
**A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL:
DA LÓGICA DISCIPLINAR À
CULTURA DEMOCRÁTICA
NOS INSTITUTOS FEDERAIS
- UMA REFLEXÃO
NECESSÁRIA**

VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL: FROM DISCIPLINARY LOGIC TO
DEMOCRATIC CULTURE IN FEDERAL INSTITUTES - A NECESSARY
REFLECTION

Ciências Humanas • 12/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778436626](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778436626)

Angela Maria Andrade Marinho¹

André Hellvig da Silva²

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909) até a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008). A investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, evidencia a transição de um modelo formativo pautado no controle, na disciplina e na hierarquia para uma proposta educativa orientada por princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios. Discute-se a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, a relação entre formação geral e profissional, bem como o papel do Estado na qualificação da força de trabalho. Incorpora-se a noção de “inédito viável” (PACHECO, 2010) como categoria analítica para compreender os Institutos Federais como projeto contra-hegemônico³. Analisa-se, com profundidade, a ética profissional, o respeito entre pares e a descentralização das responsabilidades no cotidiano dos campi, argumentando que os Institutos Federais não são espaços de vigilância típicos das “escolas primárias do passado”, mas ambientes de autonomia responsável. Por fim, destaca-se o novo papel docente e de gestão à luz da Lei nº 12.772/2012, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a construção de uma cultura institucional democrática.

Palavras-chave: Educação Profissional; Institutos Federais; Ética profissional; Gestão democrática; Docência.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of professional education in Brazil from the creation of the Apprentice Artisans Schools (1909) to the establishment of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (Law No. 11.892/2008). This qualitative, bibliographic research highlights the transition from a

formative model based on control, discipline, and hierarchy to an educational proposal guided by democratic, inclusive, and emancipatory principles. It discusses the structural duality of the Brazilian educational system, the relationship between general and vocational education, and the role of the State in workforce qualification. The concept of “viable unprecedented” (PACHECO, 2011) is incorporated as an analytical category to understand the Federal Institutes as a counter-hegemonic project. The article deeply examines professional ethics, peer respect, and the decentralization of responsibilities in the daily life of the campuses, arguing that Federal Institutes are not spaces of surveillance typical of an “elementary school,” but environments of responsible autonomy. Finally, it highlights the new teaching and management roles in light of Law No. 12.772/2012, emphasizing the inseparability of teaching, research, and extension, and the construction of a democratic institutional culture.

Keywords: Professional Education; Federal Institutes; Professional ethics; Democratic management; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação profissional no Brasil é marcada por tensões estruturais entre formação humana e demandas do mercado do trabalho. Desde o início do século XX, consolida-se uma lógica dual, na qual a educação propedêutica atende às elites, enquanto a formação profissional se destina às classes populares, assumindo frequentemente caráter disciplinador e instrumental. Como aponta Saviani (2007), essa dualidade não é acidental, mas expressão da própria organização social capitalista.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008, representa uma inflexão histórica ao propor uma nova institucionalidade orientada pela integração curricular, pela inclusão social e pela democratização do conhecimento. No entanto, a efetivação desse projeto democrático não depende apenas de marcos legais, exige, sobretudo, uma mudança na cultura institucional e nas relações entre os sujeitos que nela atuam.

Diante disso, este artigo problematiza: **em que medida os Institutos Federais têm superado a tradição de fiscalização, controle e hierarquia na educação profissional, especialmente no que se refere à ética profissional, ao respeito entre pares e à descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas?** Parte-se da hipótese de que os IFs constituem um “inédito viável” (PACHECO, 2010), mas sua consolidação como espaço de autonomia responsável depende do amadurecimento ético de seus servidores, que precisam agir como profissionais comprometidos, e não sob lógicas de vigilância típicas de ambientes hostis ou ambientes escolares primários.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas sobre educação profissional no Brasil, bem como legislações estruturantes, especialmente a Lei nº 11.892/2008 e a Lei nº 12.772/2012. Adota-se como referencial teórico autores do campo crítico da educação, como Saviani (2007), Frigotto (2010), Ciavatta (2005), Freire (1996), além das contribuições de Pacheco (2010) sobre os Institutos Federais. Para a discussão sobre ética profissional e

respeito entre pares, recorre-se a Cortina (2005), Sennett (2006) e Perrenoud (2002). A análise fundamenta-se na perspectiva histórico-crítica, compreendendo a educação como prática social inserida em relações de poder.

