

Professores da EPT: levantamento da oferta de formação docente no Instituto Federal do Amapá

PTE teachers: survey of the teacher training offer at the Instituto Federal do Amapá

Recebido: 25/10/2022 | **Revisado:** 08/09/2024 | **Aceito:** 15/09/2024 | **Publicado:** 18/11/2024

Kelly Cristina Barbosa de Souza
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6705-8301>
Instituto Federal do Amapá
E-mail: kelly.souza@ifap.edu.br

Mábia Nunes Toscano
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-964X>
Instituto Federal do Amapá
E-mail: mabia.toscano@ifap.edu.br

Diego Armando Silva da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1018-3640>
Instituto Federal do Amapá
E-mail: diego.armando@ifap.edu.br

Como citar: SOUZA, K. C. B.; TOSCANO, M. N.; SILVA, D. A. S. Professores da EPT: levantamento da oferta de formação docente no Instituto Federal do Amapá. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-19 e14386, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo objetiva discutir a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, enfatizando as ações exercidas dentro do Instituto Federal do Amapá. Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, partindo da revisão teórica e histórica acerca da educação profissional e da carreira EBTT. Empreendeu-se um levantamento das ações do IFAP em relação à oferta de cursos com ênfase na formação em Educação Profissional e consultou-se documentos e dados disponibilizados pela Instituição. Foi identificado um aumento da oferta de cursos de formação para a EPT ao longo dos anos. Esses resultados refletem a necessidade de formação imposta pela Resolução CNE/CEB nº6/2012 e são reflexo das discussões impulsionadas com a expansão da Rede Federal.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; carreira EBTT; IFAP.

Abstract

This paper aims to discuss the teacher training for professional and technological education, focusing on actions from the Federal Institute of Amapá. A bibliographic and documentary research was carried out based on the theoretical and historical review of professional education and the teacher's career. A survey of IFAP's actions in relation to the offer of courses with an emphasis on training in Professional Education was undertaken, also documents and data made available by the Institution were consulted. An increase in the supply of training courses for professional education has been identified over the Years. These results reflect the need for training imposed by Resolution CNE / CEB nº. 6/2012 and reveal the discussions driven by the expansion of the Federal Network.

Keywords: Teacher training; Professional Education; Teacher Career, IFAP.

1 INTRODUÇÃO

Estudos demonstram que desde o ano de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, a formação de professores para a Educação Profissional (EP) é discutida no Brasil (SOUZA; RODRIGUES, 2017). No entanto, o debate se intensificou no país com o plano de expansão da Rede Federal de Educação, criado a partir de 2005, e foi impulsionado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Esse cenário impôs uma série de exigências aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Dentre as exigências está a de uma formação adequada, pois a realidade posta reflete o exercício de professores cuja atuação apresenta lacunas no que tange à instrução pedagógica específica para atuar na educação profissional e tecnológica (EPT) (MALDANER, 2017).

Nesse contexto estão os professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que compreende os docentes que desenvolvem atividades acadêmicas no âmbito da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012). De acordo com Padilha (2019), a criação da referida carreira remete ao ano de 2008, com a Medida Provisória nº 431/08, que tratava, dentre outros assuntos, sobre o plano de carreira EBTT, em substituição aos professores de 1º e 2º graus. Atualmente, a Lei n.º 12.772/2012 dispõe sobre a estruturação dos Planos de Carreira do Magistério Federal que inclui a carreira EBTT (BRASIL, 2012).

O professor EBTT tem a Educação Profissional como esfera de atuação, ao mesmo tempo, transita desde a educação básica até os níveis mais elevados do ensino. Isso revela uma realidade distinta das demais (PADILHA, 2019), pois, em virtude dessa particularidade, é comum que em um mesmo semestre o professor lide com diferentes níveis e modalidades de atuação docente.

O presente estudo se justifica na relevância que as discussões sobre a EPT têm assumido em âmbito nacional, principalmente nos últimos 17 anos, desde a iniciação do projeto de expansão da Rede Federal. Tendo em vista a instituição da Rede datada em 2008, faz-se necessário compreender quais os avanços já alcançados e quais as lacunas que ainda aguardam ser preenchidas no que se refere a sua implantação e funcionamento. No bojo das discussões acerca dos desafios enfrentados na expansão da Rede Federal, está a formação de professores para a atuação na EPT. De um lado, existem os professores da área técnica que, muitas vezes, carecem de formação pedagógica e, de outro, os professores licenciados que, geralmente, não tiveram contato com os estudos sobre educação profissional em sua formação inicial. Diante disso, este trabalho visa contribuir trazendo uma revisão histórica da formação de professores com foco na Educação Profissional e propondo uma análise da repercussão dessa questão dentro do Instituto Federal do Amapá (IFAP). A escolha pelo IFAP se dá por ser o campo de atuação dos pesquisadores.

A história da implantação e desenvolvimento da educação profissional no Brasil evidencia a necessidade de formação específica para a atuação dos professores nesse espaço. Ao longo do tempo, a visão sobre as bases da educação profissional se modificou, estreitando, inicialmente e, em seguida, ampliando o escopo de formação do aluno. Diante disso, questiona-se de que maneira a história da educação profissional no Brasil esteve atrelada a um movimento contínuo voltado para a qualificação docente adequada para as peculiaridades da EPT e como as especificidades da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico têm trazido à

tona a necessidade de formação complementar para os professores em exercício na Rede Federal e, mais precisamente, como essas reflexões têm reverberado dentro do Instituto Federal do Amapá?

