

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA ORIGEM NO BRASIL COLÔNIA À CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Marlon de Oliveira do Nascimento<sup>1</sup>  
Juliano Vargas<sup>2</sup>

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2025.02>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2025.02-39>

**RESUMO:** A educação profissional no Brasil desenvolveu-se historicamente sob a marca do dualismo educacional e das profundas desigualdades socioeconômicas que distinguiram a formação acadêmica destinada às elites da preparação prática voltada às camadas populares. Desde o período colonial, a formação para o trabalho assumiu caráter assistencialista e disciplinador, lógica que se prolongou ao longo do século XX e moldou tanto a legislação quanto as instituições educativas. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, representou o primeiro marco estruturante dessa política, seguida por reformas significativas, como a Reforma Capanema (1942), as Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971 e 1996) e, mais recentemente, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) em 2008. No contexto amazônico, especialmente no Amapá, a interiorização da educação profissional ocorreu de forma tardia, condicionada a limitações históricas, políticas e estruturais. A criação do Instituto Federal do Amapá (IFAP) em 2008 constituiu um divisor de águas ao ampliar o acesso à educação pública de qualidade, promover o desenvolvimento regional e fortalecer a inclusão social. Este artigo analisa a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, investigando seus fundamentos sociais e institucionais e examinando o desenvolvimento da RFEPT, com ênfase na implantação e expansão do IFAP. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter histórico, baseou-se em legislação, documentos oficiais e bibliografia especializada. Os resultados indicam que a consolidação do IFAP reflete tanto avanços na democratização da EPT quanto a permanência de desigualdades estruturais que historicamente limitaram a presença do Estado em regiões periféricas, como o Amapá.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação profissional. IFAP. Políticas Públicas. RFEPT.

### THE HISTORICAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: FROM ITS ORIGINS IN COLONIAL BRAZIL TO THE CREATION AND EXPANSION OF THE FEDERAL INSTITUTE OF AMAPÁ

**ABSTRACT:** Vocational education in Brazil has historically developed under the influence of educational dualism and deep socioeconomic inequalities, which separated the academic training reserved for the elites from the practical preparation directed toward the popular classes. Since the colonial period, training for work has taken on an assistentialist and disciplinary character—a logic that extended throughout the twentieth

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: marlon.nascimento@ifap.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: juliano.vargas@ufpi.edu.br

century and shaped both educational legislation and institutions. The creation of the Schools of Crafts Apprentices in 1909 marked the first major milestone in this policy, followed by significant reforms such as the Capanema Reform (1942), the Laws of Guidelines and Bases (1961, 1971 and 1996), and, more recently, the establishment of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education (RFEPCT) in 2008. In the Amazonian context, especially in Amapá, the expansion of vocational education into the interior occurred late, constrained by historical, political, and structural limitations. The establishment of the Federal Institute of Amapá (IFAP) in 2008 represented a turning point by broadening access to quality public education, promoting regional development, and strengthening social inclusion. This article analyzes the historical trajectory of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil, examining its social and institutional foundations and assessing the development of the RFEPCT, with particular emphasis on the implementation and expansion of IFAP. The research, qualitative in nature and historical in scope, was based on legislation, official documents, and specialized academic studies. The findings indicate that the consolidation of IFAP reflects both advances in the democratization of EPT and the persistence of structural inequalities that have historically limited the presence of the State in peripheral regions such as Amapá.

**KEYWORDS:** Vocational education. IFAP. Public policies. RFEPCT.

## INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil apresenta uma trajetória histórica complexa, marcada por largas e profundas desigualdades socioeconômicas intrarregionais e inter-regionais. Desde o período colonial, a formação voltada para o trabalho foi caracterizada por um caráter dualista, distinguindo a educação acadêmica destinada às elites da instrução prática dirigida às camadas populares (especialmente de indígenas e de escravizados) com o objetivo de atender às demandas do sistema produtivo emergente (Vieira; Souza Júnior, 2016). Essa lógica inicial, voltada à moralização e à disciplina da mão de obra, estabeleceu padrões que se perpetuaram ao longo do tempo, contribuindo para moldar a legislação, as instituições e as práticas pedagógicas da educação profissional nacionalmente.

O início do século XX, marcado pela transição de uma economia agrário-exportadora para os primeiros sinais de industrialização, impulsionou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, com finalidade assistencialista e formativa para as camadas populares (Brasil, 1909; Pereira; Guimarães; Vargas, 2024). Ao longo do século XX e nesse início do século XXI, a educação profissional passou por transformações significativas, incluindo a Reforma Capanema (1942), a Lei de Diretrizes

e Bases de 1961 e de 1996 e, mais recentemente, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com destaque para os Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2008; Costa; Coutinho, 2018).