3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTROLE E DUALIDADE (1909-2000)

A institucionalização da educação profissional no Brasil tem início com o Decreto nº 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Luiz Antônio Cunha (2000), essas instituições tinham forte caráter assistencialista e disciplinador, voltado mais ao controle social dos “desvalidos” do que à emancipação dos sujeitos. Mais do que formar trabalhadores qualificados, buscava-se “moralizar” as classes populares urbanas, especialmente crianças e jovens pobres, órfãos ou considerados em situação de risco social. Nesse sentido, a educação profissional operava como um dispositivo de ordenamento social, aproximando-se do que Michel Foucault (1975) denomina tecnologias disciplinares.

Essa lógica se aprofunda nas décadas seguintes com a criação dos **Liceus Industriais**, especialmente a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Essas instituições podem ser compreendidas como uma reconfiguração das antigas escolas de aprendizes, agora articuladas ao projeto de modernização industrial do país. Contudo, mantiveram — e, em certa medida, sofisticaram — a função de disciplinamento das classes trabalhadoras.


Os Liceus destinavam-se majoritariamente aos filhos das camadas populares, reafirmando a ideia de uma escola “para os desvalidos”, voltada à formação para o trabalho manual e à internalização de

valores como disciplina, hierarquia e obediência. Ao mesmo tempo, consolidava-se uma clara separação em relação às escolas secundárias tradicionais, frequentadas pelas elites, que ofereciam formação propedêutica e acesso ao ensino superior. Essa estrutura evidenciava que não se tratava apenas de uma política educacional, mas de um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

Sob a perspectiva de Antonio Gramsci, pode-se interpretar os Liceus como parte de um projeto hegemônico que busca formar sujeitos adequados às necessidades do capital, naturalizando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, onde a educação profissional não apenas prepara para o mercado, mas contribui para a construção de um consenso social que legitima posições desiguais na estrutura produtiva.

Ao longo do século XX, a educação profissional expandiu-se por meio de diferentes institucionalidades: Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Apesar da expansão, manteve-se a dualidade estrutural. Conforme Gaudêncio Frigotto (2010), essa dualidade expressa a divisão social do trabalho, enquanto Maria Ciavatta (2005) evidencia a fragmentação entre formação geral e formação técnica.

A Lei nº 5.692/1971 tentou universalizar a profissionalização no ensino médio, mas não rompeu com a desigualdade estrutural. Pelo contrário, reforçou a lógica de uma formação técnica desvinculada de uma base científica e humanística. Como sintetiza Dermeval Saviani (2007, p. 287):



A dualidade educacional no Brasil não é um desvio, mas um traço constitutivo. De um lado, a escola para as elites, com formação intelectual; de outro, o adestramento para as massas, com vistas à subordinação ao capital.

Assim, a educação profissional foi, por longas décadas, reduzida à lógica da empregabilidade, desvinculada de uma formação humana integral, reafirmando seu papel histórico como instrumento de controle social e reprodução das desigualdades.

A inflexão mais significativa nesse percurso ocorre com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Essa legislação representa um marco na tentativa de superação da dualidade histórica, ao propor uma nova concepção de educação profissional, ancorada na integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Diferentemente das experiências anteriores — marcadas pelo assistencialismo, pela adaptação ao mercado e pelo controle social dos “desvalidos” —, os Institutos Federais emergem com a missão de ofertar uma formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão e reconhecendo os sujeitos como históricos, sociais e produtores de conhecimento. Observa-se uma mudança de paradigma: da formação para o adestramento técnico para uma formação que busca desenvolver autonomia intelectual, criticidade e emancipação.

Como destaca Gaudêncio Frigotto (2012), a proposta dos Institutos Federais se aproxima de uma concepção politécnica de educação, na qual o trabalho é compreendido como princípio educativo e não apenas como preparação para o mercado. Essa perspectiva rompe, ao menos no plano normativo, com a fragmentação entre formação geral e técnica, historicamente imposta às classes populares.

Nessa direção, a Lei nº 11.892/2008 também reafirma o compromisso com o desenvolvimento local e regional, ampliando o papel da educação profissional para além da lógica produtivista. Os Institutos Federais passam a atuar como agentes de transformação social, dialogando com os territórios e suas especificidades, o que tensiona a tradição centralizadora e homogeneizadora das políticas educacionais do século XX.