Acredita-se que o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil sempre desencadeou reflexões acerca da formação de professores para a atuação nessa área. Entretanto, o projeto de expansão da Rede Federal e sua instituição oficial em 2008 teve papel fundamental na evidência que tem sido dada às discussões e desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação de professores para a EPT, principalmente devido à instituição da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico que consiste em um viés específico para a atuação na educação profissional.

No Instituto Federal do Amapá, as ações sobre a formação de professores para a EPT, vêm no intuito de atender à Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e orienta a formação pedagógica para professores graduados não licenciados. Tendo em vista que parte dos professores da carreira EBTT são bacharéis ou tecnólogos, as instituições que compõem a Rede se comprometeram em oferecer aos seus servidores essa qualificação. Essa normativa não tem como enfoque a formação sobre EPT propriamente, porém os cursos oferecidos, em geral, têm o escopo na EPT. Apesar disso, percebe-se que ainda há a necessidade de ênfase e empenho no debate sobre a educação profissional dentro do próprio Instituto Federal de forma que haja o alcance de todo o corpo docente incluindo os licenciados, bem como os técnico-administrativos que compõem o sistema educacional.

O presente estudo tem por objetivo apresentar um relato das discussões atuais acerca da formação de professores com vistas à atuação na educação profissional e tecnológica, direcionando a reflexão para as ações exercidas dentro do Instituto Federal do Amapá nesse sentido. Como objetivos específicos pretende-se fazer um levantamento das ações do IFAP, intencionando a superação de déficits de formação dos docentes em relação à EPT e discutir propostas que venham a contribuir com a postura da instituição ante a esse cenário.

A metodologia adotada para a pesquisa teve cunho bibliográfico e documental e foi realizada através da revisão teórica e histórica acerca do tema, consulta aos documentos pertinentes e dados disponibilizados publicamente. Foi realizado um levantamento das ações do IFAP no que se refere à oferta de cursos com ênfase na formação em Educação Profissional através da consulta aos Planos de Desenvolvimento Institucional e ao histórico de oferta de cursos disponível no site da instituição.

Dessa forma, este trabalho inicia-se com a apresentação dos procedimentos metodológicos. Passa-se a uma discussão acerca da formação de professores para a educação profissional, em seguida, serão abordadas as especificidades da carreira EBTT. Na sequência, será realizada uma breve revisão de literatura das pesquisas executadas no âmbito do IFAP sobre a formação docente. Segue-se com a descrição, análise e discussão dos dados coletados nos documentos indicados e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa constou de pesquisa bibliográfica e documental realizada por meio de consultas aos referenciais teóricos pertinentes ao tema e aos documentos disponibilizados pela instituição. Primeiramente o estudo buscou compreender a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica caracterizando a educação profissional e contextualizando como se deu o processo de formação de professores ao longo da história, baseando-se em autores como Vieira e Junior (2016), Araújo *et al.* (2019), Ramos (2014), Machado (2019) e Souza e Rodrigues (2017).

As informações que subsidiaram a pesquisa estão embasadas a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), mais especificamente do tópico que trata da oferta de cursos para o período de vigência dos planos. O tópico disponibiliza a previsão de cursos, a quantidade de vagas, a modalidade e o Campus de oferta. Foram analisados todos os documentos disponibilizados pela instituição desde sua criação, quais sejam: PDI 2011-2014, PDI 2014-2018 e PDI 2019-2023.

A análise documental proporcionou o levantamento dos cursos focados na formação de professores para a educação profissional e tecnológica previstos nos PDIs. Após o levantamento inicial, a etapa seguinte foi verificar quais desses cursos foram efetivamente ofertados até o ano de 2020. Os dados foram acessados através do site da instituição (www.ifap.edu.br) e de consultas à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal do Amapá. Os resultados foram discutidos com base na fundamentação teórica explanada ao longo do trabalho e nas orientações da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que orientava, à época de produção dos documentos, a formação do docente para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da fundamentação teórica explanada ao longo do trabalho.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os estudos sobre a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil remontam ao ano de 1917, na cidade do Rio de Janeiro, Distrito Federal da época. Neste ano houve a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (SOUZA; RODRIGUES, 2017) com o objetivo de formar professores para capacitação de trabalhadores das indústrias e fábricas, além de atender a demanda de formação docente que surgiu em virtude da criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, por Nilo Peçanha (COSTA; FILHO, 2018).

A Escola Venceslau Brás só entrou em funcionamento no ano de 1919 e neste mesmo ano passou para a responsabilidade do Governo Federal. Nesta Instituição, a idade mínima para ingresso era de 12 anos, sendo necessário atender algumas exigências como a realização de exames de proficiência. Inicialmente, apenas os homens tinham o direito de frequentar, o que mudou, dois anos depois, com a criação de cursos considerados específicos para o público feminino, como o de Economia Doméstica (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Machado (2019) afirma que a finalidade era apenas formar professores para ministrarem cursos profissionalizantes nas escolas criadas por Nilo Peçanha, tendo alcançado, no decorrer dos seus 20 anos de existência, pouco sucesso, pois das 5.301 matrículas, apenas 381 foram efetivamente formados, sendo em sua maioria mulheres.

Fica evidente que a institucionalização da formação docente no país não seria uma tarefa fácil (MACHADO, 2019). Neste sentido, Costa e Filho (2018) ressaltam que a inclusão dos Mestres de ofício, como eram chamados aqueles que receberiam formação para exercerem a função docente, configurava um projeto controverso, tendo em vista que seu objetivo era apenas atender as demandas do mercado, sem considerar a profissão docente e suas especificidades, em especial a voltada para a Educação Profissional que exige diferentes saberes e conhecimentos que vão além de saberes técnicos.

