

Ensino e Geografia

Conexões territoriais entre as políticas públicas das Escolas de Aprendizizes e Artífices e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Territorial connections between the public policies of Schools for Apprentices and Artisans and the Federal Institutes of Education, Science and Technology

Conexiones territoriales entre las políticas públicas de las Escuelas de Aprendizices y Artesanos y de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología

Eduardo Carissimi^I , Cesar De David^{II} 

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense , Venâncio Aires, RS, Brasil

^{II} Universidade Federal de Santa Maria , Santa Maria, RS, Brasil

RESUMO

Este ensaio propõe uma análise acerca da educação profissional no Brasil, examinando a conexão territorial entre as Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), criadas pelo Decreto 7.566 de 1909, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituídos pela Lei 11.892 de 2008, sob a perspectiva da Geografia da Educação. A problemática central questiona se há conexão territorial entre essas instituições, se as EAA constituem a origem geográfica da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e se as EAA configuraram uma rede de instituições de ensino. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritivoanalítica, fundamentada em análise documental (legislação, fontes históricas) e revisão bibliográfica sobre Geografia da Educação, território, redes geográficas e políticas educacionais. O estudo apoia-se em contribuições de autores da Geografia da Educação e da Geografia Humana voltadas às categorias de território e rede geográfica, bem como na literatura sobre políticas públicas educacionais. A análise revela há continuidade territorial entre as EAA e os IFs, evidenciada pela permanência de sedes históricas, campi centenários e pela manutenção dos lugares originais como núcleos institucionais. Compreende-se que, do ponto de vista geográfico, as EAA constituem a origem territorial da RFEPCT, embora a noção de “rede”, dado o contexto de 1909, deva ser problematizada, pois as EAA representaram uma dispersão geográfica planejada pelo Estado, entretanto sem articulação funcional entre si, característica essencial de uma rede geográfica.

Palavras-chave: Geografia da Educação; Escolas de Aprendizizes e Artífices; Institutos Federais de Educação

ABSTRACT

This essay proposes an analysis of professional education in Brazil, examining the territorial connection between the Apprentices and Artisans Schools (EAA), created by Decree 7,566 of 1909, and the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), instituted by Law 11,892 of 2008, from the perspective of the Geography of Education. The central problem questions whether there is a territorial connection between these institutions, if the EAA constitute the geographic origin of the current Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), and whether the EAA configured a network of educational institutions. The qualitative analysis, based on historical documents and bibliographic sources, reveals that there is clear territorial continuity between the EAA and the IFs, evidenced by the permanence of historical headquarters, century-old campuses, and the maintenance of the original locations as institutional nuclei. It is understood that, from a geographical point of view, the EAA constitute the territorial origin of the RFEPCT, although the notion of “network”, given the context of 1909, must be problematized, as the EAA represented a planned geographical dispersion by the State, yet without functional articulation among themselves, an essential characteristic of a geographical network.

Keywords: Geography of Education; Schools of Apprentices and Craftsmen; Federal Institutes of Education

RESUMEN

Este ensayo propone un análisis acerca de la educación profesional en Brasil, examinando la conexión territorial entre las Escuelas de Aprendizices y Artesanos (EAA), creadas por el Decreto 7.566 de 1909, y los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), instituidos por la Ley 11.892 de 2008, bajo la perspectiva de la Geografía de la Educación. La problemática central cuestiona si existe una conexión territorial entre estas instituciones, si las EAA constituyen el origen geográfico de la actual Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) y si las EAA configuraron una red de instituciones de enseñanza. El análisis cualitativo, fundamentado en documentos históricos y fuentes bibliográficas, revela que existe clara continuidad territorial entre las EAA y los IFs, evidenciada por la permanencia de sedes históricas, campus centenarios y por el mantenimiento de los lugares originales como núcleos institucionales. Se comprende que, desde el punto de vista geográfico, las EAA constituyen el origen territorial de la RFEPCT, aunque la noción de “red”, dado el contexto de 1909, debe ser problematizada, ya que las EAA representaron una dispersión geográfica planificada por el Estado, sin embargo, sin articulación funcional entre sí, una característica esencial de una red geográfica.

Palabras-clave: Geografía de la Educación; Escuelas de Aprendizices y Artífices; Institutos Federales de Educación

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil possui uma trajetória histórica marcada por transformações institucionais, mudanças de denominação e, sobretudo, por uma peculiar relação com o território nacional. Entende-se fundamental considerar que as políticas públicas, neste caso as voltadas à educação, não são isoladas, desvinculadas

de seu contexto político, social e econômico. O Século XX emergiu com mudança política advinda da ruptura com o Império e a primeira década de República no Brasil. Manfredi (2002) destaca que este período foi caracterizado por uma dinâmica de profundas transformações socioeconômicas, engendradas em virtude da abolição da escravatura, dos processos de imigração, da expansão da economia cafeeira e do avanço dos processos de urbanização e industrialização. Ferreira (2020, p. 102), evidenciando a influência do positivismo e as mudanças nas relações entre governo e povo no novo contexto da República, pontua que "... por essas razões, a escola, instituição social, se tornava preponderante, pois seria um dos mediadores entre o governo e o povo, por meio da educação formal, acesso ao conhecimento e, em específico, na Educação Profissional, acesso ao trabalho".

O marco inaugural dessa modalidade de ensino, implementada no âmbito do Governo Federal, situa-se no Governo do Presidente Nilo Peçanha, que, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) distribuídas pelas capitais dos estados brasileiros¹. A criação das EAA pode ser considerada como uma política pública pioneira na escolarização de atividades profissionais, formando mão de obra para atender às demandas da indústria emergente no país (Assis, Medeiros Neta e Gonçalves, 2022). A partir das EAA, diversas transformações institucionais atravessaram o panorama da educação profissional no Brasil, culminando com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conforme será detalhado na seção 4.

Portanto, entre esses dois marcos históricos - EAA (1909) e IFs (2008), um questionamento de natureza geográfica emerge com relevância: qual a relação territorial entre as instituições criadas em 1909 e aquelas constituídas em 2008? Essa

¹ Exceção dada aos Estados do Rio de Janeiro, no qual seu governador a época não ofereceu os requisitos mínimos solicitados pelo Governo Federal, o que acarretou a instalação da EAA no município de Campos dos Goytacazes, berço político de Nilo Peçanha e que teve o aceno por parte da Câmara Municipal (Gama, 2015) e; do Rio Grande do Sul, que já dispunha, àquela época, de iniciativa estadual de formação técnica, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre – Instituto Parobé (Ferreira, 2020).

pergunta não é meramente cronológica ou administrativa, mas fundamentalmente espacial, exigindo uma análise que considere as categorias geográficas território e rede para a compreensão. A problemática que orienta esta investigação articula-se em três questões centrais: há conexão territorial² entre as EAA e os IFs? Essa é a questão principal. Dela desdobram-se duas outras: pode-se afirmar que, do ponto de vista geográfico, as EAA constituem a origem da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT)? E, por fim: as dezenove EAA, instituídas como unidades autônomas nas capitais, poderiam ser consideradas, à época, uma rede de instituições de ensino ou configuravam apenas uma dispersão geográfica planejada pelo Estado? Tais questionamentos inserem-se no campo da Geografia da Educação (GdE), subcampo da ciência geográfica que se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos educacionais, conforme apresentado em seguida.

A importância desta pesquisa justifica-se em múltiplas dimensões. Do ponto de vista teórico, contribui para a consolidação da GdE no Brasil, ao analisar um fenômeno educacional histórica e espacialmente situado, contribuindo para evidenciar como a EPT se territorializa e se reconfigura em mais de um século, articulando políticas públicas, instituições e lugares. Sob um olhar histórico, auxilia na compreensão da formação territorial da educação profissional brasileira. Da perspectiva político-institucional, colabora para o entendimento das relações entre Estado, território e políticas educacionais ao longo de mais de um século.