Entretanto, conforme alerta Maria Ciavatta, a superação da dualidade não se dá apenas por decreto. Persistem, no interior das instituições, práticas pedagógicas que ainda reproduzem a lógica da fragmentação curricular, da hierarquização dos saberes e da subordinação às demandas imediatas do mercado, onde a educação profissional contemporânea se configura como um campo de disputas entre projetos formativos distintos. Cabe a pergunta: De que lado você está?

Sob essa perspectiva, o desafio que se coloca no presente — e se projeta para o futuro — é o de consolidar práticas educativas que rompam efetivamente com o legado histórico de controle e subalternização. Isso implica afirmar uma educação comprometida com a produção de conhecimento, com a formação humana integral e com a construção da autonomia dos sujeitos. Inspirados em Paulo Freire, pode-se compreender que não há educação

neutra: ou ela contribui para a reprodução das desigualdades ou se orienta para a emancipação. Nesse sentido, os Institutos Federais carregam uma potência contra-hegemônica, na medida em que podem constituir-se como espaços de formação crítica, capazes de articular saberes científicos e populares, promover o pertencimento territorial e fomentar práticas pedagógicas voltadas ao bem viver: o inédito viável. Se no passado a educação profissional esteve associada à contenção dos “desvalidos”, no presente ela se abre como possibilidade de construção de sujeitos autônomos e conscientes. Contudo, essa transformação não está dada: ela depende das escolhas políticas, pedagógicas e éticas que se materializam no cotidiano das instituições. O futuro da educação profissional, portanto, não reside apenas em sua legislação, mas na capacidade dos profissionais da educação profissional reinventar suas práticas em direção a uma formação que integre conhecimento, humanidade e liberdade.

4. OS INSTITUTOS FEDERAIS E O “INÉDITO VIÁVEL”

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem sob a premissa da democratização educacional, assumindo o compromisso com a formação humana e profissional cidadã. Sua atuação abrange um cenário amplo: desde a educação básica integrada ao ensino médio e cursos técnicos subsequentes, até a graduação (tecnologias, licenciaturas e bacharelados) e a pós-graduação lato e stricto sensu. Complementarmente, a instituição assegura a formação inicial e continuada (FIC), essencial para a qualificação de trabalhadores.

Amparados por uma proposta pedagógica que articula o "saber" ao "fazer", os Institutos Federais promovem uma formação profissional

e tecnológica contextualizada, pautada em princípios e valores que dignificam a ação humana. Esse modelo exige dos profissionais da educação uma atitude dialógica, capaz de construir vínculos e compartilhar metodologias entre os diferentes níveis de ensino. Tal socialização pedagógica sustenta o tripé ensino, pesquisa e extensão, orientando políticas que atendam às necessidades locais e regionais e preparem efetivamente os egressos para os desafios do mundo do trabalho.

A criação dos Institutos Federais, em 2008, inaugura uma nova institucionalidade. Segundo Pacheco (2010, p. 15), trata-se de um projeto que visa “promover inclusão social e desenvolvimento regional por meio da educação pública de qualidade”. A noção de “inédito viável”, inspirada em Paulo Freire, é central para compreender os IFs como uma construção histórica que emerge das contradições do modelo anterior. Pacheco (2010, p. 28) afirma:

O inédito viável não é uma abstração, nem uma utopia distante. É uma possibilidade concreta que se constrói na prática social, a partir das contradições existentes. Os Institutos Federais são, nesse sentido, uma ação política que materializa o sonho possível de uma educação profissional democrática.

Nesse horizonte, é possível afirmar que os Institutos Federais representam uma verdadeira revolução histórica no campo da educação profissional brasileira, ao romperem com a lógica dual e excludente que, por décadas, separou formação geral e formação técnica, destinando-as a diferentes grupos sociais. Trata-se de uma

inflexão paradigmática que desloca a educação profissional de um lugar de subordinação para um projeto de formação integral, pública e socialmente referenciada. Como nos ensina Paulo Freire (1996), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, o que reforça o papel dos IFs como espaços estratégicos de transformação social concreta.