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, pelo Decreto-Lei nº 4.073/42, houve a implementação de cursos voltados para o Ensino Pedagógico, incluindo os de Didática e Administração do ensino Industrial (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Machado (2019) resalta a importância da referida lei, pois foi a primeira na legislação do país a tratar da formação docente para a Educação Profissional. Ainda em 1942, através do Decreto Lei nº 4.127/42, foi criada a Escola Técnica Nacional, outra instituição que abrangia a formação de professores para a EPT (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Outro marco importante foi registrado, em 1946, por meio do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos. O acordo previa a cooperação entre os dois países com o objetivo de promover o “intercâmbio de educadores, ideias, experiências, estratégias e métodos pedagógicos”. Esta parceria deu origem a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) que estabeleceu metas e empreendeu a criação de cursos de formação para professores (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 625).

Em relação à formação docente, Machado (2019) afirma que:

é sob a influência da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) vinculada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que o tema merece atenção no período compreendido entre a segunda metade da década de 1940 e 1963. Por meio dessa articulação, promoveu-se intercâmbios educacionais para a formação de professores para o ensino industrial, curso de aperfeiçoamento para professores já iniciados nessa formação, viagens técnicas aos Estados Unidos e a introdução de metodologias de ensino praticadas nesse país (MACHADO, 2019, p. 206).

Esses trabalhos desenvolvidos pela CBAI tiveram consequências positivas no Brasil, como a criação, em 1957, do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, na Capital do Estado do Paraná, Curitiba. Com o objetivo de oferecer cursos de formação em diferentes especialidades e recepcionando professores de várias partes do país (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, estabeleceu distinções para a formação de professores. As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras eram destinadas aos docentes do ensino médio e a formação de professores para o ensino técnico deveria ocorrer em cursos especiais de educação técnica (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Diversos autores tecem críticas a essas diferenciações trazidas pela LDB de 1961. Souza e Rodrigues (2017, p. 627) destacam que a referida lei tratou como se o ensino médio e o ensino técnico fossem de níveis diferentes e que o termo “especial” é uma forma de “denunciar a condição de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional”. Costa e Filho (2018) relatam que a distinção reforça o tratamento diferenciado dado a essa formação até os dias de hoje. Machado (2019) por sua vez, corrobora com o que foi colocado por esses autores e evidencia o caráter atual do tratamento discriminatório dado à formação de professores para a Educação Profissional no Brasil.

Nos anos de 1967 e 1968, o Conselho Federal de Educação criou três portarias sobre a formação de professores para o ensino técnico. A Portaria nº 12/1967 foi criada com o objetivo de explicar o artigo 59 da LDB que trata dos cursos especiais. Segundo este documento, todas as disciplinas dos cursos técnicos teriam um curso de formação especial correspondente.

A Portaria nº 111/68 definiu a carga horária mínima de 700 horas para os cursos e estabeleceu que os professores com nível superior e nível técnico poderiam participar dessas capacitações. Já a Portaria nº 479/68 determinou a observância de um currículo mínimo com a duração de três anos de núcleo comum e um ano de conhecimentos relacionados à parte profissional (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Machado (2019, p. 206) faz críticas a essas portarias, argumentando que:

Essa tendência de diferenciação e fragmentação da regulação da formação docente para a educação profissional se acentuou com a emissão do Parecer CFE nº 12/1967, que fragmentou ainda mais a regulação da formação de professores para a educação profissional ao interpretar que a função dos tais cursos especiais era de fazer a preparação para a docência de disciplinas específicas. A Portaria Ministerial nº 111, vinda no ano seguinte, reforçou a tendência ao afrouxamento dessa formação ao conceder a possibilidade para cursar tais cursos também aos egressos de cursos técnicos de nível médio desde que houvesse nos seus históricos escolares o registro da disciplina em questão (MACHADO, 2019, p. 206).

A Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68 trouxe mudanças nesse cenário, pois passou a exigir para todos os docentes do 2º grau, obrigatoriamente, formação em nível superior, sem fazer distinções entre o ensino médio e o ensino técnico. No entanto, essa proposta foi flexibilizada pelo Decreto-Lei nº 464/69, justificando-se pela impossibilidade de cumprimento das medidas impostas pela reforma, tendo em vista que muitos dos profissionais que estavam em exercício não atendiam ao requisito legal a eles imposto (COSTA; FILHO, 2018). Pensando em mudar essa realidade, o Decreto-Lei nº 616/69 criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor) (MACHADO, 2019).

Na década de 70, em virtude da obrigatoriedade de formação profissional no segundo grau, a Portaria Ministerial nº 339/70 criou os cursos de formação de professores conhecidos como Esquema I e Esquema II. O esquema I possibilitava a complementação pedagógica e o esquema II era destinado aos que tinham formação técnica de nível médio (MACHADO, 2019). Esses cursos vigoraram até 1977 quando as licenciaturas tornaram-se obrigatórias para lecionar nesta etapa (COSTA; FILHO, 2018).

A atual LDB, Lei nº 9.394/96, inicialmente reforçou a diferenciação entre Educação Básica e Educação Profissional, no entanto, em 2008, por meio da lei nº 11.741/08, esta última passou a integrar a educação básica, sendo exigida formação em nível superior (COSTA; FILHO, 2018). Referente ao artigo 61 da atual LDB, que trata da Educação Profissional, Machado (2019) esclarece que após a promulgação da lei algumas alterações refletiram na formação docente, como, por exemplo, a inclusão da possibilidade de profissionais com notório saber atuarem nessa modalidade, tendo, inclusive, adquirido um rol mais extenso de possibilidades com a promulgação da Lei nº 13.415/17 que admitiu também aqueles com experiência comprovada.