O objetivo geral desta investigação é analisar a conexão territorial entre as EAA (1909) e os IFs (2008), examinando se existe continuidade espacial e se as EAA constituem a origem geográfica da atual RFEPT. Os objetivos específicos compreendem: (I) caracterizar teoricamente a GdE enquanto campo de análise relativo ao objeto de estudo; (II) contextualizar historicamente as políticas públicas de criação e implementação das EAA e dos IFs; (III) verificar se há correspondência entre

² Considerou-se haver 'conexão territorial' quando: (a) a atual sede do IF ocupa a mesma edificação ou o mesmo terreno urbano da antiga EAA; ou (b) a instituição permanece na mesma cidade/bairro, ainda que em imóvel diferente, havendo continuidade de presença institucional no mesmo lugar.

as sedes originais das EAA e as sedes dos atuais IFs; (IV) problematizar a noção de “rede” aplicada às EAA em 1909, confrontando-a com o conceito de rede geográfica.

A metodologia empregada neste estudo consiste em pesquisa qualitativa, de natureza descritivoanalítica, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica sobre educação profissional e GdE. Foram examinados o Decreto 7.566/1909 e a Lei 11.892/2008, além de teses, dissertações, artigos e livros que tratam da história da educação profissional federal e das categorias de território, rede geográfica e políticas públicas educacionais. A análise documental busca articular conteúdo normativo, contexto de produção e efeitos territoriais das políticas, em diálogo com referenciais de pesquisa qualitativa e de análise de documentos em educação (André; Lüdke, 1986).

Os dados históricos relativos às sedes das dezenove EAA foram sistematizados em planilha eletrônica, na qual se registraram, para cada unidade, a cidade, os endereços sucessivos, o período de vigência em cada local e a denominação institucional em cada etapa (EAA, Liceu Industrial, Escola Industrial e Técnica, Escola Técnica Federal, CEFET e Instituto Federal). A partir dessa base, foram identificadas situações de permanência e de mudança, considerando como “conexão territorial” os casos em que: (a) o campus atual ocupa a mesma edificação ou o mesmo terreno urbano da antiga escola; e/ou (b) há continuidade da presença institucional na mesma cidade – e, em muitos casos, no mesmo bairro – ainda que em prédio distinto.

A utilização de Inteligência Artificial (IA) neste trabalho se restringiu a ações de aprimoramento da coesão textual dos textos e parágrafos, bem como à organização da estrutura textual, por meio do uso da ferramenta Perplexity Pro. O conteúdo técnico e interpretativo foi elaborado, revisado e validado pelo autor. O artigo estrutura-se em oito seções: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, seguido da contextualização histórica das EAA e das transformações institucionais até 2008; aborda-se a política de criação dos IFs; na sequência analisa-se a vinculação

territorial entre as instituições e problematiza-se a noção de rede, finalizando com as considerações.

2 GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E CATEGORIAS ESPACIAIS

A investigação das conexões territoriais entre as EAA e os IFs demanda fundamentação teórico-conceitual que articule a dimensão espacial dos fenômenos educacionais com as categorias analíticas da ciência geográfica. A GdE, enquanto campo epistemológico, e os conceitos de território, rede geográfica e políticas públicas são delineados na sequência.

2.1 Geografia da Educação: campo conceitual e epistemológico

A GdE constitui um campo de investigação que articula a ciência geográfica com os fenômenos educacionais, destacando as dimensões espaciais da educação. Como apontam Gomes e Serra (2019), a GdE no Brasil se encontra em processo de consolidação, embora já possua considerável produção acadêmica, ainda que dispersa. Os autores enfatizam a necessidade de sistematização dos resultados de pesquisas e estudos identificados como pertencentes à GdE, campo com maior solidez em outras regiões do globo, sobretudo na Europa. Girotto, Serra e Gomes (2025), criticam a hiperespecialização e a fragmentação histórica dos campos científicos, herança do paradigma positivista, defendendo uma GdE aberta, em contínuo processo de reconstrução e em articulação constante com outras áreas do saber.

Internacionalmente, conforme Meusburger (2015) e demais autores compilados na obra *"Education, Geography of"*, este campo focaliza as variações espaciais na provisão e no consumo de educação, o impacto dos contextos locais sobre o desempenho educacional e a influência das políticas demográficas sobre os padrões de localização das escolas e em outras questões educacionais nas quais a espacialidade, o lugar, as relações espaciais e os ambientes desempenham papel relevante. A GdE não se restringe à cartografia de instituições escolares ou à análise quantitativa de matrículas

e indicadores educacionais. Sua especificidade reside na compreensão de que a educação é um fenômeno espacializado, que produz e é produzido por territórios, que se manifesta em lugares concretos e que se articula em diferentes escalas geográficas, o que se adequa à proposta de analisar as relações territoriais empreendidas na educação profissional no território brasileiro ao longo dos Séculos XX e XXI. A GdE se constitui, portanto, a janela teórica por meio da qual compreendemos a trajetória da educação profissional federal e a conexão territorial entre EAA e IFs.

2.2 Território e rede: categorias geográficas aplicadas à educação

Para a análise proposta neste artigo, além da GdE, duas categorias geográficas são fundamentais: território e rede. Cada uma oferece lentes conceituais específicas para a compreensão da relação espacial entre as EAA e os IFs, e o seu conjunto, conforme Haesbaert (2014), forma uma constelação de conceitos, devidamente ordenados e hierarquizados baseados na noção-mestre - o espaço geográfico - e que abrange as categorias analíticas a exemplo de paisagem e território, e recortes espaciais como região, lugar, redes e escalas.

O território é entendido, na tradição miltoniana, como espaço usado, apropriado por diferentes agentes sociais em suas práticas cotidianas. Milton Santos propõe que o território seja compreendido como mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, assumido como conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo presente. De acordo com Santos e Silveira (2000), há um “imperativo territorial na produção de educação” que estabelece uma relação biunívoca entre o território e o sistema educacional. A materialização das escolas profissionais no espaço representa, portanto, não apenas a presença física de instituições educacionais, mas também a inserção de relações espaciais envolvendo o Estado, a comunidade, a população e todos os agentes educacionais envolvidos. Ao aprofundar os fundamentos estruturantes da constituição dos IFs, bem como suas relações territoriais em suas áreas de abrangência, Pacheco (2023, p. 65) menciona a territorialidade, ou seja, os

câmpus constituem territórios educativos, comprometidos não só com seus pilares de ensino, pesquisa e extensão, “mas, também, com os processos políticos, econômicos e sociais desse território”. De acordo com Saquet e Sposito (2009, p. 88), as relações territoriais pressupõem um movimento dialético de

articulações sociais, conflitos, cooperações, concorrências e coesões; é produto de tramas que envolvem as construções (formas espaciais), as instituições, as redes multiescalares, as relações sociais e a natureza exterior ao homem; é objetivo-material e subjetivo-imaterial ao mesmo tempo.

Rede geográfica, segundo Corrêa (1997, 2021), é o conjunto de localizações geográficas interconectadas entre si por um certo número de ligações, ou o conjunto de localizações humanas articuladas por meio de vias e fluxos. A rede torna-se geográfica quando consideramos sua espacialidade e natureza social, sendo marcada por localizações qualificadas e interações espaciais entre elas. Dias (2020, p. 5), aponta o caráter múltiplo e heterogêneo das redes geográficas em suas dinâmicas interações com os lugares, que *“não se restringe apenas a objetos dispostos no espaço na forma de organização em rede, mas que pode ser também um princípio gerador de análise, um modo de investigação”*.