Nesse contexto, estados historicamente periféricos, como o Amapá, enfrentaram desafios adicionais, com a interiorização da educação profissional acontecendo de forma tardia e dependente de políticas públicas federais. A criação do Instituto Federal do Amapá (IFAP) em 2008 representou um marco importante na democratização do acesso à educação profissional e tecnológica (EPT), contribuindo para o desenvolvimento regional, a valorização da diversidade cultural amazônica e a promoção de uma formação integral (Bicalho; Macedo, 2020; Silva; Bastos, 2022).

Dado o exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a trajetória histórica da EPT no Brasil, destacando suas características originárias, e examinar o desenvolvimento da RFEPCT, com ênfase na implementação e expansão do IFAP. O estudo problematiza o contexto da criação do IFAP, examinando a evolução da educação profissional como políticas públicas no Brasil até a chegada tardia no Amapá. A hipótese é de que a criação e a expansão tardia do IFAP refletem a permanência de um modelo histórico de EPT marcado pela dualidade e pela distribuição desigual de políticas públicas entre as regiões brasileiras.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa de caráter histórico. A investigação baseia-se em levantamento e análise de fontes secundárias, incluindo legislação educacional, documentos oficiais, relatórios institucionais, artigos acadêmicos e obras de referência sobre a temática. Destarte, as bases consultadas foram *Scielo*, *Google Acadêmico*, Portal de Periódicos da CAPES e repositórios institucionais.

A justificativa para a investigação proposta é a necessidade de compreender como a EPT se constituiu historicamente no país e como esse processo repercute nas políticas públicas contemporâneas, especialmente em regiões historicamente excluídas como o caso do estado do Amapá. Entender essa trajetória é fundamental para analisar em que medida a criação da RFEPCT e, particularmente, do IFAP, representou uma ruptura com modelos excludentes, contribuindo para a democratização do acesso e a interiorização das oportunidades de formação profissional.

A discussão desenvolvida neste artigo está estruturada em três seções. Além desta introdução e das considerações finais, a seção 1 apresenta uma breve análise sobre a origem do ensino profissional no Brasil. Na sequência, a seção 2 aborda o marco inicial da EPT no país e sua trajetória ao longo do século XX. Por fim, a seção 3 dedica-se à análise da criação e da expansão do IFAP.

## **A ORIGEM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS**

A origem da educação profissional no Brasil remonta ao período colonial, quando a formação para o trabalho estava vinculada principalmente às práticas artesanais e às atividades agrícolas desenvolvidas nas oficinas jesuíticas e nos ofícios tradicionais. De acordo com os autores Vieira e Souza Junior (2016), a formação dos trabalhadores no Brasil Colonial foi caracterizada pela dualidade social, visto que os primeiros aprendizes de ofícios eram, em grande parte, indígenas e escravizados. A elite, por sua vez, dedicava-se à educação de caráter acadêmico e propedêutico (que prepara para o ensino superior), o que evidenciava seu repúdio às atividades artesanais e ao trabalho manual. Em seu estudo, Vieira e Souza Junior (2016, p. 153) descreveram as primeiras manifestações da educação profissional no Brasil da seguinte forma:

[...] de geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história.

A instrução em ofícios, durante o período da colonização, era frequentemente direcionada a jovens que se encontravam em situação de vulnerabilidade social ou eram marginalizados, como aqueles identificados como garotos de rua e/ou delinquentes. Paralelamente, no final do século XVII, nas Casas de Fundação e de Moeda, um ensino mais especializado era reservado aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa (Brasil/MEC, 2009; Sales; Oliveira, 2011). Esse fato evidencia que, nesse contexto inicial, a educação era fortemente marcada pelo caráter assistencial e voltada para populações marginalizadas, órfãos, pobres e escravizados, com o objetivo de disciplinar e preparar a mão de obra para atender às necessidades da economia colonial.

Durante o período imperial (1822-1889), foram desenvolvidas diversas ações direcionadas à formação profissional. Dentre elas, merece destaque a criação das Casas de Educandos Artífices, estabelecidas em cerca de dez províncias ao longo das décadas de 1840 a 1860 (Vieira; Souza Junior, 2016). Ainda no século XIX, segundo Escott e Moraes (2012), surgiram diversas instituições de caráter predominantemente privado destinadas a atender crianças pobres e órfãs, oferecendo tanto ensino básico quanto iniciação em diferentes ofícios, como tipografia, carpintaria, sapataria e tornearia.