Os IFs buscam superar a dualidade educacional ao promover: (a) integração curricular entre formação geral e técnica; (b) verticalização do ensino (da educação básica à pós-graduação); (c) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (d) interiorização da educação pública; e (e) compromisso com o desenvolvimento territorial. Contudo, exatamente por sua potência transformadora, impõe-se o desafio permanente de que essa nova institucionalidade não seja capturada por práticas tradicionais, hierarquizantes ou excludentes, que historicamente marcaram a educação profissional.

Assim, mais do que consolidar-se como estrutura, os Institutos Federais precisam afirmar-se continuamente como movimento — como abertura de caminhos, como espaço de invenção e de reinvenção institucional —, mantendo vivo o seu caráter de “inérito viável” e resistindo à cristalização de formas de poder que neguem sua essência democrática e emancipatória.

5. CULTURA INSTITUCIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO E AUTONOMIA

A construção de uma cultura democrática nos Institutos Federais exige o enfrentamento de práticas autoritárias historicamente enraizadas. Como destaca Apple (2006), as instituições educacionais são campos de disputa, nos quais coexistem diferentes

racionalidades. A transição de uma cultura hierárquica para uma cultura participativa não é linear, nem isenta de conflitos.

Nesse processo, a gestão democrática constitui dimensão central. Segundo Libâneo (2004), a gestão democrática implica participação efetiva da comunidade, transparência nas decisões e construção coletiva de projetos institucionais. Nos IFs, isso se materializa em conselhos superiores, colegiados de curso e processos eletivos para dirigentes. Contudo, como alerta Bourdieu (1989), as instituições tendem a reproduzir *habitus* consolidados, o que exige uma ruptura consciente e ação política e pedagógica intencional.

Nessa direção, Dermeval Saviani (2011) enfatiza que a transformação educacional não se realiza por ajustes superficiais, mas por meio de práticas que enfrentem as contradições estruturais e promovam mudanças efetivas nas relações pedagógicas e sociais. Em diálogo, Gaudêncio Frigotto (2006; 2010) aponta que a educação comprometida com a emancipação humana demanda a superação de lógicas meramente adaptativas, exigindo uma postura crítica que rompa com a reprodução das desigualdades e inaugure novas formas de organização do trabalho educativo. De modo convergente, Maria Ciavatta (2005) destaca que a formação integrada pressupõe a articulação entre trabalho, ciência e cultura, o que implica deslocamentos paradigmáticos e a recusa de práticas fragmentadas e conservadoras.

Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar a própria organização do trabalho pedagógico nos Institutos Federais, historicamente marcada por uma lógica fragmentada, rigidamente distribuída em tempos e espaços estanques, centrada na figura do professor como transmissor de conteúdos em sala de aula. A

perspectiva de uma educação emancipatória, conforme defendida por esses autores, convoca à superação desse modelo, abrindo-se para práticas mais flexíveis, colaborativas e integradas, que incorporem, de forma crítica e intencional, mediações tecnológicas, atividades em educação a distância, estudos orientados, encontros síncronos e assíncronos e outras estratégias que ampliem os tempos e espaços de aprendizagem. Trata-se, portanto, de reconhecer que o trabalho docente não se esgota na presença física em sala, mas se constitui em um fazer pedagógico ampliado, que exige planejamento coletivo, mediação qualificada e compromisso com trajetórias formativas mais autônomas e significativas.

Dessa forma, a consolidação de uma cultura institucional democrática substantiva nos Institutos Federais requer, não apenas a ampliação formal dos espaços participativos, mas, sobretudo, a disposição coletiva para o desacomodamento, para práticas pedagógicas inovadoras e para a construção de uma institucionalidade efetivamente comprometida com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Trata-se, portanto, de compreender a democratização não como um estado dado, mas como um processo em permanente construção, que exige ruptura, criticidade e reinvenção contínua das práticas educativas.

5.1. Ética Profissional, Respeito Entre Pares e a Superação da Cultura de Controle

Um dos desafios para a consolidação da cultura democrática nos Institutos Federais reside na superação de práticas de vigilância e controle excessivo, heranças do que Foucault (1975) denominou **poder disciplinar**. Segundo o autor, as instituições modernas – prisões, quartéis, hospitais, escolas – desenvolveram

técnicas minuciosas de controle dos corpos e dos tempos, visando produzir indivíduos “dóceis e úteis”. Entre essas técnicas, destacam-se a vigilância hierárquica (colegas e supervisores que observam constantemente) e a sanção normalizadora (pequenas punições e recompensas).