Neste artigo, portanto, o território é compreendido como espaço usado e apropriado por distintos agentes, no qual se materializam relações sociais, políticas e econômicas que conferem sentido aos lugares onde se implantam as instituições de educação profissional. Já a noção de rede geográfica é mobilizada para problematizar em que medida a dispersão planejada das EAA e a configuração contemporânea da RFEPCT podem ser tratadas como rede, considerando fluxos, hierarquias e articulações institucionais multiescalares que atravessam esses territórios.

2.3 Política pública e políticas educacionais

A compreensão da conexão territorial entre as EAA e os IFs requer, preliminarmente, abordagem conceitual sobre o significado e a importância das

políticas públicas educacionais. Como enfatizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 7-8), o termo política “deriva do adjetivo originado de polis - politikós - e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social”. E as autoras complementam, sobre política, que

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7).

A criação das EAA em 1909 evidencia como as políticas públicas educacionais materializam a intervenção territorial do Estado, ao distribuir estrategicamente instituições de ensino pelas capitais e, por meio de sua arquitetura, organização interna e localização, veicular um discurso alinhado ao projeto republicano em construção. Nessa linha, políticas sociais como a educação são instrumentos centrais do Estado capitalista, pois simultaneamente atendem aos interesses do capital, reforçando mecanismos de controle e cooptação social, e procuram responder, ainda que, por vezes, de forma contraditória, às demandas de diferentes grupos sociais. Assim, a escola, enquanto ação estratégica do Estado, funciona como mediadora junto à população, e suas formas concretas – edifícios, projetos pedagógicos e distribuição territorial – expressam projetos políticos e concepções de educação que revelam disputas e contradições próprias da sociedade.

Ao compreender as políticas educacionais como ações do Estado que produzem e reorganizam territórios, a GdE permite analisar a criação das EAA e dos IFs como processos de territorialização da educação profissional, em que se definem localizações, escalas de atuação e articulações em rede.

3 CONTEXTO HISTÓRICO: O DECRETO 7.566/1909 E AS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES

A criação das EAA constituiu o marco inaugural da educação profissional organizada em âmbito federal no Brasil. O cenário político, econômico e social da Primeira República ensejou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação profissional e ao controle social das populações urbanas empobrecidas. Os objetivos, a estrutura curricular e o público-alvo inicial das EAA evidenciaram o seu caráter assistencialista e moralizador. A distribuição territorial inicial das dezenove escolas pelas capitais estaduais, os critérios políticos e administrativos que orientaram essa espacialização, bem como as dificuldades enfrentadas e os processos de consolidação institucional ao longo das primeiras décadas do século XX são observados a seguir.

3.1 A Primeira República e a questão do trabalho

O decreto presidencial que instituiu as EAA insere-se no contexto da Primeira República brasileira (1889-1930), período marcado pelo rompimento com o Império e por intensas transformações sociais, econômicas e políticas. A economia brasileira se encontrava na transição entre um caráter eminentemente agrário-exportador e um incipiente processo de industrialização e urbanização.

A abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889 alteraram profundamente as relações de trabalho e a organização social do país. Nesse contexto, questões como trabalho, formação de mão-de-obra, a pobreza das populações urbanas e a vulnerabilidade social de crianças e jovens emergem como problemas de política pública e atravessavam o debate político e intelectual da época. A resposta do Estado republicano a essas questões materializou-se, entre outras ações, na criação das EAA.

3.2 Características e objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices

As EAA foram instaladas nas dezenove capitais dos Estados brasileiros existentes à época, exceção feita ao Rio Grande do Sul e ao Rio de Janeiro, conforme já comentado. O texto do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), evidencia o caráter assistencialista e moralizador dessa iniciativa. Em suas proposições iniciais, o decreto justifica a criação das escolas pela necessidade de não apenas habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual, mas também afastá-los da ociosidade, vício e crime, preparando-os para o exercício proveitoso de um ofício.

Em sua tese de doutorado, Mauro Pires descortina propósitos além daqueles manifestados no decreto: a escola profissional faz a opção por uma atuação fundada principalmente no processo disciplinar. A estratégia era por meio de uma educação moral alterar hábitos sociais, realizando através da “higienização”, da “normalização”, o controle dos trabalhadores e de seus filhos, tornando aptos para atuar nos processos de produção industrial. A escola buscava ordenar espíritos e ‘corpos promíscuos’, advindos daqueles ‘cortiços infectos’, ‘de vida desregrada’, intentando metodicamente para incutir-lhes disciplina moral e física. (Pires, 2024, p. 34-35).

As representações feitas acerca dos menores, àquela época, eram associadas a termos como indisciplina, vadiagem, vícios, práticas delituosas. A nova República precisava, superar a carga negativa destas representações, adotando, no texto da legislação, atribuições como “desfavorecidos da fortuna” e “desvalidos da sorte” ao caracterizar o público alvo das EAA (Pires, 2024).

As escolas destinavam-se a ministrar ensino profissional primário gratuito, com cursos de ofícios como tornearia, mecânica, marcenaria, alfaiataria, sapataria, entre outros, adequados às demandas e características de cada localidade. A estrutura curricular incluía ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício. O público-alvo era explicitamente definido:

meninos menores (inicialmente 10-13 anos), preferencialmente desvalidos, órfãos ou de famílias pobres, evidenciando o caráter assistencialista. A administração ficou a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

3.3 Distribuição territorial inicial

A distribuição das EAA pelas capitais estaduais não foi aleatória. Ao optar por instalar uma escola em cada capital estadual, o Governo Federal estabeleceu um padrão de distribuição territorial a partir de uma lógica política e administrativa: garantir e fortalecer a presença da União nos estados, enfatizando o caráter republicano, associar a educação profissional à estrutura federativa do país e alcançar, simbolicamente, todo o território nacional. A localização nas capitais também atendia a critérios de viabilidade econômica (presença de mão de obra qualificada), políticos (proximidade com governos estaduais) e assistencialistas (concentração de população pobre).

As EAA enfrentaram, desde o início, dificuldades bastante significativas. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados, a infraestrutura geralmente precária dos imóveis cedidos pelos governos estaduais, a falta de recursos materiais e pedagógicos adequados à educação profissional foram fatores decisivos que influenciaram diretamente a baixa eficiência inicial da rede de escolas.

Apesar dos obstáculos, as EAA foram se consolidando ao longo das décadas de 1910 e 1920. Ao analisar o contexto de escolas específicas percebe-se processos de institucionalização marcados por negociações locais, adaptações às realidades regionais e construção gradual de identidades institucionais. Essas escolas tornaram-se, em muitas cidades, referências importantes na formação profissional, estabelecendo vínculos com as economias locais e com as famílias trabalhadoras. Eventos anuais de demonstração dos bens, produtos, artefatos e ferramentas construídas pelos alunos artífices nas oficinas e comercializadas junto à comunidade escolar favoreceram a melhoria das condições de algumas escolas, reforçando os seus vínculos sociais, além

de garantir incrementos financeiros ao diretor e aos mestres das escolas, e cotas de auxílio aos próprios aprendizes.

O próprio Decreto 7.566/1909 previa a realização de exposições anuais dos artefatos produzidos na escola, cumprindo papéis importantes: “o da propagação da ética republicana do trabalho”, “a concepção das exposições como centros de transmissão de conhecimentos técnicos e de culto à mercadoria”. (Pires, 2024; Queluz, 2010, p. 45-46).

Em síntese, o contexto da Primeira República, os objetivos assistencialistas e moralizadores das EAA e sua distribuição estratégica pelas capitais estaduais constituíram a base histórica da territorialização da educação profissional federal, cuja continuidade e reconfigurações ao longo do século XX e primeiras décadas do século XXI serão examinadas nas seções seguintes.