Portanto, ao longo do período imperial, foram criadas ações específicas de formação profissional direcionadas a grupos. Contudo, mesmo com avanços ao longo do tempo, essa modalidade de ensino permaneceu marginalizada, refletindo uma compreensão histórica que inferiorizava o trabalho manual (Vieira; Souza Junior, 2016). Nesse contexto, a educação profissional emerge desde sua origem com um caráter marcadamente dualista, ao estabelecer uma distinção entre uma formação acadêmica destinada às elites e uma formação prática dirigida às camadas populares. Tal configuração consolidou-se como um traço estrutural persistente, que atravessou diferentes períodos históricos e permaneceu como elemento característico da trajetória educacional brasileira ao longo dos séculos (Sales; Oliveira, 2011).

A EPT, em âmbito global, tal como a entendemos atualmente, começou a se consolidar no final do século XVIII, quando a Revolução Industrial na Inglaterra impulsionou a transição da produção artesanal para a mecanizada. De acordo com Manacorda (1995, p. 287), “a mão-de-obra (*sic*) precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja, de servir à maior produção de bens para o consumo”.

No Brasil, embora suas raízes remontem ao período colonial, a EPT só adquiriu estrutura institucional no início do século XX, especialmente com a criação das primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices durante o governo de Nilo Peçanha, em 1909. Esse processo será detalhado mais adiante.



## **O MARCO DA IMPLANTAÇÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

O início do século XX no Brasil foi um período de transição, em que a economia baseada na exportação agrícola começava (ainda que timidamente) a dividir espaço com os primeiros sinais de industrialização. Ainda assim, o modelo agroexportador — sobretudo sustentado pela produção de café — permanecia dominante e concentrava grande parte da riqueza nas mãos da elite rural da Região Sudeste (Escott; Moraes, 2012). A sociedade era profundamente desigual e excludente, com altos índices de analfabetismo e pouca mobilidade social. A escravidão havia sido abolida recentemente (1888), mas sem políticas de integração dos ex-escravizados, o que perpetuou a marginalização das camadas populares, sobretudo das pessoas negras. Ao mesmo tempo, o país recebeu fluxos significativos de imigrantes europeus, principalmente para trabalhar nas lavouras de café e, posteriormente, nas fábricas emergentes (Vargas, 2017).

Foi diante desse cenário socioeconômico que ocorreu a implantação das primeiras escolas técnicas federais no Brasil, com seu marco inicial em 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566. Essa iniciativa, liderada pelo governo federal no início da República, visava a oferecer o ensino profissional primário para os jovens ditos pobres e “desfavorecidos da sorte”, com o objetivo de lhes proporcionar preparo técnico e intelectual que os afastasse dos riscos de caírem no vício e no crime (Brasil, 1909; Viera; Souza Júnior, 2016; Pereira; Guimarães; Vargas, 2024).

Essas escolas foram concebidas com o propósito de formar jovens das camadas populares para o trabalho manual, buscando atender às demandas do início do processo de industrialização nacional. Embora possuíssem um caráter inicialmente assistencialista e voltado à moralização social, essas instituições foram o embrião do que se tornaria, mais tarde, a Rede Federal de Ensino (Gouveia, 2016; Viera; Souza Júnior, 2016).

Essa realidade é evidenciada por Costa e Coutinho (2018), ao analisarem que a implementação das Escolas de Aprendizes Artífices foi motivada por um cenário de crescente industrialização e urbanização, exigindo a preparação de mão de obra qualificada. Simultaneamente, a medida serviu como um mecanismo de controle dos trabalhadores em um contexto pós-abolição, buscando endereçar a demanda por força de

trabalho especializada para as 636 fábricas existentes à época, apesar de a economia brasileira ainda ser majoritariamente agrário-exportadora.

A partir das primeiras décadas do século XX, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (a partir de 1930), intensificou-se um processo de industrialização e urbanização com maior intervenção estatal na economia e nas relações de trabalho. Assim, nas décadas seguintes, a Rede Federal de Ensino passou por diversas transformações estruturais e conceituais, sendo sempre moldada em função dos interesses das elites (Bittar; Bittar, 2012; Pereira; Guimarães; Vargas, 2024).

## **A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A evolução histórica da legislação da EPT no Brasil reflete as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais o país atravessou ao longo de mais de um século, e que ficou marcada pela disputa entre projetos de formação que ora segregam, ora buscam integrar a formação básica e a profissional.