Durante décadas, as escolas de educação profissional no Brasil operaram sob essa lógica: chamadas diárias, controle rigoroso de horários, denúncias frequentes a chefias, fichas disciplinares e uma atmosfera de desconfiança generalizada. Foucault (1975, p. 202) descreve o dispositivo máximo desse poder: o **Panóptico** – uma arquitetura que permite ao vigia observar todos os detentos sem que eles saibam se estão sendo vigiados a qualquer momento, internalizando assim a própria vigilância. O autor afirma:

O panoptismo é uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce. Ele assegura a economia, a eficácia e a continuidade do exercício do poder, mesmo na ausência do vigilante.” (FOUCAULT, 1975, p. 202)

Nos Institutos Federais, quando um gestor exige comprovação minuciosa de cada hora trabalhada, quando se instalam comissões informais para “observar” o comportamento dos colegas, ou quando se mantêm sistemas de controle para que os servidores cumpram suas atividades, desconsiderando a possibilidade de horários flexíveis, opera-se ainda sob a lógica panóptica. Vale lembrar a missão dos IFs, e o contexto histórico de sua criação. Essas Instituições, os IFs, com sua capilaridade, não são prisões nem

quartéis. Ao contrário dessa premissa equivocada, devem ser exemplo de *campi* de Instituto Federal, tal qual os *campi* universitários onde atuam outros servidores públicos federais com formação de nível superior – a maioria com mestrado e doutorado – cujas responsabilidades descentralizadas envolvem atribuições referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, que deve voltar-se para a ambiência profissional promotora de autonomia e qualidade de vida aos servidores. A permanência de práticas disciplinares típicas de uma “escola primária” revela, portanto, um anacronismo institucional: aplicam-se tecnologias de controle pensadas para corpos indóceis a sujeitos que já demonstraram, sobretudo durante a pandemia, capacidade de trabalho autônomo e comprometido. A superação dessa herança exige, como propõe Foucault (1975), não a simples abolição das regras, mas a substituição da vigilância externa por uma **ética da responsabilidade** – o que significa passar do medo de ser punido à adesão consciente a um projeto coletivo de qualidade e respeito mútuo, articulando -se com a deontologia profissional.

Como argumenta Cortina (2005), a ética profissional não se impõe por fiscalização externa, mas por convicção interna e compromisso com o bem comum. A autora afirma:

Uma ética de máximos, própria de profissionais autônomos, não se constrói com base no medo da punição, mas na adesão voluntária a valores como a responsabilidade, a integridade e o respeito mútuo.
(CORTINA, 2005, p. 112)

Nesse sentido, a pandemia de COVID-19 evidenciou algo fundamental: foi possível reorganizar o trabalho docente e técnico-administrativo com base na confiança, na autonomia e na responsabilidade individual. O modelo de controle presencial rígido mostrou-se, em grande medida, desnecessário quando os profissionais são tratados como adultos responsáveis.

Sennett (2006) contribui ao analisar o respeito como elemento central das relações de trabalho em sociedades democráticas. Para ele, o respeito não é um favor, mas uma condição para a cooperação produtiva. Nos Institutos Federais, o respeito entre pares implica reconhecer a competência do outro, acolher divergências e construir soluções coletivas sem recorrer à hierarquia como mecanismo de silenciamento.

Perrenoud (2002), por sua vez, destaca que a descentralização das responsabilidades em instituições educativas só funciona quando há uma “deontologia⁴ implícita” compartilhada – ou seja, um conjunto de princípios éticos que dispensam a fiscalização constante. O autor observa:

Quando cada profissional compreende que sua liberdade é também sua responsabilidade, a instituição pode prescindir de controles burocráticos inúteis e concentrar-se no essencial: a qualidade do serviço prestado ao público. (PERRENOUD, 2002, p. 87)

Portanto, a ética profissional nos Institutos Federais exige que cada servidor – docente ou técnico-administrativo – assuma plenamente suas atribuições, sem necessidade de lembretes, cobranças ou ameaças. A descentralização dos fazeres institucionais (decisões pedagógicas, decisões colegiadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, orientação de estudantes, gestão de recursos) só se sustenta sobre a base de sujeitos autônomos e eticamente comprometidos. Não se trata de ausência de organização, mas de substituição da lógica do “controle” pela lógica da **corresponsabilidade**.