4 TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS (1909-2008): MUDANÇAS DE DENOMINAÇÃO E NATUREZA PEDAGÓGICA

As transformações institucionais analisadas nesta seção constituem o elo entre as EAA de 1909 e a criação dos IFs em 2008, evidenciando a continuidade e a reconfiguração da educação profissional federal ao longo de um século. O percurso histórico-institucional da Educação Profissional foi marcado por sucessivas reconfigurações administrativas e pedagógicas que acompanharam as transformações políticas e econômicas do Brasil. De um caráter inicial assistencialista a educação profissional passa a vincular-se mais estreitamente ao projeto de industrialização nacional, a elevar os níveis de ensino ofertados e a constituir instituições de referência e qualidade acadêmica reconhecida.

4.1 Da Escola de Aprendizes Artífices ao Liceu Industrial (1937-1942)

A primeira grande transformação institucional das EAA ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), no Governo do Presidente Getúlio Vargas. A Lei nº 378/1937 transformou as EAA em Liceus Industriais, criando estrutura administrativa específica

(Divisão do Ensino Industrial) sob o novo Ministério da Educação (Silva, 2024). Essa alteração de denominação não foi meramente formal, pois representou alteração na concepção da educação profissional, tanto que Pires (2024) atribui ao ano 1937 o fim das EAA.

Os Liceus Industriais representaram tentativa de superar o caráter puramente assistencialista das escolas originais, visando maior articulação com o desenvolvimento industrial brasileiro. O período Vargas caracterizou-se por forte intervenção estatal na economia, com criação de empresas estatais e fomento à industrialização. Nesse contexto, a educação profissional adquiriu importância estratégica, não mais apenas como mecanismo de controle social, mas como instrumento de formação de força de trabalho (mais) qualificada para a indústria (Assis; Medeiros Neta; Gonçalves, 2022).

4.2 Das Escolas Industriais e Técnicas aos Centros Federais (1942-1994)

Em 1942, durante a Reforma Capanema³, as instituições foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional equivalente ao nível secundário. Essa equiparação representou avanço significativo, pois reconhecia a educação profissional como modalidade de educação secundária, não apenas como ensino elementar de ofícios. Garcia (2000) assevera que a indústria em expansão pressionava por alternativas mais ágeis de formação dos trabalhadores. Paralelamente, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), indicando transferência de responsabilidades governamentais aos empresários quanto a incumbência da formação dos trabalhadores, prática que permanece até os dias atuais (Garcia, 2000). Segundo Assis; Medeiros Neta; Gonçalves (2022) a criação do SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial decorreram das intenções do capital industrial no sentido de oferecer uma formação mais pragmática e imediatista, bem como de organizar o ensino industrial como um sistema, suprimindo a demanda por trabalhadores mais qualificados no contexto econômico pós segunda guerra.

³ Organizada pela gestão de Gustavo Capanema enquanto Ministro da Educação e Saúde Pública, nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas em 1934 e que permaneceu no ministério até 1945.

Em fevereiro de 1959, mediante a Lei nº 3.552 assinada pelo Governo de Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias federais, dotadas de maior autonomia didática e de gestão. A partir de 1965, já durante a Ditadura Militar, essas instituições passaram a denominar-se Escolas Técnicas Federais (ETFs), nomenclatura que perdurou por décadas. Em 1978, com a Lei nº 6.545, três ETFs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), adquirindo atribuições de ofertar ensino superior (cursos de graduação tecnológica) além da educação profissional de nível médio. Entre a década de 1990 e início dos anos 2000, outras escolas foram também transformadas em CEFETs, processo que se intensificou com o Decreto nº 2.406/1997. Já no século XXI, a Lei nº 11.184/2005 dispôs sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

4.3 Mudanças na natureza pedagógica e no público atendido

Além das modificações de denominação e de estrutura administrativa, as transformações institucionais envolveram alterações significativas na natureza pedagógica e no público atendido. O caráter assistencialista original, voltado aos “desvalidos da fortuna”, foi progressivamente superado, embora não totalmente abandonado. Com a equiparação ao ensino secundário em 1942 e, posteriormente, com a possibilidade de continuidade de estudos no ensino superior, a educação profissional federal passou a atrair estudantes de diferentes camadas sociais, não se limitando ao atendimento aos mais pobres. Os cursos técnicos das ETFs, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, tornaram-se referência de qualidade, disputados e reconhecidos pelo mercado de trabalho. A transformação de ETFs em CEFETs e, posteriormente, em IFs ampliou ainda mais o escopo institucional, como será possível observar na sequência.

As mudanças institucionais entre 1937 e o final do século XX – de Liceus Industriais a Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica – configuram uma cadeia contínua que liga as EAA à configuração contemporânea da educação profissional federal. Do ponto de vista territorial, essas transformações preservaram, em grande parte, sedes históricas nas capitais e ampliaram gradualmente a escala de atuação, preparando o cenário para a nova institucionalidade criada pela Lei 11.892/2008, especificada na sequência.

5 A LEI 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVA INSTITUCIONALIDADE E EXPANSÃO TERRITORIAL

A reconfiguração contemporânea da educação profissional brasileira é materializada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em um contexto político-educacional marcado pela retomada do investimento estatal e pela implementação de políticas de expansão e interiorização da rede federal. A nova institucionalidade fundamenta-se na verticalização do ensino, na pluricurricularidade e na atuação multicampi. Por fim, discute-se a continuidade institucional histórica que conecta os atuais IFs às antigas escolas técnicas e de aprendizes, evidenciando como a transformação dos CEFETs em IFs preservou vínculos territoriais centenários ao mesmo tempo em que promoveu inédita capilarização pelo interior do país.

5.1 Contexto político e educacional dos anos 2000

A primeira década do século XXI teve a retomada do protagonismo estatal na educação profissional brasileira. Após período de relativa estagnação nos anos 1990, período em que políticas neoliberais reduziram investimentos públicos e tentaram transferir parte da educação profissional para o setor privado, o Governo Lula (2003-2010) revalorizou a educação profissional pública.

Em 2005, o Decreto nº 5.154 restabeleceu a integração entre ensino médio e educação profissional, reorientando a política educacional, revertendo a separação

rígida imposta pelo Decreto nº 2.208/1997. Essa mudança representou a vitória de concepções que defendiam a formação integral, em oposição ao mero adestramento para o mercado de trabalho. A partir de 2006, iniciou-se amplo processo de expansão da rede federal de educação profissional, com criação de novas unidades em regiões até então desassistidas. A primeira fase da expansão (2006-2007) teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos.

A segunda fase da expansão, iniciada em 2007 sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, previu a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas (Brasil, 2010). Ao estabelecer como um dos critérios de definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirmou-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional com o desenvolvimento local e regional.

Nesse contexto, a expansão da rede federal não significou apenas aumento numérico de unidades, mas a produção de novas especialidades educativas, ao deslocar o eixo de concentração das capitais para cidades de porte médio e pequenos municípios do interior. Ao articular a implantação de câmpus com arranjos produtivos, sociais e culturais locais, as políticas dos anos 2000 desenharam uma malha territorial mais capilarizada, em que a educação profissional se vincula de forma mais direta às dinâmicas regionais e às demandas de desenvolvimento local.

5.2 A Lei 11.892/2008: estrutura e características dos Institutos Federais

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a RFEPT e criou os IFs. Essa legislação representou um marco histórico

na educação brasileira, estabelecendo inédita institucionalidade para a educação profissional, aquilo que Paulo Freire chamava de inédito viável.