A legislação da EPT no Brasil, desde o Decreto nº 7.566/1909 do presidente Nilo Peçanha, que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices, foi caracterizada por um sistema dualista explícito, voltado para a formação vocacional das camadas populares com o intuito de controle social e provimento de mão de obra. Essa dualidade foi rigidamente formalizada pela Reforma Capanema em 1942, que estabeleceu cursos técnicos de nível médio separados do ensino secundário acadêmico, mantendo a estratificação social e, inicialmente, sem garantir o acesso ao ensino superior para os egressos técnicos (Brasil, 1909, 1942; Pereira; Guimarães; Vargas, 2024).

A Reforma Capanema concretizou-se por meio da publicação das Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o sistema educacional de forma rígida e dualista. Nesse contexto, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, que já haviam sido convertidas em Liceus Industriais pela Lei n.º 378/1937, tiveram sua nomenclatura alterada e foram reorganizadas sob denominações como escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais ou escolas de aprendizagem, com a finalidade de demarcar o papel da formação de mão de obra no projeto nacional (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000; Pereira;

Guimarães; Vargas, 2024).

Inicialmente, essa legislação tinha o objetivo de suprir a demanda por mão de obra em um país que começava a se industrializar, ainda sob forte influência do modelo agrário-exportador. Porém, com o avanço do processo de industrialização nas décadas seguintes, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas, a educação profissional passou a ganhar maior relevância estratégica. A Reforma Capanema consolidou a rede de Escolas Técnicas Federais e introduziu uma formação mais estruturada e integrada às necessidades e aspirações industriais do país (Bittar; Bittar, 2012).

Já na década de 1960, a legislação da educação profissional voltou a ter mudanças significativas, sendo marcada por movimentos pendulares, que alternavam entre iniciativas voltadas à superação da dualidade educacional e momentos de reforço dessa estrutura historicamente desigual – que distingue a formação acadêmica, destinada às elites, da formação técnica, direcionada às camadas populares. Tal dinâmica torna-se particularmente evidente quando se examinam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação promulgadas em 1961, 1971 e 1996 (Escott; Moraes, 2012; Ramos, 2014).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961), promulgada após anos de intensos debates, representou um esforço inicial de superação do dualismo consagrado pela Reforma Capanema. Essa lei reconheceu a equivalência plena entre o ensino profissional e o propedêutico, possibilitando aos concludentes dos cursos técnicos o acesso ao ensino superior, um avanço que visava a maior homogeneidade escolar (Brasil, 1961; Kuenzer, 2007).

Durante o Regime Militar (1964-1985), em especial via Lei n.º 5.692/1971, promoveu uma unificação forçada (profissionalização compulsória) do que veio a ser chamado de ensino de 2º Grau (antes Ensino Colegial e desde 1996 Ensino Médio), com o duplo propósito de fornecer mão de obra qualificada para o crescimento industrial da época e de tentar conter a pressão social pelo acesso ao ensino superior. Essa política, no entanto, fracassou devido a problemas de implementação, falta de recursos e resistência de estudantes e famílias que priorizavam a formação acadêmica. Posteriormente, a Lei n.º 7.044/1982 revogou a profissionalização obrigatória, tornando-a opcional, o que resultou na consolidação do dualismo em que a formação propedêutica predominava (Brasil, 1971, 1982; Escott; Moraes, 2012).



O cenário sofreu uma inflexão significativa com a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, que passou a reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, vinculando a educação profissional ao desenvolvimento socioeconômico e à promoção da cidadania. Essa perspectiva foi aprofundada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a qual promoveu uma reestruturação da EPT, conferindo-lhe maior integração ao sistema educacional brasileiro.

A LDB nº 9.394/1996 sofreu uma série de revisões e regulamentações que refletiram a disputa entre projetos fragmentadores e projetos integradores – os primeiros buscando a dualidade do ensino e os segundos tentando superá-las. Inicialmente, o Decreto nº 2.208/1997 separou o Ensino Médio da formação profissional, favorecendo a oferta subsequente e concomitante, e foi alvo de críticas por promover a fragmentação curricular. Em contraposição, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o anterior e restabeleceu a possibilidade do Ensino Médio Integrado (EMI), buscando uma formação que articulasse trabalho, ciência e cultura. Essa concepção foi, então, incorporada à LDB pela Lei nº 11.741/2008, que institucionalizou a EPT e a integrou formalmente à Educação Básica, definindo as modalidades integrada, concomitante e subsequente (Brasil, 1996, 1997, 2004, 2008; Pereira; Guimarães; Vargas, 2024).

