital cultural. No caso de professores como Yasmina, que possuem tanto alto volume de capital cultural quanto alto capital profissional, este último qualifica o ensino, isto é, torna o ensino da profissão mais realista e condizente com as demandas do mercado de trabalho. Assim, se para Bernardo e Cláudio o alto capital profissional compensa o que falta no tocante ao capital cultural advindo da origem familiar, para docentes como Yasmina o capital profissional aperfeiçoa o processo de ensino. É a força do capital cultural como constitutivo do *habitus* professoral de alta qualidade.

Outro professor do segundo grupo, com média experiência profissional no mercado, e que se constatou usar essa sua experiência nas aulas, foi o professor Roberto. Quando esse professor foi questionado sobre o que ele pensava a respeito de professores bacharéis, sem licenciatura, que atuam na EPT, terem que fazer alguma formação pedagógica, tal docente respondeu: “[...] muitas das vezes nós precisamos do cara que tem experiência no chão de fábrica, isso agrega muito pra educação profissional” (Professor Roberto, engenheiro, doutor). Ao se observar suas aulas, percebeu-se que, assim como os professores Bernardo e Cláudio, com grande experiência no mercado, as aulas de Roberto eram perpassadas por exemplos e situações retiradas da experiência adquirida em indústrias na sua área de formação, engenharia industrial elétrica.

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

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

No entanto, a experiência docente propriamente dita foi um outro importante constitutivo do *habitus* professoral dos sujeitos acompanhados. Tais saberes, conforme Tardif (2014), não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, pois são saberes práticos, que formariam um conjunto de representações a partir das quais os docentes compreendem, interpretam e orientam sua prática cotidiana em sala de aula. Esses saberes constituiriam a cultura docente em ação e expressariam certas disposições adquiridas na e pela prática real, resultando em *habitus*. Neste caso, profissional: o *habitus* professoral.

Ressalta-se que 10 dos 12 professores demonstraram reconhecer a importância do saber experiencial em sua atuação docente, ou seja, na constituição de seu *habitus* professoral. Esses 10 professores evidenciaram que a própria experiência no trabalho docente tem lhes fornecido subsídios importantes para sua prática em sala de aula. Ainda, 10 professores usaram expressões que remetiam 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, por vezes, ocorra com o apoio de colegas.

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

Um segundo ponto que merece destaque sobre a experiência docente como constitutivo do *habitus* professoral, na EPT, 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 exercida na sala de aula, um fazer cotidiano que pode ser aperfeiçoado ao longo do tempo. Ricardo, por exemplo, é um professor bacharel que relatou o potencial formativo da experiência docente na perspectiva do treino. Falando principalmente sobre avaliações, esse professor mencionou: “Uma das maneiras é a própria experiência. É o ato natural de experimentar e aplicar no semestre seguinte ou ano seguinte, tentar fazer melhor” (Professor Ricardo, arquiteto, doutor). Isso indicaria um possível desprezo pelas teorias e reflexões pedagógicas em favor de uma forma prática de lidar com o ensino e a aprendizagem? É a velha questão que não perde sua força: a relação da teoria com a prática em sala de aula no âmbito do trabalho docente.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, três constitutivos do *habitus* professoral se mostraram mais recorrentes quando se trata do trabalho docente de alta qualidade na EPT: a) *capital* cultural e *habitus* de classe; b) *capital* profissional; e c) experiência docente. Contudo, a análise dos dados sinalizou para uma preponderância maior do capital profissional como um constitutivo estruturante do *habitus* professoral desenvolvido na sala de aula de tais instituições, pelo menos essa é a visão dos docentes, nossos sujeitos, que atuam nessa modalidade de ensino.

Esse achado, o capital profissional, pode ser um divisor de águas para se pensar as características “formativas” dos respectivos profissionais, tendo em vista a especificidade desse nível de ensino. Sua hegemonia nestas considerações deve-se ao fato de esse achado indicar que para ser professora e professor na modalidade de ensino em questão é muito salutar que esses profissionais tenham experiência técnica no mercado de trabalho de modo que esse conhecimento prático seja um instrumento de trabalho de igual valor ao conhecimento da teoria que sustenta o âmbito técnico de qualquer formação profissional.

E acredita-se, ainda, que na EPT o capital profissional exerce papel tão relevante quanto o capital cultural no exercício da docência, pois se constatou que quando se agregou capital cultural e capital profissional em um mesmo profissional o resultado foi muito positivo. Há que se ressaltar que não se trata de reproduzir ou recriar a velha polêmica entre teoria e prática na formação e na atuação docente. Trata-se de apresentar um elemento novo no âmbito das questões que gravitam em torno da EPT no campo educacional brasileiro, sobretudo, às que dizem respeito à formação de professores. Entretanto, reconhece-se que o constitutivo nuclear do *habitus* professoral produzido e reproduzido na EPT, o capital profissional, exige mais escrutínios, pois ele interfere em questões institucionais de largo espectro do âmbito da formação e atuação de docentes para toda a educação profissional brasileira e não apenas a oferecida no e pelo IFMG.

## Referências

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

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://habitus.code.et.codification-persée.persee.fr). Acesso em: 11 abr. 2025.

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro 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, 2008.

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) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115990>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

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\\_LeticiaPalharesPalharesFerreira.pdf \(unb.br\)](https://repositorio.unb.br/bitstream/10408/10000/1/2017_LeticiaPalharesPalharesFerreira.pdf). Acesso em: 21 abr. 2025.

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

LIMA, Vívian Cirino. *Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/700/1/VIVIAN%20CIRINO%20DE%20LIMA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MACHADO, Ana Paula Oliveira. *Filhos de professores = profissão professor?* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7024>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Dados ano-base 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiIGZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYW1iIiwidCI6IjIjInNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyY1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDZiZi99>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/143>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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: 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, p. 152-164, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>

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. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>

SILVA, Moisés Gregório. *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: 22 abr. 2025.

SOUZA, Leigh Maria. *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: 22 abr. 2025.

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

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

**Contribuição do(s) autores(as):** Autor 1 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; Autora 2 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

**Apoio ou financiamento:** Não se aplica.

**Disponibilidade de dados de pesquisa:** Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação ao Autor 1.

**Editora responsável** - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

**Revisor:** Luiz Antônio Ribeiro.

**Como citar este artigo:**

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; SILVA, Marilda da. Constitutivo fundamental do habitus professoral de professores bacharéis do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): o capital profissional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92652, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92652>

**Recebido:** 16/09/2023

**Aprovado:** 12/05/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