A RFEPCT ficou constituída pelos IFs, pela UTFPR, pelos CEFETs que não aderiram à transformação em IFs (MG e RJ), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. Foram criados 38 IFs por meio da integração e reorganização dos CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e escolas técnicas vinculadas a universidades federais. Cada IF foi estruturado como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Uma das principais características dos IFs consiste na verticalização do ensino, oferecendo desde cursos de formação inicial e continuada até cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, permitindo ao estudante percorrer toda a trajetória formativa dentro da mesma instituição, e, aos docentes, a atuação em diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão (Pacheco, 2023).

Do ponto de vista geográfico, a combinação entre verticalização do ensino e organização multicampi redefine o modo como a RFEPCT ocupa o território. Em vez de instituições isoladas em capitais, os IFs passam a articular redes internas de câmpus distribuídos em diferentes municípios de uma mesma região, operando em múltiplas escalas – local, regional e nacional – e produzindo novos territórios educativos conectados entre si.

A criação dos IFs foi acompanhada de expansão territorial sem precedentes na história da educação profissional brasileira. Entre 2003 e 2016, a rede federal passou de 140 unidades (entre 1909 e 2002) para 644 unidades (Magalhães; Castioni, 2019). Essa expansão envolveu investimentos expressivos e alterou significativamente a Geografia da Educação Profissional no país.

A interiorização foi a peculiaridade dessa expansão. Diferentemente das EAA de 1909, concentradas nas capitais, os novos câmpus dos IFs foram implantados

predominantemente em cidades médias e pequenas do interior, buscando democratizar o acesso à educação profissional e articular-se com as potencialidades territoriais locais. Nessa perspectiva, Máximo (2020) demonstra que a implantação de novos campi está associada a transformações urbanas significativas, incluindo demanda por mobilidade urbana, estímulo ao mercado imobiliário e incremento do comércio e serviços, dinamizando economias locais e regionais.

5.3 Continuidade institucional: dos CEFETs aos IFs

Um aspecto crucial para a análise da conexão territorial entre as EAA e os IFs é que os IFs foram criados a partir da transformação dos CEFETs preexistentes. Esses CEFETs, por sua vez, eram majoritariamente antigas ETFs que, anteriormente, haviam sido Escolas Industriais e Técnicas, originadas dos Liceus Industriais, sucessores das EAA. Assim, depreende-se a existência de uma cadeia institucional direta entre as EAA de 1909 e os IFs de 2008. Essa vinculação materializa-se territorialmente nos câmpus que mantêm as sedes históricas. Muitos IFs possuem “câmpus centenários”, referências espaciais e simbólicas que remetem diretamente às EAA originais.

O caso do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), por exemplo, é emblemático. Santos (2023) analisa os campi centenários do IFAL como lugares de memória e de identidade, evidenciando a permanência territorial e simbólica das instituições originadas em 1909, o que se pode verificar também em outros estados, onde os câmpus principais dos IFs localizam-se nos mesmos municípios capitais de estado, frequentemente nos mesmos bairros ou imediações, quando não nas mesmas edificações onde funcionaram as EAA há mais de um século.

A territorialidade, isto é, os usos do território empenhados pelos IFs, ancorados em sua estrutura multicampi, em seu compromisso legal e institucional com as regiões de abrangência de cada uma de suas unidades, em sua missão calcada nas ações de ensino, pesquisa e extensão em sintonia com o desenvolvimento regional e sustentável, conforme avilta Pacheco (2010; 2023), e o seu histórico de

quase duas décadas de atuação, reafirmam o seu impacto territorial. Magalhães e Castioni (2019), a partir de uma abordagem crítica quanto à finalidade dos IFs e Máximo (2020) em seu estudo sobre os efeitos territoriais da interiorização dos IFs no Ceará também contribuem com o debate sobre a relação entre IFs e território. Os resultados aqui discutidos dialogam com estas análises de impacto territorial da expansão dos IFs, mas acrescentam a elas a perspectiva diacrônica da continuidade territorial desde 1909 na perspectiva de rede geográfica, o que raramente é tematizado na literatura.

Em termos territoriais, a trajetória que vai das EAA às atuais instituições da Rede Federal combina permanências e deslocamentos. De um lado, a manutenção de sedes históricas e de câmpus centenários nas capitais revela uma continuidade forte com a geografia inicial de 1909; de outro, a expansão promovida pela Lei 11.892/2008 adensa e interioriza essa malha, formando hoje uma rede geográfica de educação profissional muito mais densa e capilarizada do que a dispersão original.

6 ANÁLISE DA CONEXÃO TERRITORIAL ENTRE AS EAA E OS IFs

O núcleo analítico desta investigação busca, empiricamente, demonstrar a conexão territorial entre as EAA e os atuais IFs. A partir da sistematização dos dados referentes aos endereços das EAA ao longo do tempo discute-se a permanência espacial das sedes institucionais e a dimensão simbólica dessa conexão, abordando a memória territorial e a construção de identidades institucionais que transcendem as mudanças administrativas. Posteriormente, fundamenta-se a tese de que as EAA constituem a origem territorial da Rede Federal, analisando as dimensões espacial, institucional e política dessa gênese. Examinam-se também as particularidades e exceções identificadas na pesquisa.

6.1 Permanência espacial: sistematização das continuidades

A análise dos dados históricos sobre as sedes das EAA, confrontados com a localização atual dos câmpus dos IFs sediados nas mesmas capitais, revela padrão consistente de permanência territorial. Das dezenove escolas criadas em 1909, duas delas (10,53%) estão situadas nas mesmas sedes onde funcionam as EAA em seu período assim denominado (1909-1937), a saber: Salvador (1926) e Cuiabá (1910). Já os atuais câmpus dos IFs de Manaus (1937) e Teresina (1937), também 10,53% do total, possuem as mesmas sedes desde o período em que eram Liceus Industriais (1937-1942). No período entre 1942 e 1965 as escolas de educação profissional eram denominadas Escolas Industriais seguidas do nome da capital correspondente. Deste período, seguem nas mesmas edificações os seguintes câmpus: Maceió (1956), Fortaleza (1952), Vitória (1942), Goiânia (1942), São Luís (1947), Florianópolis (1962) e Aracaju (1963), correspondendo a 36,84%. O último período examinado corresponde ao das Escolas Técnicas Federais que inicia em 1965 e finaliza na década de 1990, mas de modo distinto em cada unidade a partir da alteração para os CEFETs. Neste contexto integram as seguintes capitais: Belém (1969), João Pessoa (1967), Recife (1983), Campos - RJ (1968), Natal (1967) e São Paulo (1976), sendo 31,58% do total. O CEFET MG (5,26%) está na mesma edificação desde 1958, e a UTFPR (5,26%) permanece na mesma sede desde 1936.