A trajetória da legislação referente à EPT no Brasil revela um movimento oscilatório ao longo do tempo, sempre condicionado aos projetos políticos assumidos pelo Estado em cada período histórico. Desde a promulgação da primeira LDB, em 1961, passando pela LDB de 1996 e pelas políticas implementadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), observa-se que as concepções de educação variaram conforme a orientação ideológica vigente. Em alguns momentos, priorizou-se uma formação voltada à emancipação e à integração social; em outros, prevaleceu uma perspectiva instrumental, ajustada às demandas do mercado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005b).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), as reformas educacionais da década de 1990 foram profundamente marcadas pelo ideário neoliberal<sup>3</sup>. Nesse contexto, o Estado promoveu políticas de flexibilização e aceleração curricular, com o objetivo de

<sup>3</sup> Embasado na ideologia neoliberal em que a sociedade deve ser estruturada a partir de uma concorrência generalizada e o papel do Estado é o de preservar e promover essa concorrência a partir de normas e instituições que permitam e proporcionem o funcionamento mais eficaz possível dos mecanismos de oferta e demanda (Dardot; Laval, 2016).

alinhar a formação profissional às exigências imediatas do mercado globalizado. Tais iniciativas foram amplamente criticadas por pesquisadores e movimentos sociais por reforçarem uma concepção estritamente instrumental da educação, em detrimento de uma formação humana integral.

O período posterior, especialmente a partir dos anos 2000, é marcado por uma inflexão significativa. A criação da RFEPCT e dos IFs, instituídos pela Lei nº 11.892/2008, consolidou um modelo institucional inovador, pluricurricular e multicampi, voltado prioritariamente à oferta de cursos técnicos de nível médio — preferencialmente na modalidade integrada. Essa legislação redefiniu a EPT como um mecanismo de inclusão social, inovação científica e desenvolvimento territorial, rompendo gradualmente com a visão produtivista que historicamente orientou o setor.

Entretanto, esse avanço foi tensionado pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, responsável pela Reforma do Ensino Médio. Ao instituir os Itinerários Formativos e limitar a carga horária da Base Nacional Comum Curricular a 1.800 horas, a reforma reposicionou a Formação Técnica e Profissional como um dos percursos possíveis, porém marcada por uma estrutura mais estreita, fragmentada e alinhada à lógica da certificação para o trabalho simples, reforçando a dualidade educacional (Brasil, 2008, 2017; Costa; Coutinho, 2018; Frigotto, 2018).

No campo das políticas de planejamento, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reafirmou a necessidade de expansão, interiorização e democratização da EPT, sinalizando a importância estratégica da formação técnica na promoção do desenvolvimento nacional.

É nesse movimento de reestruturação da RFEPCT no início do século XXI que o estado do Amapá passa, finalmente, a integrar de forma mais orgânica as políticas nacionais de formação profissional, culminando na criação do IFAP. É esse processo que analisamos a seguir.

## A HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAPÁ

Para compreender a trajetória histórica da EPT no estado do Amapá, é preciso

contextualizar o tema desde o surgimento do Território Federal do Amapá (TFA). Foi apenas em 13 de setembro de 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, que o Amapá deixou de ser parte do estado do Pará e foi elevado à condição de Território Federal, por meio do Decreto-Lei nº 5.812. A criação do TFA representou uma estratégia do governo central para fortalecer sua presença em áreas de fronteira da Amazônia, impulsionando investimentos em infraestrutura, educação, saúde e segurança com o objetivo de consolidar a atuação do Estado brasileiro na região.

Embora a RFEPCT já estivesse em processo de expansão no restante do país, sua implementação no Amapá foi postergada por várias décadas. Considerando esse panorama, coube ao próprio governo territorial iniciar as primeiras ações voltadas à formação profissional, assumindo um papel central na estruturação inicial da educação profissional no estado, ainda que de forma incipiente e desvinculada da Rede Federal de Ensino (Dias, 2014).

Segundo Silva e Bastos (2022), a formalização da EPT no Amapá teve início com a própria criação do Território Federal em 1943, quando o governo territorial estabeleceu diretrizes educacionais que incluíam, expressamente, a modalidade profissionalizante. O plano inicial, liderado pelo governador Janary Nunes (1943-1949), priorizou a construção de uma rede de escolas que visava a profissionalização precoce da população, com foco no ensino primário, no ensino industrial (para meninos) e na educação doméstica (para meninas), a fim de suprir a carência de profissionais no TFA.

É importante destacar que, embora a EPT existente no TFA nesse período ainda não estivesse institucionalmente integrada à Rede Federal de Ensino, ela seguia a mesma lógica dualista e assistencialista que orientava as políticas educacionais em âmbito nacional desde sua origem. Isso significa que sua implementação estava fortemente vinculada à ideia de disciplinar e preparar as camadas populares para o trabalho manual, tanto como mecanismo de inserção econômica quanto de controle social (Silva; Bastos, 2022).