Freire (1996, p. 59) já alertava: “A autonomia não se constrói sem responsabilidade, e a liberdade sem compromisso pode converter-se em licenciosidade.” Assim, a cultura democrática nos IFs não é permissiva; é, ao contrário, exigente. Ela demanda maturidade, transparência e prestação de contas entre pares, não por medo de punição, mas por adesão a um projeto coletivo.

6. DOCÊNCIA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: AUTONOMIA, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E FINALIDADES EDUCATIVAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei nº 12.772/2012 redefine o papel docente na Rede Federal, ampliando suas atribuições e consolidando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como dimensões constitutivas do trabalho docente. Nesse contexto, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir a condição de sujeito da práxis educativa, responsável pelas atividades finalísticas da instituição. Conforme Pacheco (2010, p. 32), “o professor dos Institutos Federais não é apenas docente, mas agente de desenvolvimento, articulador de saberes e construtor de cidadania”.

Essa concepção dialoga com as ideias de Antonio Gramsci (1991), ao compreender o professor como intelectual orgânico, comprometido com a transformação das condições sociais. Nos Institutos Federais, a docência não se restringe ao ato de ministrar aulas, mas se configura como um fazer complexo e integrado, que envolve práticas de ensino em diferentes níveis e modalidades, produção científica e tecnológica, atuação extensionista com inovação social articulada ao território e participação ativa na gestão institucional.

Essa configuração exige o reconhecimento do docente como **professor-pesquisador-extensionista**, cuja atuação se materializa e se organiza por meio de instrumentos institucionais como o Regulamento das Atividades Docentes (RAD) e o Plano Individual de Trabalho (PIT) ou Plano de Trabalho Docente (PTD) — compreendidos como normativos orientadores da carga e distribuição das atividades quanto como planejamento sistematizador das ações desenvolvidas. Tais dispositivos devem ser compreendidos como ferramentas de planejamento, acompanhamento e avaliação da atividade docente em sua integralidade, pois ao mesmo tempo que sinalizam a intencionalidade pedagógica, também corroboram para justificar o trabalho realizado.

Nesse sentido, a organização do trabalho docente não pode ser reduzida a uma lógica rígida e fragmentada de cumprimento de horas-aula ou de controle presencial estrito. Ao contrário, a própria existência de instrumentos como PIT/PTD e RTD (Relatório de Trabalho Docente) evidenciam ser mecanismos institucionais consistentes para aferição e transparência da atividade profissional, tornando desnecessárias práticas paralelas de controle informal, exposição de horários ou vigilância entre pares, que pouco

contribuem para a qualidade do trabalho educativo e tendem a reforçar culturas institucionais de desconfiança.

De modo análogo, os técnicos administrativos em educação também têm suas atividades organizadas por normativas próprias, que reconhecem especificidades do trabalho e preveem formas diferenciadas de cumprimento da jornada, como regimes de 30 horas semanais e a adesão ao Programa de Gestão e Desempenho (PGD). Tais dispositivos evidenciam que tanto as atividades-meio, quanto as atividades-fim da instituição, demandam organização do trabalho baseada em resultados, responsabilidades e finalidades institucionais, e não exclusivamente em lógicas de controle temporal rígido.

Reconhece-se, portanto, que atividades como orientação acadêmica, desenvolvimento de projetos de pesquisa, ações extensionistas, produção científica, participação em redes colaborativas e mediações pedagógicas em ambientes digitais constituem dimensões indissociáveis do trabalho docente e que, muitas vezes, se articulam diretamente com as atividades dos servidores Técnicos administrativos. Nesse cenário, ganha centralidade o desenvolvimento do letramento digital e, mais recentemente, do letramento em inteligência artificial, em consonância com diretrizes do Ministério da Educação, que apontam para a necessidade de formação docente contínua voltada ao uso crítico, ético e pedagógico das tecnologias, cabendo aos IFs potencializar as inovações da contemporaneidade através da ação educativa de sua força de trabalho.