O debate sobre a formação de professores para a Educação Profissional se intensificou no país com a expansão da Rede Federal de Educação, relacionando-se com as mudanças no mundo do trabalho e a uma série de exigências aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Dentre as exigências está a de uma formação pedagógica para esses profissionais, pois a realidade posta reflete a existência de professores em exercício que não possuem formação pedagógica específica para atuar na EPT (MALDANER, 2017).

Souza e Rodrigues (2017) afirmam que,

é sabido que geralmente os professores que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não têm uma formação acadêmica para lecionar nos cursos técnicos e tecnológicos: os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na Educação Profissional, haja vista ser o professor o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 632)

Atualmente, atuam no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, os professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que nesse contexto de formação docente, necessitam de atenção por transitarem em diversos níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, o próximo tópico abordará a referida carreira e seu exercício no Instituto Federal do Amapá.

4 A CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT) NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Para compreender o contexto de criação da dessa carreira é necessário recorrer ao período de vigência dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nessas instituições ocorreu a ampliação dos níveis de atuação, possibilitando a oferta de cursos que iam desde o ensino médio até cursos de pós-graduação. No entanto, não houve mudança na carreira docente, pois os professores que atuavam nessas diversas modalidades pertenciam a Carreira do Magistério de 1º e 2º graus (DOMINIK, 2017).

Diante disso, já no período de criação dos institutos federais de educação, surge a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Sua criação remete ao ano de 2008, com a Medida Provisória nº 431/08, que tratava, dentre outros assuntos, sobre o plano de carreira EBTT, em substituição ao magistério de 1º e 2º graus. A reestruturação da carreira foi efetivada pela Lei n.º 11.784 de setembro de 2008, com o objetivo de atrair profissionais com alto nível de qualificação e diminuir as distorções salariais entre os profissionais da educação básica e tecnológica e os professores que desempenhavam suas atividades no magistério superior (PADILHA, 2019).

De acordo com Dominik (2017), a legislação de 2008 trouxe poucas inovações e recebeu críticas por parte da categoria docente relacionadas a perdas salariais e controvérsias envolvendo a progressão funcional. Como consequência dessas insatisfações, duas greves foram deflagradas nos anos de 2011 e 2012.

Esses movimentos resultaram na Lei nº 12.772/2012 que atualmente regulamenta a carreira EBTT, compreendendo docentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas no âmbito da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica, sendo composta pelas seguintes classes: D – I, D – II, D – III, D – IV e Professor Titular (BRASIL, 2012).

Dessa forma, está demonstrado que a carreira EBTT para chegar aos moldes atuais passou por um processo constante de lutas em prol de melhores condições e valorização profissional. Por outro lado, não se pode deixar de se considerar as especificidades relacionadas aos docentes EBTT no seu cotidiano de atuação, tendo como campo de trabalho o ensino, a pesquisa e a extensão.

Considerando a criação e desenvolvimento dessa carreira passar-se-á para a discussão acerca das especificidades dos docentes atuantes nos institutos federais e em seguida serão apresentadas algumas discussões elucidando a formação dos professores EBTT no Instituto Federal do Amapá.

O docente que leciona nos institutos federais apresenta peculiaridades que interferem diretamente em sua atuação profissional. Trata-se do fato de trabalhar com níveis e modalidades diversas, muitas vezes em um mesmo semestre. Outro ponto a ser considerado é a diversidade de formação do corpo docente, visto que alguns desses profissionais não tiveram formação pedagógica adequada, o que interfere em seu cotidiano escolar (BARBOSA; NETA, 2018).

De acordo com Lorenzet e Andreolla (2020), não deve haver na formação desses professores diferenciação entre formação técnica e formação pedagógica, mas pelo contrário, deve haver complementaridade, pois essa capacitação é

necessária no sentido de tornar a prática mais reflexiva e crítica. Nesse sentido, a autora enfatiza que:

Este profissional deve estar instrumentalizado com o domínio dos conhecimentos técnicos, sobre sua área específica de atuação, mas também deve capacitar-se no sentido de compreender sobre planejamento, metodologias, procedimentos didáticos, currículo, formas de aprender, de ensinar e de avaliar (LORENZET; ANDREOLLA, 2020, p.8)

Portanto, uma educação de qualidade passa por uma boa formação inicial e continuada. Dessa forma, fica evidente a necessidade de capacitação aos profissionais da EPT como um todo, em especial dos professores já que eles atuam diretamente com o aluno, pois esses conhecimentos irão contribuir para a sua prática de ensino e para a melhoria da qualidade da Educação Profissional nos institutos federais.

Particularmente, no estado do Amapá, a criação do IFAP representou um marco importante para a Educação Profissional no estado. Atualmente, a instituição conta com 5 unidades nos municípios de Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Oiapoque e Porto Grande, além de um Centro de Referência no município de Pedra Branca do Amapari (IFAP, 2018).

De acordo com o Art. 1º, § 2º, da Resolução nº 13 de 25 de abril de 2016 do Conselho Superior,

O Ifap é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes formas, modalidades e níveis de ensino, fundamentada na conjugação, de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com sua prática pedagógica, nos termos da Lei de sua criação (IFAP, 2016, p. 1).

Considerando o professor dentro desse contexto, onde existe uma gama considerável de cursos, o objetivo nesse momento é tentar compreender como se configura a formação dos profissionais do IFAP. Para tanto, recorre-se aos estudos feitos por Souza *et al.* (2019) e Guedes e Sanchez (2017) que observam o docente EBTT no âmbito do Instituto Federal do Amapá.

A pesquisa realizada por Souza *et al.* (2019) abordou os professores tecnólogos pertencentes à carreira EBTT e com atuação na Educação Profissional no IFAP. Os autores ressaltam que os docentes reconhecem a importância da formação continuada, tendo alguns deles realizado cursos de cunho pedagógico, devido a importância de conhecer o processo de ensino-aprendizagem para melhorar sua prática.