Assim como no restante do país, a educação profissional no TFA era concebida não como instrumento pleno de emancipação ou desenvolvimento científico-tecnológico, mas como meio de formar mão de obra básica para atender demandas imediatas do mercado (no caso, o regional), reforçando a histórica dualidade entre educação para as

elites e formação prática para os segmentos populares. Essa perspectiva revela que o projeto educacional adotado no Amapá não se distinguia do padrão nacional vigente, reproduzindo um modelo funcionalista e estritamente utilitarista da educação profissional (Dias, 2014; Silva; Bastos, 2022).

Sem a cobertura da RFEPCT, Noronha (2018), afirmam que a criação e a manutenção das instituições de ensino profissional, como a Escola Industrial de Macapá (formalizada em 1950) e a Escola Técnica de Comércio (fundada em 1949), dependiam de parcerias e colaboração de diversas entidades. O governo territorial buscou ativamente acordos e subvenções com associações comerciais e industriais e com a Prelazia de Macapá (ligada à Igreja Católica), e também solicitou auxílio ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), indicando a necessidade de esforços conjuntos e financiamento externo para suprir as demandas por formação técnica na região (Brasil, 2009).

Esse *status* de Território Federal perdurou até o ano 1988, quando a promulgação da nova Constituição Federal transformou o Amapá oficialmente em estado da federação, marcando o início de uma nova etapa de autonomia política, econômica e administrativa. É nesse contexto em que o Amapá já se consolidava ente federativo, com demandas crescentes por desenvolvimento socioeconômico, inclusão educacional e interiorização de políticas públicas, que, em 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

## A CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

A inserção da RFEPCT no Amapá concretizou-se apenas em 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), ocorrendo mais de seis décadas após a instituição do TFA (1943) e quase vinte anos após sua elevação à condição de estado da federação (1988). Tal defasagem temporal evidencia a histórica exclusão da região dos processos nacionais de interiorização e democratização da educação profissional e tecnológica, refletindo as desigualdades estruturais que marcaram o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil (Bicalho; Macedo, 2020; Silva; Bastos, 2022).

De acordo com Bicalho e Macedo (2020), o processo de implantação da instituição

no Amapá foi inicialmente conduzido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), que ficou responsável por questões como a gestão orçamentária, a organização de concursos e a proposição dos primeiros cursos técnicos que estivessem em consonância com as necessidades socioeconômicas e arranjos produtivos locais da região.

Entretanto, antes mesmo de entrar em efetivo funcionamento, a ETFAP, que havia sido criada pela Lei nº 11.534 em outubro de 2007, passou pelo processo de transformação promovido pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais em todo o país (Brasil, 2008; Silva; Bastos, 2022).

O Amapá foi um dos estados que, devido à política de expansão da RFEPCT, rapidamente obteve o *status* de Instituto Federal (IF), mesmo sendo uma instituição recém-criada (como ETFAP) e sem o histórico consolidado de autarquias anteriores como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa rápida elevação era parte da estratégia do governo federal de levar a educação pública de qualidade para regiões que historicamente foram excluídas de políticas públicas efetivas em EPT (Bicalho; Macedo, 2020).

A criação do IFAP representa um marco histórico no contexto da EPT na região Norte do Brasil. Instituído oficialmente pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFAP integrou-se à Rede Federal de Educação com a missão de democratizar o acesso à educação pública de qualidade e promover o desenvolvimento social, econômico e sustentável do estado. Sua criação atendeu a uma demanda por políticas educacionais que alcançassem regiões periféricas e historicamente excluídas dos grandes projetos nacionais de formação técnica e científica (Bicalho; Macedo, 2020).

Os dois primeiros *campi* implantados no IFAP fizeram parte da fase II do Plano de Expansão da RFEPCT, lançada em 2007, que tinha como propósito entregar mais 150 novas unidades até o final de 2010, totalizando 354 unidades em todo o país. Essa fase consolidou a expansão e a interiorização da RFEPCT e foi nessa conjuntura que o recém-criado IFAP se planejou para instalar o *Campus* Macapá e o *Campus* Laranjal do Jari (Bicalho; Macedo, 2020).