O levantamento dos endereços das sedes das instituições de educação profissional dos vinte estados existentes em 1909 foi sistematizado em planilha, conforme pode ser observado sob a forma de síntese por meio da tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Quadro das modificações de endereço das sedes das instituições de educação profissional no Brasil, por tipo de instituição, 1909-2008

Estado	Cidade - EAA	Endereço Inicial	Endereço Atual	Desde	Instituição Atual
AL	Maceió	Rua Boa Vista	Barão de Atalaia c/ Mizael Domingues	1956	IFAL Maceió
AM	Manaus	Esquina Ruas Manicoré c/ Urucará	Avenida Sete de Setembro, 1975	1930	IFAM Centro
BA	Salvador	Rua Gregório de Matos, 45, Pelourinho	Rua Emídio dos Santos, s/n	1926	IFBA Salvador
CE	Fortaleza	Avenida Pessoa Anta, 287, Praia de Iracema	Avenida 13 de Maio, 2081, Benfica	1952	IFCE Fortaleza
ES	Vitória	Rua Presidente Pedreira, 13, Parque Moscoso	Avenida Vitória, 1729, Jucutuquara	1942	IFES Vitória
GO	Goiás (antiga capital)	Rua de Abadia - Cidade de Goiás	Avenida Goiás, Goiânia (Atual Rua 75)	1942	IFG Goiânia
MA	São Luís	Praça da República, Camboa	Avenida dos Curiós, S/Nº	1947	IFMA Maracanã
MT	Cuiabá	Rua Zulmira Canavarros, 95, Centro	Rua Zulmira Canavarros, 95, Centro	1910	IFMT Cuiabá
MG	Belo Horizonte	Avenida Afonso Pena, Centro	Avenida Amazonas, 5253, Nova Suíça	1958	CEFET MG
PA	Belém	Avenida Alcindo Cacela	Avenida Almirante Barroso, 1155, Marco	1969	IFPA Belém
PB	João Pessoa (então Parahyba)	Praça Pedro Américo	Avenida João da Mata, Jaguaribe	1929	IFPB Reitoria
PR	Curitiba	Praça Carlos Gomes	Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças	1936	UTFPR Curitiba
PE	Recife	Rua Amaro Bezerra, s/n, Derby	Av. Prof. Luiz Freire, 500, Cidade Universitária	1983	IFPE Recife
PI	Teresina	Praça Dom Pedro II, Rua Paissandu	Rua Álvaro Mendes, 94, Centro	1937	IFPI Teresina
RJ	Campos dos Goytacazes	Rua Tenente Coronel Cardoso, 349, Centro	R. Dr. Siqueira, 273 - Parque Dom Bosco	1968	IFF Centro
RN	Natal	Rua Presidente Passos, s/n, Cidade Alta	Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol	1967	IFRN Natal ZL
RS	Porto Alegre	Avenida Oswaldo Aranha, 1150, Centro	Av. Loureiro da Silva, 945, Cidade Baixa	1961	ETE Parobé
SC	Florianópolis	Rua Almirante Alvin	Avenida Mauro Ramos, 950, Centro	1962	IFSC Florianópolis
SP	São Paulo	Avenida Tiradentes, s/n, Bairro da Luz	Rua Pedro Vicente, 625, Canindé	1976	IFSP São Paulo
SE	Aracaju	Rua Lagarto, 952, centro	Av. Eng. Gentil Tavares da Mota, 1166	1963	IFS Aracajú

Fonte: Organizado pelos autores

No caso de Porto Alegre (RS), atualmente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ocupa as instalações que o antigo Instituto Benjamim Constant ocupava em 1909. A sua derivada atual é a Escola Técnica Estadual Parobé, que mantém a sua sede desde 1961, mas sem vínculos com a rede federal de educação profissional. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS Câmpus Porto Alegre, criado em 2008, ocupa a mesma edificação que pertencia à Escola de Comércio de Porto Alegre, criada também em 1909, mas mantida com recursos privados (IFRS, 2026).

Em 1958 a Escola Técnica de Belo Horizonte ocupou o edifício onde atualmente está instalado o CEFET-MG. Já, em Curitiba, a mesma área ocupada pela EAA em 1936, atualmente dá lugar à UTFPR. Percebe-se, portanto, a conexão territorial consolidada entre as sedes das antigas escolas de educação profissional e as atuais instituições que compõem a RFEPCT, especialmente os IFs.

6.2 Continuidade institucional e memória territorial

A conexão territorial entre as EAA e os IFs não é apenas geográfica, mas também simbólica e identitária. Os IFs reconhecem-se como herdeiros das EAA, celebram suas histórias centenárias e preservam memórias institucionais que remontam a 1909. Iniciativas de preservação patrimonial, criação e manutenção de memoriais físicos e digitais, publicação de histórias institucionais e celebrações de centenários evidenciam que a continuidade não é apenas administrativa, mas cultural. Santos (2023) propõe documentário como instrumento de preservação institucional dos campi centenários do IFAL, ressaltando que esses lugares são simultaneamente espaços físicos e lugares de memória.

Essa memória territorial materializa-se em prédios históricos preservados, acervos documentais, narrativas institucionais e vínculos com comunidades locais estabelecidos ao longo de mais de um século. Quando um Instituto Federal celebra seu centenário, celebra, na verdade, a permanência de uma instituição educacional

naquele território por cem anos, atravessando múltiplas transformações políticas, econômicas e sociais.

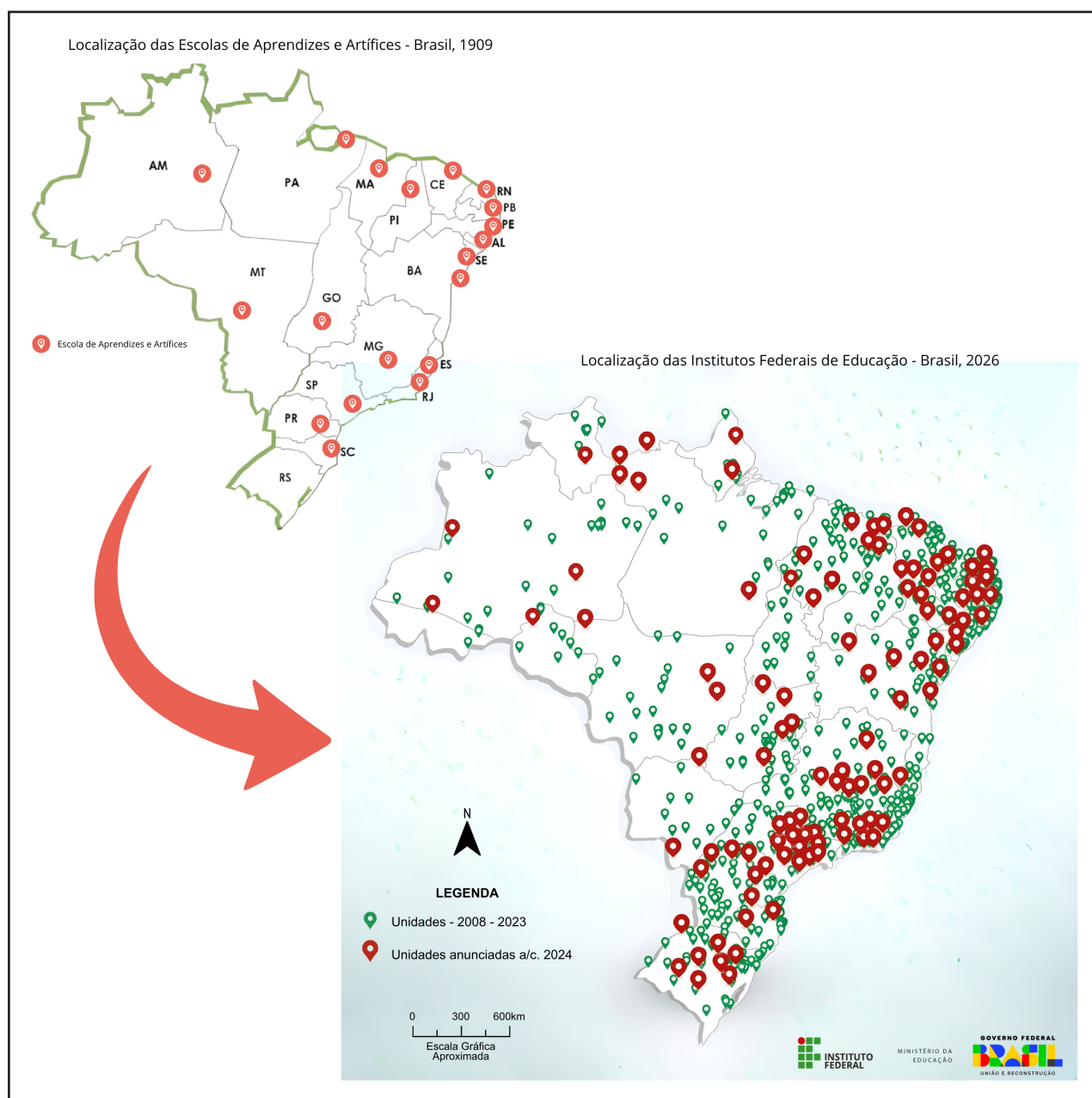
A permanência física das sedes, portanto, articula-se a dimensões sociais, pedagógicas e simbólicas construídas ao longo do tempo nesses câmpus. As práticas educativas desenvolvidas nos IFs – projetos de ensino, pesquisa e extensão, formas de acolhimento estudantil, relações cotidianas com as comunidades locais – reatualizam continuamente o sentido desses lugares, que deixam de ser apenas edifícios históricos para se constituírem como territórios educativos e de identidade coletiva. Celebrações de centenário, criação de memoriais físicos e digitais, organização de acervos documentais e produção de narrativas institucionais, como exemplifica o caso dos câmpus centenários do IFAL analisado por Santos (2023), bem como iniciativas semelhantes em outros IFs, funcionam como dispositivos de produção de memória e pertencimento, reforçando que a conexão territorial entre EAA e RFEPCT é também simbólica e pedagógica, e não apenas geográfica.