Segundo os autores, os professores pesquisados:

Salientaram que os cursos de formação continuada contribuem consideravelmente para formação do tecnólogo, tendo em vista que é de suma importância para a prática docente no sentido de aprimoramento de métodos de avaliações, aulas inovadoras, construção de provas textualizadas, conhecer novas perspectivas sobre o ensino e regulamentações voltadas para o ensino, de modo que facilite a dinâmica ensino e aprendizagem para melhor atender a diversidade de alunos, cursos e modalidades de ensino (SOUZA *et al.*, 2019, p. 10)

É necessário, portanto, criar estratégias para contribuir cada vez mais para a formação desses profissionais, colaborando para o enfrentamento das principais dificuldades apontadas por parte dos professores, como, por exemplo, a interação professor e aluno e a falta de recursos didáticos (SOUZA *et al.*, 2019, p. 10).

Guedes e Sanchez (2017) evidenciam que é necessário se pensar na formação docente associando os saberes adquiridos durante a formação inicial com a experiência profissional e com os conhecimentos pedagógicos. Este último, segundo o estudo, representa a maior resistência por parte dos professores pesquisados, em especial por professores da área técnica.

Uma formação pedagógica adequada é essencial para o bom andamento das aulas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Sobre este tema, o estudo demonstra que os gestores pedagógicos da instituição reconhecem a carência de formação pedagógica por parte dos professores. Tanto os gestores quanto os docentes consideram que a formação didático-pedagógica da instituição é parcialmente satisfatória (GUEDES; SANCHEZ, 2017).

Em relação à formação e atuação docente, o estudo aponta que, dentre os professores pesquisados, existem aqueles que atuam nas disciplinas do núcleo comum, onde estão concentrados os professores licenciados e outros que atuam nas disciplinas técnicas, sendo a maioria composta por bacharéis e tecnólogos.

O docente da área técnica apresenta maior grau de especialização em nível de mestrado e doutorado. No que concerne ao tempo de docência, os professores do núcleo comum são os que têm maior tempo de atividade docente (GUEDES; SANCHEZ, 2017).

Sobre a formação pedagógica e a experiência na Educação Profissional e Tecnológica tem-se o seguinte cenário: professores do núcleo comum com maior formação pedagógica, porém com pouca experiência na EPT; na área técnica um número maior de professores com experiência, porém sem formação pedagógica adequada (GUEDES; SANCHEZ, 2017).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de investigar as ações do IFAP no sentido de proporcionar uma formação docente para a EPT, foi realizado, inicialmente, um levantamento nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) do IFAP. O objetivo foi observar quais cursos voltados para a formação do professor em EPT estavam planejados nos

documentos. Foram analisados os PDIs que projetavam as ações do IFAP entre os anos de 2011 a 2014, 2014 a 2018, 2019 a 2023.

No documento de 2011 a 2014 não foram encontradas propostas de cursos que tivessem um enfoque na educação profissional. Existiam indicações na área de educação de modo geral, mas nenhum com foco na EPT. No PDI de 2014 a 2018 foi identificado, para o campus Macapá, o plano de oferta de vagas para uma Especialização em Docência para a Educação Profissional. Seriam oferecidas, de acordo com o PDI, 40 vagas para o referido curso no primeiro semestre de 2014, 45 vagas no segundo semestre de 2016 e mais 45 no segundo semestre de 2017. Além desse, existia a previsão de 200 vagas para Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EAD) prevista para o primeiro semestre de 2014.

No PDI que compreende o interstício de 2019 a 2023, estão previstas 30 vagas em 2020 e 30 vagas em 2022 para uma Formação Pedagógica para Docência na Educação EBPT, no campus Laranjal do Jari. Neste Plano está proposto também para o campus Santana o oferecimento de 16 vagas em cada ano, ao longo desse quadriênio, para o curso de Mestrado Profissional para a Educação Profissional e Tecnológica. O quadro abaixo sistematiza as informações encontradas:

Quadro 1: Plano de oferta de cursos voltados para a formação em EPT

Campus	PDI 2011-2014	PDI 2014-2018	PDI 2019-2023
Macapá	Não há oferta	Especialização em Docência para a Educação Profissional 130 vagas e Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EAD) 200 vagas	Não há oferta
Laranjal do Jari	Não há oferta	Não há oferta	Formação Pedagógica para Docência na Educação EBPT 60 vagas
Santana	Não há oferta	Não há oferta	Mestrado Profissional para a Educação Profissional e Tecnológica 64 vagas