A implantação do IFAP foi marcada por desafios. Bicalho e Macedo (2020) destacaram a necessidade das unidades de operar em espaços físicos provisórios durante seus primeiros anos, dada a falta de uma sede pronta. A Reitoria, por exemplo, instalou-se entre 2009 e 2011 em um prédio temporário no centro de Macapá. As atividades escolares iniciais nos *Campi* nas cidades de Macapá e de Laranjal do Jari também ocorreram em locais cedidos por outras entidades, devido à ausência de infraestrutura adequada – por exemplo, em Macapá, local cedido pela Secretaria de Educação Estadual; em Laranjal do Jari, local cedido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A escolha dos primeiros cursos técnicos de nível médio a serem oferecidos nos *Campi* de Macapá e de Laranjal do Jari foi realizada por meio de audiências públicas, buscando alinhar a oferta formativa com as potencialidades socioeconômicas e arranjos produtivos locais. Essa consulta democrática resultou na identificação de demandas em áreas como Informática e Meio Ambiente, além de programas específicos como o curso de Secretariado Escolar no *Campus* Laranjal do Jari, estabelecido através de convênio com a Prefeitura Municipal de Laranjal do Jari para atender uma necessidade local (Bicalho; Macedo, 2020).

No movimento contínuo de interiorização e de expansão da oferta de EPT no estado, o IFAP foi incluído na fase III (2011-2014) do processo nacional de expansão da RFEPCT, o que possibilitou a criação de novas unidades acadêmicas. Nessa etapa, o Instituto foi contemplado com a implantação dos *Campi* de Santana e de Porto Grande, bem como com a instalação de um *Campus* Avançado no município de Oiapoque, vinculado a gestão do *Campus* Macapá, ampliando significativamente sua capilaridade territorial e sua capacidade de atendimento às demandas educacionais da região (Bicalho; Macedo, 2020).

Em 2025, por meio da Portaria MEC Nº 34, de 17 de Janeiro de 2025, o *Campus* Avançado do Oiapoque mudou de tipologia, tornou-se autônomo, garantindo maiores investimentos e maior capacidade de oferta de vagas e de cursos. Na mesma Portaria foi criado o *Campus* Pedra Branca do Amapari. Assim, o IFAP passou de duas unidades em 2010 para seis unidades em 2025 (Brasil, 2025). O Instituto possui atualmente 6.570 alunos matriculados em todos os *Campi*.

A expansão do IFAP e a criação de novos cursos técnicos e superiores foram

orientadas pela necessidade de alinhamento com o desenvolvimento regional. O instituto empenhou-se em identificar e dialogar com as demandas específicas de cada território — considerando seus arranjos produtivos, sociais e culturais — por meio de audiências públicas e convênios, com o propósito de oferecer uma formação capaz de promover a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social da população.

Tal expansão também possibilitou a formação de profissionais para áreas estratégicas como às voltadas aos recursos naturais, meio ambiente, informação e comunicação, gestão, turismo, educação e desenvolvimento sustentável, dentre outros setores alinhados às potencialidades e desafios do Estado. Além disso, a instituição assumiu um papel social e científico, promovendo pesquisa, inovação e extensão, com foco na valorização das comunidades tradicionais, da cultura amazônica e na busca por soluções às demandas regionais.

Diante do percurso apresentado, evidencia-se que embora a criação e a expansão do IFAP representem um marco fundamental na democratização da Educação Profissional e Tecnológica no Amapá, os traços históricos de dualismo e assistencialismo não foram completamente superados. O Instituto avança ao promover a interiorização, ampliar o acesso e articular sua oferta formativa às demandas socioeconômicas de cada território, configurando uma ruptura parcial com o modelo tradicional que separava a formação intelectual destinada às elites da formação prática reservada às camadas populares.

No entanto, persistem desafios estruturais que revelam a permanência de elementos dessa lógica histórica, como a infraestrutura inicialmente precária, a oferta ainda concentrada em cursos voltados a setores de menor complexidade tecnológica e a dependência de convênios e apoios externos para suprir lacunas institucionais. Assim, embora o IFAP tenha fortalecido seu papel social, científico e regional, contribuindo para uma formação mais integral e inclusiva, o processo de superação do dualismo e do assistencialismo se encontra em curso, exigindo continuidade de investimentos, consolidação institucional e políticas que ampliem a autonomia e a integração plena da educação profissional ao desenvolvimento regional de forma emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória histórica da educação profissional no Brasil evidencia que a EPT tem sua origem profundamente marcada por uma lógica dualista e assistencialista. Essa lógica, estruturada ainda no período colonial e reforçada pelas primeiras políticas republicanas, permanece como um traço persistente ao longo da história educacional do país, manifestando-se nas práticas, na legislação e nas instituições que compõem a RFEPCT.

A trajetória demonstra que, embora a implantação da Rede Federal de Ensino em 1909 represente um marco significativo para a institucionalização da educação profissional no Brasil, sua orientação inicial estava fortemente associada à moralização das camadas populares e à formação pragmática para trabalhos manuais, sem compromisso com uma formação emancipatória. Ainda que ao longo das décadas a legislação tenha oscilado entre projetos fragmentados e propostas integradoras, a tensão entre uma educação para o mercado e uma educação para a cidadania permanece como elemento estruturante.