6.3 As EAA como origem territorial da RFEPCT

Do ponto de vista geográfico, pode-se afirmar que as Escolas de Aprendizizes e Artífices constituem a origem territorial da atual RFEPCT. Essa afirmação fundamenta-se em três dimensões de análise: I) a permanência espacial, na qual os lugares onde foram instaladas as EAA em 1909 permanecem como núcleos institucionais da RFEPCT em 2026; II) a continuidade institucional, cultural e pedagógica entre as EAA e os IFs, passando pelos Liceus Industriais, Escolas Industriais e Técnicas, ETFs e CEFETs; III) o reconhecimento político-simbólico por parte do Estado brasileiro que em seus documentos oficiais, reconhece as EAA como marco inaugural da educação profissional federal.

A Lei 11.892/2008 não cria instituições do zero, mas reestrutura e expande rede preexistente, cujas raízes remontam a 1909, como se espacializa na figura 1:

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação no Brasil – das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) aos Institutos Federais de Educação (2026)



Fonte: Organizado pelos autores. Dados da SETEC/MEC

Assim, embora a RFEPECT tenha se expandido de modo significativo, incluindo centenas de novos câmpus em cidades que não existiam ou eram irrelevantes em 1909, seus núcleos originários, seus lugares fundadores, são precisamente os dezenove pontos do território brasileiro onde foram instaladas as EAA há mais de um século.

6.4 Exceções e particularidades

Foram identificadas algumas exceções e particularidades na investigação. O caso mais notável é o do Rio Grande do Sul, onde a EAA não foi instalada em Porto Alegre, mas agregou-se ao Instituto Parobé, escola profissional estadual preexistente. De acordo com Ferreira (2020, p. 116) “esse instituto continha as mesmas características das Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo reconhecido e recebendo o mesmo valor de financiamento do Governo Federal”. Posteriormente, constituiu-se o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), mas com configuração territorial distinta. A última edificação histórica ocupada pelo Instituto Parobé atualmente é sede da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2025).

Outro caso particular é o Rio de Janeiro, onde a escola federal foi instalada em Campos dos Goytacazes, não na capital. O Instituto Federal Fluminense (IFF) possui câmpus em Campos dos Goytacazes, mantendo a vinculação territorial original. Contudo, a criação do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), com campus na capital, representa expansão posterior, não continuidade direta de uma EAA de 1909.

Em Goiás, a escola foi originalmente instalada na Cidade de Goiás, capital goiana em 1909. Com a mudança da capital para Goiânia em 1937, a instituição foi transferida para a nova capital, já sob a denominação Liceu Industrial.

7 A QUESTÃO DA REDE: PROBLEMATIZAÇÃO CONCEITUAL

Para atender à questão de pesquisa sobre a aplicação do termo “rede” às EAA de 1909, apresenta-se uma análise crítica da configuração espacial das instituições federais de educação profissional sob a ótica do conceito de rede geográfica.

Questiona-se se houve, naquele momento, efetiva articulação funcional ou apenas uma dispersão planejada de equipamentos estatais no território. Em seguida, discute-se o processo histórico de transição dessa configuração inicial isolada para a

atual estrutura dinâmica que culmina na constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

7.1 As EAA configuraram uma rede em 1909?

A terceira questão de pesquisa deste artigo interroga se as Escolas de Aprendizes e Artífices configuraram uma rede de instituições de ensino. O termo “rede” é empregado em diferentes áreas tanto científicas quanto na mídia, no discurso político e no senso comum. Adota-se, nesta pesquisa, a concepção de rede geográfica para abranger a questão.

Aplicando esses critérios conceituais de rede geográfica (Corrêa, 1997; 2021) às EAA de 1909, podemos indagar: havia articulação funcional entre as dezenove escolas? Existiam fluxos de estudantes, professores, currículos, experiências pedagógicas entre elas? Compartilhavam estrutura administrativa integrada ou operavam de modo autônomo?

A análise histórica das EAA sugere que, em 1909, o que existia era dispersão geográfica planejada pelo Estado, não propriamente uma rede geográfica de fato. As escolas foram criadas simultaneamente pelo mesmo decreto federal, compartilhavam subordinação ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e seguiam orientações gerais comuns, mas não há evidências de articulação funcional efetiva entre elas.

Cada escola operava de maneira relativamente autônoma, adaptando-se às realidades locais, definindo ofícios a serem ensinados conforme demandas regionais e estabelecendo vínculos com as economias e sociedades de suas respectivas capitais. Mas não foram encontrados registros de intercâmbio sistemático de experiências, mobilidade de estudantes entre escolas ou estrutura hierárquica que organizasse o conjunto em um sistema integrado.

Nesse sentido, as EAA representavam aquilo que Corrêa (2021) denomina conjunto de pontos dispersos no território, vinculados administrativamente à mesma autoridade central (o Governo Federal), mas sem conexões horizontais significativas

entre si. Tratava-se de um padrão de distribuição territorial característico da ação estatal, que instala equipamentos públicos dispersos pelo território nacional para garantir presença da União e oferecer serviços às populações locais.

7.2 Da justaposição espacial à configuração em rede

Se em 1909 as EAA não constituíam propriamente uma rede, quando e como essa configuração em rede se implementou? A hipótese aqui defendida é que a configuração em rede foi um processo gradativo, entre a última década do século XX e, especialmente, o século XXI. Vários fatores contribuíram para essa transformação:

I) Unificação administrativa: a criação de estruturas administrativas centralizadas, como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no Ministério da Educação, contribuiu para a coordenação nacional e articulação entre as instituições.

II) Mobilidade acadêmica e tecnológica: a possibilidade de transferências de estudantes e servidores entre instituições, programas de cooperação acadêmica e compartilhamento de experiências pedagógicas foram sendo intensificadas, além da comunicação instantânea e o compartilhamento de recursos educacionais à distância, mediados pelas tecnologias.

III) Verticalização: com a oferta de cursos superiores e pós-graduação, as instituições da EPT passaram a interagir em redes acadêmicas nacionais e internacionais, participando de congressos, parcerias e projetos conjuntos.