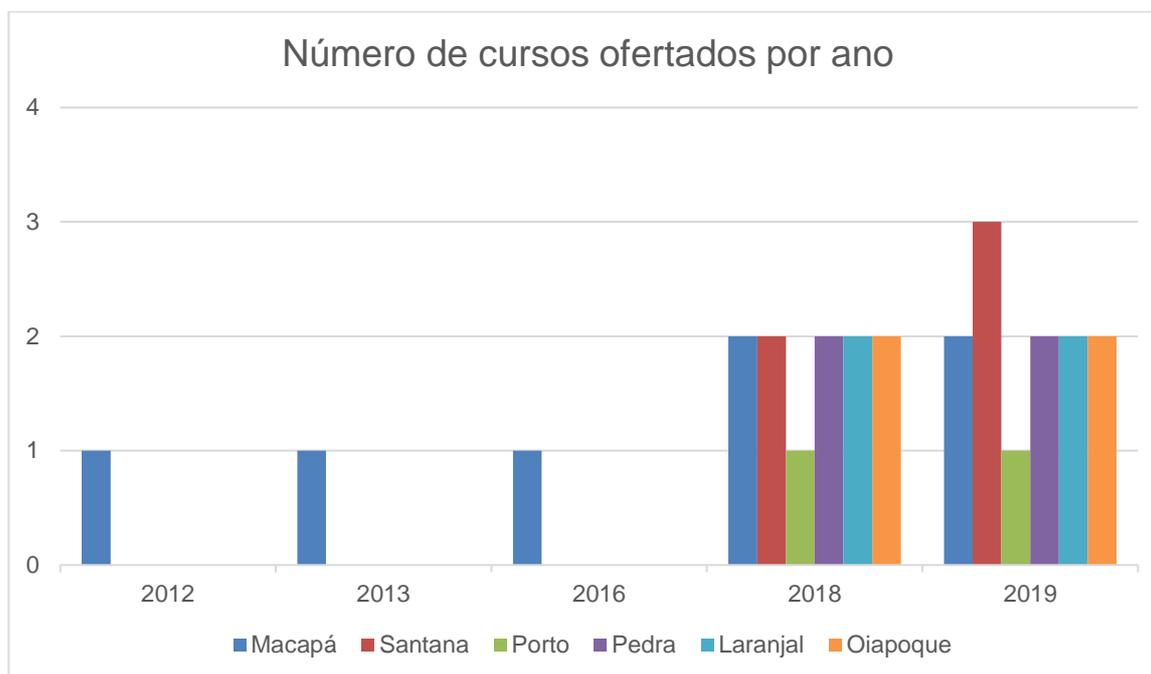
Fonte: Autoria própria.

Considerando o levantamento realizado acerca do planejamento do IFAP para a realização de cursos voltados para a formação em EPT, efetuou-se uma investigação no intuito de observar quais destas propostas foram de fato concretizadas ao longo dos anos. Através da visualização do histórico de cursos oferecidos disponível no site do IFAP e em confirmação junto à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal do Amapá, foi observado que o curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EAD) foi ofertado entre outubro de 2013 e novembro de 2014. Foram matriculados, inicialmente, 200 alunos, dos quais 117 concluíram. O primeiro curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional foi realizado entre agosto de 2012 e fevereiro de 2014, nele 40 alunos foram matriculados e 27 concluíram. Em seguida, entre 2016 e 2017, foi ofertado um novo curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica com duração de um ano, sediado no campus Macapá, no entanto, quanto a essa oferta não foram disponibilizados os dados acerca da evasão e êxito.

A partir de 2018, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a instituição passou a oferecer mais dois cursos com foco na EPT que foram construídos e desenvolvidos em Rede. Um deles foi o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Profissional e Tecnológica (2018-2022) disponível em todas as unidades do IFAP. O outro foi a Licenciatura: Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (2018-2020) ofertado em todas as unidades, exceto no campus Porto Grande. Esses cursos possuem até o presente momento turmas ativas.

O Mestrado Profissional para a Educação Profissional e Tecnológica foi implantado em 2019. Trata-se de um curso de pós-graduação *stricto sensu* veiculado em Rede contando com a adesão de IFs de todo o país. Até janeiro de 2021 o curso teve a entrada de 16 alunos que encontram-se em fase de conclusão. A oferta de vagas prevista para 2020 não ocorreu devido à pandemia mundial de corona vírus que foi instaurada ao longo desse ano. O gráfico abaixo demonstra quantitativamente a disponibilidade de cursos voltados para a EPT entre 2012 e 2019 no IFAP.

Gráfico 1: Número de cursos voltados para a EPT ofertados entre 2012 e 2019



Fonte: Autoria própria.

Comparando os dados encontrados nos PDIs e os dados obtidos na análise do histórico de oferta de cursos é possível observar uma discrepância entre o planejado e o que foi de fato realizado. Essa discrepância não é um fator negativo, tendo em vista que um número maior de cursos foi oferecido em relação ao planejamento inicial, como é o caso da Especialização para a Docência na Educação Profissional e da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EAD) que não constam no PDI de 2011-2014, mas foram implantadas, respectivamente, em 2012 e 2013.

Nesse sentido ainda, é observada a contribuição significativa da parceria com a Universidade Aberta do Brasil e com a CAPES demonstrada através do curso de Licenciatura em Pedagogia para a EPT e de Formação Pedagógica. Eles não estão registrados no planejamento de 2014 a 2018, mas possibilitaram uma ampliação no alcance de público, tendo em vista que foram os primeiros cursos com foco na EPT a serem oferecidos para além do campus Macapá, atingindo também os *campi* residentes no interior do estado. Essa oferta, em especial, apresenta um ganho relevante para a instituição e para a comunidade acadêmica, considerando a dificuldade de deslocamento existente entre algumas localidades do interior para a capital Macapá.

Um aspecto que merece destaque é o aumento considerável de disponibilidade de cursos com esse escopo entre 2018 e 2019. Um fator que deve ser ressaltado e que pode contribuir para explicar esse crescimento está na Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. O documento em seu artigo nº 40 delimita a formação inicial exigida para a atuação na educação profissional técnica de nível médio. Para os professores graduados não licenciados é requerida uma formação pedagógica ou certificação de experiência docente. Os sistemas de ensino são responsabilizados por proporcionar essa qualificação necessária ou certificação aos

docentes em exercício efetivo dentro do prazo de seis anos, ou seja, até 2020. São aceitos para o cumprimento dessa resolução as especializações *lato sensu* de caráter pedagógico, com trabalho de conclusão de curso voltado para a prática docente; o reconhecimento total ou parcial de saberes para docentes com mais de dez anos de atuação no âmbito da educação profissional, a ser concedido através da Rede Certific; ou ainda a segunda licenciatura, diferente da primeira graduação original (BRASIL, 2012). Uma das sugestões presentes na resolução é que os sistemas de ensino ofereçam essa formação em colaboração com o Ministério da Educação e Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, acredita-se que a aproximação da finalização do prazo tenha impulsionado a instituição de parcerias e ampliação da disponibilidade de cursos.