No caso do Amapá, na criação e expansão do IFAP, observa-se um cenário ainda mais desafiador, marcado por um atraso histórico na chegada da RFEPCT, apenas superado com a criação da ETFA em 2007 e, posteriormente, com a instituição do IFAP em 2008. Tal realidade escancara as desigualdades regionais existentes no país e demonstra que a interiorização da EPT no Brasil é também um processo de reparação histórica e inclusão territorial.

A hipótese inicial deste artigo se confirma ao constatar que o Amapá experimentou um longo atraso na oferta de instituições federais de EPT, o que reforçou a manutenção de desigualdades estruturais em relação ao Centro-Sul do país. A ausência histórica de escolas técnicas federais e a demora na implantação de uma instituição do porte do IFAP confirmam esse padrão de marginalização regional. A criação do Instituto apenas em 2008 demonstra que o estado permaneceu por décadas fora do eixo prioritário de investimentos federais.

Em síntese, constata-se que os desafios contemporâneos ainda incluem a superação definitiva do modelo dualista, a consolidação de uma formação integral e

crítica e a garantia de que a educação profissional cumpra não apenas uma função econômica, mas também social, cultural e emancipatória. O avanço dependerá da continuidade de políticas públicas consistentes, do fortalecimento da rede federal e do compromisso com a democratização do acesso, da permanência e do êxito educativo, em especial nas regiões historicamente marginalizadas, como a Amazônia.

A elaboração deste artigo enfrentou limitações, sobretudo, no que se refere à disponibilidade de referências sobre a EPT no Amapá. Embora exista uma produção relativamente consolidada acerca da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, observa-se uma lacuna expressiva quando o foco recai sobre a constituição e a expansão dessa modalidade no contexto amapaense. A escassez de estudos evidencia a necessidade de ampliar a produção científica sobre a EPT no Amapá, de modo a fortalecer a compreensão das particularidades regionais e subsidiar políticas públicas mais contextualizadas.

Constatou-se, ainda, a necessidade de ampliar as investigações acerca da efetividade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Amapá, bem como de aprofundar a compreensão sobre as contribuições que tais políticas têm produzido para o desenvolvimento econômico e social da região.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, M; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

BRASIL. **Lei 378, de 13 de janeiro de 1937.** Capítulo III dos Órgãos de Execução, Seção III Dos Serviços Relativos à Educação 1) Disposição Geral, art. 37 a 39.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943.** Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Presidência da República, 1943.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o

NASCIMENTO, M.O.; VARGAS, J. A trajetória histórica da educação profissional e tecnológica: da origem no Brasil Colônia à criação e expansão do Instituto Federal Do Amapá. Modalidade: Comunicação Oral. *Anais – IV Congresso Nacional de Educação na Contemporaneidade*, Natal/RN, v. 2, n. 2, p. 51-69, dez./2025.

ensino de 1º e 2º graus. Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 2007.

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.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 34, de 17 de janeiro de 2025.** Brasília, DF, 2025.

COSTA, M. A; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633- 1652, out./dez. 2018.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, A. O. S. **A Organização da Educação no Território Federal do Amapá:** do “ideal” ao real, do liberal ao conservador (1943-1958). 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais.

NASCIMENTO, M.O.; VARGAS, J. A trajetória histórica da educação profissional e tecnológica: da origem no Brasil Colônia à criação e expansão do Instituto Federal Do Amapá. Modalidade: Comunicação Oral. **Anais – IV Congresso Nacional de Educação na Contemporaneidade**, Natal/RN, v. 2, n. 2, p. 51-69, dez./2025.



In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil**, João Pessoa: UFPB, 2012.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

GOUVEIA, F. P. S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n. 9, 2016.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NORONHA, A. E. A educação e o ensino técnico na Amazônia: a Escola Industrial de Macapá (Território Federal do Amapá, década de 1950). **Revista Contemporantes**. 07 mai. 2018.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PEREIRA, S. C. S.; GUIMARÃES, J. C.; VARGAS, J. Educação profissional enquanto política de Estado no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 29, p. 1-16, 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Recurso eletrônico.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: CARVALHO, M. L. M. (org.). **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Paz e Terra, 2000.

SILVA, J M; BASTOS, A. M. **Gênese da EPT no Território Federal do Amapá**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

VARGAS, Ju. A gênese do mercado de trabalho e do fenômeno da informalidade no Brasil: uma breve interpretação. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 22, p. 201-219, 2017.

VIEIRA, A. M. D. P; SOUZA JÚNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, n. 40, p. 152-169, 2016.