A docência, nesse contexto, é práxis – ação-reflexão-ação – que integra teoria e prática, conhecimento técnico e formação humana,

exigindo condições institucionais que favoreçam a autonomia responsável, a criatividade e a inovação pedagógica. O respeito entre servidores, configura-se como condição *sine qua non* para que tais práticas se efetivem, potencializando a visibilidade e a credibilidade do campus como espaço formador. Em contrapartida, ambientes marcados por relações deterioradas, hierarquizações autoritárias ou práticas institucionais que desconsideram a natureza intelectual e criativa do trabalho docente, tendem a comprometer o desenvolvimento de ações colaborativas e a qualidade do fazer pedagógico, impactando diretamente o sentido do trabalho e a própria missão institucional.

7. GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DOS GESTORES

Ao revisitar o percurso histórico da educação profissional no Brasil — das matrizes disciplinadoras e excludentes às perspectivas contemporâneas orientadas pela democratização do acesso e pela formação integral —, evidencia-se que os Institutos Federais se constituem como espaços contra-hegemônicos de produção de oportunidades e de ressignificação dos itinerários formativos.

A gestão nos Institutos Federais não pode ser reduzida a funções administrativas. Trata-se de uma prática política e pedagógica. Conforme Libâneo (2004), a gestão democrática implica: participação efetiva da comunidade, transparência nas decisões e construção coletiva de projetos institucionais. Pacheco (2011, p. 41) reforça: “A gestão democrática é condição indispensável para que os Institutos Federais cumpram sua função social transformadora”.

Nesse sentido, gestores de *campi* e reitorias assumem papéis estratégicos: mediadores de conflitos institucionais, garantidores da

autonomia pedagógica e administrativa, promotores de uma cultura de participação e confiança e, sobretudo, o respaldo legal para que a moralidade e a eficiência sejam práticas visíveis no ambiente de trabalho.

No entanto, há desafios concretos. A permanência de práticas autoritárias e centralizadoras – como controle da presença docente versus cumprimento das atividades em horários flexíveis, ou mecanismos de vigilância versus a responsabilidade individual – revela que a democratização institucional ainda é um processo em construção nessa capilaridade que envolve os Institutos Federais e seus *campi*. Gestores administrativos e gestores pedagógicos que ainda agem como “fiscais do ensino” estão em descompasso com o projeto dos Institutos Federais. Como argumenta Bourdieu (1989), a ruptura com o *habitus* autoritário exige intencionalidade política e formação continuada, para tanto, a ruptura é necessária e urgente.

Nesse sentido, a metáfora proposta por Bertolt Brecht revela-se particularmente elucidativa: “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.

A partir dessa chave interpretativa, os Institutos Federais podem ser compreendidos como um “rio de possibilidades”, cuja força reside precisamente em sua capilaridade territorial, em sua vocação inclusiva e em seu compromisso com os sujeitos historicamente marginalizados. Contudo, a potência transformadora desse fluxo não é autossuficiente, ela depende das condições institucionais, políticas e pedagógicas que permitem seu curso livre e emancipatório.

Nesse horizonte, impõe-se uma reflexão crítica acerca do papel dos servidores públicos — docentes, técnicos administrativos e, de modo

especial, das instâncias de gestão — enquanto agentes que podem tanto ampliar quanto restringir essas margens. Quando práticas burocratizantes, centralizadoras ou ancoradas em paradigmas ultrapassados se sobrepõem ao projeto democrático institucional, corre-se o risco de reproduzir, sob novas roupagens, os mecanismos históricos de contenção e exclusão que marcaram a educação profissional em seus primórdios.

Por outro lado, quando esses sujeitos assumem uma postura ética, comprometida com a autonomia, com a justiça social e com a formação omnilateral⁵, contribuem para o alargamento dessas margens, potencializando o caráter público, gratuito e socialmente referenciado dos Institutos Federais. Assim, mais do que garantir o acesso, trata-se de sustentar práticas que assegurem a permanência, o êxito e a emancipação dos estudantes.

Dessa forma, a consolidação dos Institutos Federais como territórios educativos democráticos exige resistência pedagógica permanente contra quaisquer formas de compressão institucional — explícitas ou sutis — que possam limitar o fluxo de oportunidades. Afinal, como sugere Brecht, não é a força do rio que deve ser contida, mas as estruturas que, ao restringirem seu curso, comprometem sua função social transformadora.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação profissional no Brasil revela uma passagem – ainda inconclusa – de um modelo disciplinador e dual para uma proposta orientada pela formação integral e emancipatória. Os Institutos Federais constituem uma expressão do “inérito viável”, mas sua consolidação depende de múltiplos fatores: financiamento

público consistente, defesa da autonomia institucional, fortalecimento da gestão democrática e, sobretudo, a construção de uma ética profissional baseada no respeito entre pares e na responsabilidade individual.