É importante apontar que entre as possibilidades de cursos requeridos para o atendimento à Resolução CNE/CEB nº 6/2012 não há a exigência de que eles tenham como escopo a educação profissional e tecnológica. Dessa forma, percebe-se que a escolha da instituição em trazer essa perspectiva para os cursos implantados atende diretamente às necessidades de formação para a EPT, provenientes da prática de seus docentes e se alinha a todas as discussões amplamente desenvolvidas ao longo deste artigo sobre a lacuna de conhecimento acerca das especificidades da educação profissional e a consequente necessidade de formação complementar.

Faz-se necessário ainda que sejam feitas duas considerações. Em primeiro lugar, a oferta desses cursos não é exclusiva para os professores do Instituto Federal do Amapá, sendo abertos para a comunidade em geral. Dessa forma, a instituição contribui de forma contundente para a formação de professores da educação profissional no estado do Amapá, não se restringindo ao seu corpo docente. Essa é uma função social importante, tendo em vista o crescimento e destaque que a EPT tem conquistado ao longo dos anos no Brasil e a necessidade de qualificação de docentes que conheçam essas especificidades, assim como já discutido anteriormente.

A segunda consideração é acerca do Mestrado Profissional para a Educação Profissional e Tecnológica que é o primeiro curso *stricto sensu* com ênfase na EPT no estado do Amapá. O mestrado profissional não contempla as exigências Resolução CNE/CEB nº 6/2012, deste modo, compreende-se que se trata de uma ação com intuito de qualificação de modo geral. Este curso abrange e atrai além dos graduados não licenciados, docentes licenciados, técnico administrativos e a comunidade externa, permitindo o aprimoramento das competências e habilidades voltadas para a pesquisa, bem como a intervenção em problemas identificados através da construção do produto educacional característico dessa modalidade de mestrado.

Por fim, no âmbito do Instituto Federal do Amapá, a pesquisa de Souza *et al.* (2019) supracitada evidenciou a necessidade de formação pedagógica adicional para os docentes que tinham como formação inicial a de Tecnólogo. Guedes e Sanches (2017), por sua vez, elucidaram as divergências na formação dos professores licenciados com pouca familiaridade na EPT, em comparação aos não licenciados que apresentam um distanciamento dos conhecimentos pedagógicos. Considerando os dados aqui apresentados acerca das ofertas de cursos, principalmente entre 2018 e 2019, acredita-se a instituição tem caminhado no sentido de amenizar e preencher as lacunas apontadas pelos autores em consonância com um movimento nacional de crescimento e expansão do acesso para a formação em EPT.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal debater a questão da formação de professores com vistas à atuação na educação profissional e tecnológica, apontando para as ações exercidas dentro do Instituto Federal do Amapá nesse sentido. Foram assumidas três questões principais norteadoras da pesquisa, a saber: (1) De que maneira a história da educação profissional no Brasil esteve atrelada a um movimento contínuo voltado para a qualificação docente adequada para as peculiaridades da EPT?; (2) Como as especificidades da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico têm trazido à tona a necessidade de formação complementar para os professores em exercício na Rede Federal? (3) Como essas reflexões têm reverberado dentro do Instituto Federal do Amapá?

No decorrer do estudo fica evidente que as discussões em torno da formação de professores para a Educação Profissional no Brasil caminharam com passos lentos e por, muitas vezes, controversos no sentido de reconhecer as particularidades inerentes a essa modalidade de ensino. Restou demonstrado que, no decorrer da história, houve uma mudança de visão acerca do tipo de formação a ser oferecida aos alunos da EPT o que teve implicações na visão e nas ações acerca da formação dos professores. Essa questão toma maior evidência com a expansão da Rede Federal e o impulsionamento da oferta de cursos, inclusive executados em Rede, ao longo dos últimos anos.

A realidade do docente EBTT apresenta a necessidade de atender a uma pluralidade de modalidades e níveis de ensino. É preciso repensar a abordagem e foco da formação complementar oferecida, tendo em vista a observância da dinamicidade, da gestão didática e educacional que é exigida do docente. No Instituto Federal do Amapá, pesquisas anteriores (SOUZA *et al.*, 2019 e GUEDES E SANCHES, 2017) mostram a necessidade de uma formação mais abrangente no que se refere a conhecimentos pedagógicos, pois através deles é possível desenvolver novas possibilidades de intervenção em sala de aula.

Os dados coletados através da pesquisa documental nos Planos de Desenvolvimento Institucional (2011 a 2021) indicaram um esforço da instituição no intuito de ofertar cursos de formação com ênfase na educação profissional, intensificando-se essa estratégia entre os anos de 2018 e 2019. Essa ação justifica-se no esforço coletivo da Rede Federal no sentido de atender à Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que exige formação pedagógica complementar ou certificação através do reconhecimento de exercício profissional com mais de dez anos para os professores graduados não licenciados. No entanto, a escolha por oferecer cursos que tinham como escopo a EPT foi uma estratégia importante para a difusão do conhecimento e qualificação de professores para a atuação na educação profissional no estado do Amapá. Além disso, um marco nesse percurso foi a instituição do Mestrado Profissional para a Educação Profissional e Tecnológica que ampliou o público interessado pelo tema, atraindo também os professores licenciados, técnico-administrativos e público externo, vislumbrando o desenvolvimento profissional que o curso de mestrado proporciona tanto na carreira, quanto na formação geral.