IV) Expansão territorial coordenada: a expansão dos IFs a partir de 2008, utilizando parâmetros técnicos e critérios territoriais explícitos, foi coordenada nacionalmente, configurando efetivamente uma rede planejada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou responder a três questões centrais sobre a conexão territorial entre as EAA (1909) e os IFs (2008). A análise realizada permite apontar que existe clara continuidade territorial entre essas instituições, materializada na

permanência de sedes históricas, câmpus centenários e na manutenção dos lugares originais como núcleos institucionais da RFEPCT. A problematização aqui abordada possibilitou reflexões sobre as implicações teóricas no escopo da GdE.

Quanto à vinculação territorial: existe clara e conexão territorial entre as EAA e os IFs. Esta manifesta-se em três dimensões: I) permanência espacial, com manutenção das sedes dos câmpus atuais da RFEPCT em edificações históricas das instituições da educação profissional; II) continuidade institucional, com cadeia ininterrupta de transformações que conecta as EAA de 1909 aos IFs de 2008; III) reconhecimento político-simbólico, com celebração das histórias centenárias e preservação de memórias institucionais.

No âmbito da GdE, os resultados evidenciam que a categoria território foi decisiva para afirmar as EAA como origem territorial da atual RFEPCT, uma vez que os lugares inaugurais de 1909 permanecem como núcleos institucionais da RFEPCT. Ao mesmo tempo, a aplicação do conceito de rede geográfica permitiu negar que, naquele contexto, as EAA configurassem uma rede propriamente dita, reservando essa condição à configuração contemporânea da RFEPCT, marcada por articulações funcionais, fluxos e hierarquias entre instituições distribuídas no território brasileiro. Essa leitura reforça a GdE como campo capaz de articular categorias clássicas da geografia – território, redes, lugares e escalas – à análise crítica de políticas e sistemas educacionais.

Do ponto de vista geográfico, pode-se afirmar que as EAA constituem a origem territorial da atual RFEPCT. Os dezenove lugares onde foram instaladas as EAA em 1909 permanecem como núcleos institucionais da RFEPCT, dezessete deles constituindo os câmpus sede dos respectivos IFs e os outros dois correspondendo às instalações do CEFET e UTFPR.

Aplicando os critérios conceituais da Geografia sobre redes geográficas, conclui-se que as EAA constituíam, naquele momento, uma dispersão geográfica planejada pelo Estado, não propriamente uma rede no sentido de articulação funcional entre as instituições. A configuração em rede foi processo histórico gradual, consolidado

apenas nas últimas décadas, quando estruturas administrativas integradas, mobilidade acadêmica, verticalização do ensino, tecnologias de comunicação e expansão coordenada constituíram efetivamente uma rede geográfica de educação profissional.

Esta investigação visou contribuir para as reflexões sobre a GdE em várias dimensões. Teoricamente, aplica categorias geográficas (território, rede, lugar, escala) à análise de fenômenos educacionais, demonstrando a fertilidade dessa abordagem. Do ponto de vista metodológico, ressalta a importância da análise qualitativa de fontes históricas e da perspectiva diacrônica de investigação para compreensão dos processos de territorialização da educação. Buscou-se, também, empiricamente, oferecer uma análise sistemática da conexão territorial entre instituições educacionais separadas por um século, contribuindo para a historiografia da educação profissional brasileira.

As categorias geográficas mostraram-se ferramentas analíticas potentes para compreender a relação entre Estado, território e políticas educacionais. O conceito de território permitiu compreender as instituições educacionais não como entidades abstratas, mas como agentes espacializados que produzem e são produzidos por lugares concretos. O conceito de rede exigiu rigor conceitual, evitando uso indiscriminado do termo e permitindo distinguir dispersão geográfica de articulação funcional.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que abrem caminhos para novas agendas de pesquisa, a exemplo: (a) análises mais aprofundadas sobre instituições específicas que revelem particularidades dos processos de territorialização; (b) investigações que incorporem entrevistas ou trabalhos de campo sistemáticos nos câmpus; (c) estudos comparativos sobre a territorialização da educação profissional entre diferentes países. Por fim, cabe ressaltar a relevância política deste estudo. Em contexto de questionamentos sobre o papel e a pertinência da RFEPCT, demonstrar sua profundidade histórica e sua ancoragem territorial é afirmar sua legitimidade e importância. As instituições que hoje integram a RFEPCT não são criações recentes, mas herdeiras de trajetória centenária de presença do Estado brasileiro na formação profissional. Preservar e fortalecer essas instituições é preservar memórias territoriais,

identidades locais e projetos coletivos de desenvolvimento construídos ao longo de mais de um século.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ASSIS, S. M.; MEDEIROS NETA, O. M.; GONÇALVES, I. A. Das Escolas de Aprendizizes Artífices ao ensino técnico industrial (1909-1943). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 22, p. 1-17, Out. 2022. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.14026>.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**. p. 6975, de 26 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013586.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025.

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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORRÊA, R. L. Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente. **Revista Cidades, Brasil**, v. 9, n. 16, 2021. <https://doi.org/10.36661/2448-1092.2012v9n16.12033>.

DIAS, L. C. Rede geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 49, p. 1-6, 2020. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i49.a47614>.

FERREIRA, L. S. **Educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul**. Curitiba: CRV, 2020. <https://doi.org/10.24824/978655578454.1>.

GAMA, C. A. M. A Educação Profissional no Brasil: de Escolas de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais – Um longo percurso. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v.17, n.2, p. 173-195, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v17n215-09>.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/o-fio-da-historia-a-genese-da-formacao-profissional-no-brasil/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

GIROTTTO, E.; SERRA, E.; GOMES, M. V. **Geografias da Educação no Brasil**: histórias, dinâmicas contemporâneas e perspectivas de futuro. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2025.

GOMES, M. V.; SERRA, E. Por que falar sobre Geografia da Educação? **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v6i12.2757>.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Câmpus Porto Alegre: institucional**. 2026. Disponível em: <https://poa.ifrs.edu.br/index.php/institucional-sobre-o-campus>. Acesso em: 13 jun. 2026.

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701647>.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MÁXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não-metropolitanas no Ceará. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 12, n. e20190080, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190080>.

PACHECO, E., **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PACHECO, E. Breves anotações sobre os institutos federais. In: PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (org.). **15 anos de institutos federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu: ITAI, 2023.

PIRES, M. A. **Civilizar, higienizar, disciplinar: imagens republicanas na Escola de Aprendizizes Artífices da Cidade de Goiás (1909-1937)**. (Tese). Doutorado em História, Universidade Federal de Goiás (UFG). 2024, 442p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Tese_-_Mauro_Alves_Pires_-_2024.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

QUELUZ, G. L. Escola de aprendizes e artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnologia & Humanismo**, ano 24, n. 39, jul./dez. 2010. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/issue/view/361>. Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, G. V. **Campi centenários do Ifal como lugares de memória e de identidade: documentário como instrumento de preservação institucional**. (Dissertação). Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2023, 150p. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/handle/123456789/304>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflito**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SILVA, J. S. S. **Ontem, Escola de Aprendizes Artífices, hoje Instituto Federal do Ceará**. Fortaleza: EDIFCE, 2024. <https://doi.org/10.21439/EDIFCE.95>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Instituto Parobé**. 2025. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/instituto-parobe>. Acesso em: 29 out. 2025.

Contribuições de autoria

1 – Eduardo Carissimi

Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-0872-9181> • eduardocarissimi@ifsul.edu.br

Contribuição: Conceituação; Curadoria de dados; Investigação; Metodologia; Escrita – primeira redação

2 – Cesar De David

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0009-0000-3728-7592> • cesar.david@ufsm.br

Contribuição: Análise Formal; Escrita – revisão e edição

Como citar este artigo

CARISSIMI, E.; DE DAVID, C. Conexões territoriais entre as políticas públicas das Escolas de Aprendizes e Artífices e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 30, e94766, 2026. Disponível em: 10.5902/2236499494766. Acesso em: dia mês abreviado. ano.