Para além das estruturas físicas ou de atos normativos – por vezes engessados –, os Institutos Federais (IFs) consolidam-se como projetos essencialmente políticos e pedagógicos. O êxito de seu futuro está intrinsecamente ligado à capacidade de seus sujeitos (docentes, técnicos administrativos e gestores) de materializar os princípios democráticos no cotidiano institucional. Esse processo exige o abandono de práticas de controle infantilizadas, pautadas na vigilância e na desconfiança, em favor de uma postura institucional adulta, autônoma e eticamente comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Entretanto, a concretização desse projeto emancipatório enfrenta o desafio de estruturas sistêmicas que, muitas vezes, operam por meio de uma racionalidade técnica e burocrática. Tais estruturas tendem a engendrar tramas decisórias que, embora revistam-se de uma aparência de legalidade, impõem escolhas previamente delineadas 'de cima para baixo'. Esse fenômeno, pode ser interpretado como ruptura democrática processual ou um golpe simbólico contra a gestão democrática, uma vez que utiliza mecanismos de persuasão e urgência para induzir a comunidade acadêmica à concordância passiva em relação a uma pauta que é institucional e que envolve a comunidade acadêmica para além de “grupos pensantes”.

Em vez de fomentar o protagonismo, essa dinâmica reitera a subserviência e a heteronomia⁶, transformando o espaço de decisão coletiva em um mero rito de homologação. Quando o sistema

subtrai dos sujeitos a capacidade de divergir e de construir alternativas autênticas, ele corrói o pilar da autonomia institucional, substituindo a ética da responsabilidade por uma cultura de obediência acrítica.

Conforme assevera Freire (1996, p. 66), “Ninguém é sujeito da autonomia alheia. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” Sob essa ótica, é imperativo que os Institutos Federais se consolidem, progressivamente, como espaços de vivência da autonomia pautada na responsabilidade, no respeito e na alegria.

A construção de conhecimentos para o mundo do trabalho deve estar alinhada a uma perspectiva de formação cidadã e planetária, reafirmando o compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Trata-se, em última análise, de fortalecer um modelo educativo que se contraponha a práticas anacrônicas, as quais já não encontram sustentação no cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRECHT, Bertolt. Poemas: 1913-1956. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

CORTINA, Adela. Ética mínima: introdução à filosofia prática. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

¹ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Docente no Curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Educação (PPGE/UFSM). Docente nos Cursos de Licenciatura em Matemática, Informática e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal Catarinense

³ Refere-se a um projeto ou prática que se opõe à lógica hegemônica do capital e da educação puramente instrumental. Para Pacheco (2010), o caráter contra-hegemônico dos Institutos Federais reside na superação da dualidade educacional (que separa o ensino propedêutico, para as elites, e o técnico, para os trabalhadores), propondo, em seu lugar, a formação humana integral. É um movimento de resistência que busca desconstruir a submissão das classes populares aos interesses do mercado, promovendo uma educação vinculada ao desenvolvimento social, à soberania nacional e à emancipação política do sujeito trabalhador (Cf. PACHECO, E. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, 2010).

⁴ Originário do grego *deon* (dever) e *logos* (ciência), refere-se ao estudo dos deveres e princípios éticos que regem uma profissão específica. No contexto acadêmico e institucional, a deontologia estabelece as normas de conduta e as responsabilidades que os sujeitos (gestores, docentes e técnicos) devem observar no exercício de suas funções para garantir a integridade e a finalidade social da instituição.

⁵ A formação omnilateral refere-se ao desenvolvimento integral do sujeito em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, cultural, ética e social — superando a formação unilateral voltada exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa perspectiva defende uma educação que articule trabalho, ciência e cultura, visando à emancipação humana e à formação de sujeitos críticos e autônomos.

⁶ Conceito que designa a condição de um indivíduo ou grupo cujas normas de conduta e decisões são impostas por forças externas (instituições, sistemas ou outros sujeitos), em oposição à autonomia.

Na perspectiva educacional e ética, a heteronomia caracteriza-se pela submissão acrítica e pela ausência de autogoverno, onde o sujeito age por medo da sanção ou busca de recompensa, e não por convicção ética própria.