Ressalta-se que a formação de professores, em especial na Educação Profissional e Tecnológica merece atenção e deve focar nos princípios buscados por uma educação emancipadora, politécnica e que visa formar o indivíduo em sua

integralidade com autonomia e pensamento crítico. Para que isso se efetive é necessária a realização de estudos constantes e de políticas públicas que valorizem o profissional da educação. Nesse sentido, os próximos documentos de planejamento de oferta de cursos devem se respaldar na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que atualiza as orientações presentes na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em suma, no âmbito do Instituto Federal do Amapá em um quadro geral, apesar da constatação de lacunas na formação docente, percebe-se que, conjuntamente com a visão adotada pela Rede Federal, há um crescimento na oferta e disseminação de oportunidades de formação para a atuação na educação profissional. No entanto, faz-se necessário compreender como tem sido a receptividade do corpo docente da instituição ante às ofertas disponíveis, é preciso investigar a procura e desempenho dos docentes ao longo dos cursos e, em seguida, realizar o mapeamento do resultado dessas ofertas e as implicações dessa formação em sala de aula, temas esses que podem ser explorados em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. *et al.* Avanços da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e sua subordinação histórica ao sistema capitalista. **Res., Soc. Dev.** 2019.
- BARBOSA, J. K. S. F.; NETA, O. M. M. As Mudanças na Carreira Docente e o Desenvolvimento Profissional nos Institutos Federais: Avanços e retrocessos. **Research, Society and Society.** V 7, n. 9, p. 01-29, e879403, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 6 DE MAIO DE 2022.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2022. Disponível em: l1nq.com/SEBIR. Acesso em out. 2020
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: l1nq.com/SEBIR. Acesso em out. 2020
- BRASIL. **Lei n.º 12.772/2012,** de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. 2012. Disponível em: l1nq.com/AkFal. Acesso em: 20 out. 2019
- BRASIL. **Lei nº 13.415/17,** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: l1nq.com/zlmkd . Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.892,** de 29 de novembro 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs . Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 431/08,** de 14 de maio de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE. 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/mpv/431.htm#:~:text=Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Gratifica%C3%A7%C3%A3o%20Tempor%C3%A1ria,do%20Departamento%20de%20Pol%C3%ADcia%20Federal. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**, 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: l1nq.com/Zej1n. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.1997. Disponível em: l1nq.com/PWLeb. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Disponível em l1nq.com/zdGBU . Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências..1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464/69**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.1969. Disponível em: l1nq.com/fCosJ. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540/68**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.1968. Disponível em: l1nq.com/ZZATb. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1961 Disponível em: l1nq.com/W5OOV. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Portaria Ministerial no 339/70**. Trata sobre os desenhos dos cursos emergenciais. Esquema I, II e III. Disponível em: <http://goo.gl/gAM6Zx> . Acesso em out. 2020

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073/42**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial.1942. Disponível em l1nq.com/l1P1k. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.127/42**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.1942. Disponível em: l1nq.com/PxjvH. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566/1909**, de 23 de setembro de 1909. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 1909. Disponível em: l1nq.com/u0Qjr. Acesso em: 25 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 787/1906**, de 11 de setembro de 1906. Criação de escolas da educação profissional. 1906.

CARVALHO, I. A. **A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação dos Professores do Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá: Um Estudo De Caso**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-graduação em Educação Agrícola. 75f. 2014.

COSTA, M. A. C.; FILHO, A. M. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional: Cem Anos de Lutas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, o. 1113-1136, 2018.

DOMINIK, E. **A Carreira Docente EBTT: Aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érik Campos Dominik, 653 p. 2017.

FILHO, J. R. S. CHAVES, V. L. J. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e os Desafios do Financiamento (2013-2018). **Revista trabalho, política e sociedade**. Vol. 05, nº 08, p. 33-50, 2020.

GUEDES I. A. C., SANCHEZ, L. B. A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação Dos Professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: Um estudo de caso. **HOLOS**, Vol. 07, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Conselho Superior. **Resolução nº 13 de 25 de abril de 2016**. Dispõe sobre o novo Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Amapá: Conselho Superior, 2016. Disponível em: http://ifap.edu.br/component/k2/item/download/293_2f6af2ec4950f8f1a3563f8aaf16125d. Acesso em: 20 de abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI 2011-2014)**. 2011. Disponível em: <https://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso em : 10. jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI 2014-2018)**. 2014. Disponível em: <https://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso em : 10. jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI 2019-2023)**. 2018. Disponível em: <https://ifap.edu.br/quem-somos/pdi>. Acesso em : 10. jun. 2020

LORENZET, D; ANDREOLLA, F. Formação de Educadores para a Educação Profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Vol.1, 2020.

MACHADO, L. R. S. Formação Docente para a Educação Profissional: Limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve Caracterização do Debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 13, 2017.

PADILHA, R. F. S. J. **A Significação da Docência EBTT à Luz da Teoria da Atividade**. Tese (doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de pós-graduação em tecnologia e Sociedade, Curitiba, 183 f. 2019.

RAMOS, M. N. História e Política da Educação Profissional. Coleção formação pedagógica, vol. 5. Curitiba: instituto federal do paraná, 2014.

SOUSA, E. P. et. al. Formação Pedagógica do Tecnólogo para Atuação como Docente no Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá . **HOLOS**, Ano 35, v.1, e6899, 2019.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p. 621-638, abr./jun. 2017.

VIEIRA, A. M. D. P.; JUNIOR, A. S. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, nº. 40, p. 152-169, 2016.